

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD AZCAPOTZALCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

LA POLÍTICA DE EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR COMO MEDIO DE
LOGRAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS EN LAS
COMUNIDADES INDÍGENAS. LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES: UN
ESTUDIO DE CASO.

Tesis que para obtener el grado de doctor en Sociología presenta:

Luis Francisco Rivero Zambrano

Director de tesis: Dr. Romualdo López Zarate.

*Esta Investigación fue realizada gracias al apoyo del
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1. México ¿país monocultural y monolingüe?.....	22
1.1. Del error geográfico a la construcción de un término occidental.....	23
1.1.1. Indígena: Habitante de los pueblos originarios.....	26
1.2. Identidades étnicas.....	27
1.2.1. Lenguas indígenas.....	28
1.2.2. Cultura originaria.....	33
1.3. De la cantidad de indígenas que hay en el país.....	37
1.4. Desigualdad, discriminación, y marginación de los pueblos indígenas de México.....	40
1.4.1. Desigualdad educativa.....	48
1.5. Ciudadanía multicultural.....	51
1.6. Educación intercultural para la equidad.....	56
1.7. Interculturalidad e interculturalismo. Hacia la interculturalidad plena.....	57
1.8. Interculturalismo.....	59
1.9. Educación intercultural y bilingüe.....	62
1.10. Disyuntivas de la educación intercultural.....	65
Capítulo 2. Breve historia de las políticas educativas indigenistas.....	72
2.1. La educación, instrumento evangelizador en la Colonia.....	74
2.1.1. Decadencia de la educación en lengua indígena.....	81
2.2. La educación en la época independiente.....	82
2.3. Educación indígena en el porfiriato.....	85
2.4. Las políticas de integración en la época pos revolucionaria.....	86
2.4.1. Las casas del pueblo.....	87
2.4.2. La educación rural.....	89
2.4.3. La casa del estudiante indígena.....	91
2.4.4. Educación socialista.....	94
2.5. Políticas educativas en el indigenismo institucionalizado.....	97

2.6. Políticas educativas neo indigenistas.....	99
Capítulo 3. Reconocimiento del pluriculturalismo nacional y las políticas de equidad en los periodos gubernamentales de 1988-2010.....	105
3.1. Factores externos e internos que influyen en el reconocimiento de la pluriculturalidad nacional.....	105
3.2. Políticas de equidad en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari.....	113
3.3. Políticas de equidad en el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León.....	119
3.4. Políticas de equidad en el gobierno de Vicente Fox Quesada.....	127
3.4.1. Problemas del sistema educativo en México y la política de equidad en educación del gobierno de Vicente Fox Quesada.....	130
3.5. Política educativa del gobierno Felipe Calderón Hinojosa.....	139
Capítulo 4. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Modelo educativo intercultural.....	147
4.1. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, aportaciones y retos.....	148
4.1.1. Aportaciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe a la interculturalidad.....	151
4.1.2. Retos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.....	158
Capítulo 5. El modelo educativo intercultural a nivel superior y las universidades interculturales. Gestión, organización, y características administrativas.....	170
5.1. Creación del modelo educativo intercultural a nivel superior.....	170
5.1.1. Gestión y ubicación de las universidades interculturales.....	176
5.2. Características del modelo educativo intercultural a nivel superior.....	180
5.2.1. Modelo educativo intercultural a nivel superior: misión y función.....	186
5.2.2. Estrategias formativas del modelo educativo intercultural y el enfoque constructivista sociocultural.....	189
5.2.3. Diseño curricular y ejes formativos de las universidades interculturales.....	194
5.2.4. Reglas generales de operación, organización institucional y académica.....	203
5.3. Acciones pendientes de las universidades interculturales.....	209

Capítulo 6. Universidad intercultural del Estado de México y Universidad Autónoma Indígena de México. Creación y características institucionales.....	221
6.1. Universidad Intercultural del Estado de México.....	221
6.1.1. Características normativas y atribuciones de la Universidad Intercultural del Estado de México.....	229
6.1.2. Órganos de apoyo para la toma de decisiones y alcance de metas y objetivos	230
6.1.3. Características del modelo educativo de la Universidad Intercultural del Estado de México.....	239
6.2. Universidad Autónoma indígena de México.....	247
6.2.1. Misión, visión, y atribuciones de la Universidad Autónoma Indígena de México.....	252
6.2.2. Organización de la Universidad Autónoma Indígena de México....	254
6.2.3. La aneregogía como modelo educativo.....	258
6.2.4. Sistemas educativos, planes y programas de estudio.....	260
6.2.5. Apoyo a estudiantes.....	265
Capítulo 7. Las universidades interculturales ¿generadoras de un modelo educativo equitativo, intercultural, pluricultural, y plurilingüe?.....	275
7.1. Universidades interculturales ¿hacia la equidad educativa?.....	276
7.1.1. Universidad Autónoma Indígena de México, resultados de equidad.....	277
7.1.2. Universidad Intercultural del Estado de México, primer universidad del modelo educativo intercultural.....	291
7.2. El modelo educativo intercultural, hacia el pluriculturalismo y plurilingüismo educativo.....	306
7.3. Fortalecimiento del modelo educativo intercultural para la diversidad y la equidad educativa.....	351
7.4. Del interculturalismo a la interculturalidad plena.....	355
Consideraciones finales.....	367
Fuentes de consulta.....	398
Anexos.....	416

Dedicatoria

Este trabajo lo dedico a mi familia, muy especialmente a Jiasú y a Josué que me permitieron obtener el título más importante que una persona puede alcanzar: el de padre y de ser humano. A ambos les agradezco que me hayan enseñado a luchar, a valorar la vida, y a pesar de los momentos tan difíciles que ambos enfrentaron, tuvieron la fortaleza para superar esas adversidades para iluminar nuestra existencia. A Rosa porque has sido un apoyo incondicional en todo momento, juntos logramos sobre ponernos y jamás dejamos de apuntar a las estrellas. A los tres les digo, los amo, y es increíble estar junto a ustedes.

El objetivo de un trabajo como este es generar conocimientos y transmitirlos, pero también nos permite reconocer a las personas que nos brindaron sus palabras de aliento para animarnos, para que no dejáramos de tener fe, y confiáramos en la recuperación de Jiasú y Josué. A mis padres, Francisco e Inés; a mis suegros Darío y María de la Luz. A mis queridas hermanas Conchis y Tomy. A mi adorado micha, jamás olvidaré lo que alguna vez me dijiste, que estabas dispuesto a dar una parte de ti para que mi hijo se recuperara, afortunadamente no hubo necesidad, fuimos compatibles y seguimos adelante. Por supuesto a Cinthia y Andrés, a Juan, les estamos profundamente agradecidos, por las oraciones, el ánimo, créanme que ese dolor, esa angustia que sentimos en esos dos momentos tan difíciles fue menor gracias a ustedes.

Agradecimientos

Este proceso no se hubiese podido concluir de no haber sido por la guía, los consejos, y la ayuda de mi comité de tesis. Especialmente quiero agradecer al doctor Romualdo López por su comprensión, apoyo, y recomendaciones, gracias por no dejar de apoyarme a pesar de mis inconsistencias, voluntarias e involuntarias. Al doctor Sergio Tamayo por esas charlas y reuniones que tuvimos en los seminarios organizados por él. Al doctor José Luis Velásco por confiar nuevamente en mí y apoyarme incondicionalmente. Reconozco su calidad como seres humanos, el compromiso que transmiten para tratar de hacer menos desigual esta sociedad en la que vivimos y por enseñarme además el más valioso de los valores, la sencillez y la entrega a su profesión

Es necesario también reconocer al doctor Salmerón por compartirme su experiencia en relación a la interculturalidad y por el tiempo que me brindó para el desarrollo de este trabajo. Sin olvidar por supuesto al doctor Saúl Velasco, después de tantos años se me brinda la oportunidad de agradecerle que haya confiado en mí cuando estaba haciendo mis trámites para incorporarme al Instituto Mora. A mis compañeros de seminario, Alejandro, Eduardo, Jorge, muchas gracias por compartir conocimientos y experiencias.

Introducción

Actualmente las universidades interculturales se ubican en nueve estados de la república: Estado de México, Chiapas, Veracruz, Tabasco, Puebla, Sinaloa, Quintana Roo, Guerrero, y Michoacán. Su establecimiento constituye un proyecto que se pretende insertar de manera relevante en la vida social de nuestro país y particularmente para las comunidades indígenas. González Ortiz (2004) considera que la intención de estas instituciones es construir una plataforma desde la que se reflexione el pacto social y colectivo, estableciendo puentes de comunicación que permitan en este contexto global aportar soluciones locales. Este mismo autor considera que es necesario ver los resultados de esta propuesta educativa y sobre todo comprender qué impacto ha tenido el establecimiento de estas instituciones para un sector que históricamente ha sido olvidado por las políticas educativas, pues si bien en el pasado se generaron propuestas para disminuir la desigualdad en el acceso a la educación superior, ésta fue predominantemente urbana y principalmente para las clases medias. Por lo cual esta opción parece una buena medida, necesaria y justa por las características y condiciones específicas de estos grupos sociales.

Las universidades interculturales surgen en el gobierno de Fox como resultado de una política de equidad planteada en el plan sectorial de educación. Esta política tenía como uno de sus principales objetivos desarrollar condiciones de igualdad en educación, principalmente para las comunidades indígenas. El objetivo de estas instituciones, además de que accedieran jóvenes de origen étnico, es lograr el fortalecimiento de las lenguas indígenas y las identidades culturales de los pueblos originarios, generar condiciones que permitan que los jóvenes no migren de sus comunidades, con base en el desarrollo de las mismas.

La política de equidad y específicamente las universidades interculturales, normativamente parecen ser una decisión adecuada y conveniente, sin embargo es necesario reflexionar que estas universidades únicamente se establecen en nueve estados, si consideramos que las comunidades indígenas están presentes prácticamente en todo el territorio nacional, podríamos suponer que no son las suficientes para cubrir las necesidades educativas de los jóvenes de origen étnico. Aunado a lo anterior, es necesario recordar que la educación

desde la colonia ha tenido un carácter monocultural y monolingüe, característica que puede generar problemas en el proceso educativo de las universidades interculturales, debido a que los docentes y estudiantes han sido formados desde una educación tradicional, que no ha considerado las costumbres y lenguas indígenas en los planes y programas de estudio, lo cual puede obstaculizar el desarrollo del modelo educativo intercultural. A pesar que constitucionalmente se reconoce la pluriculturalidad y pluridiversidad étnica del país, socialmente no se ha consolidado el respeto y aceptación de lo originario, esta situación puede obstaculizar la implementación del modelo educativo intercultural en el sistema educativo nacional, como es el objetivo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), y poder transitar del incipiente interculturalismo hacia la interculturalidad plena.

Un modelo educativo como este, tiene objetivos muy específicos que probablemente pueden generar diversos cuestionamientos, principalmente porque se deriva de una política indigenista de reconocimiento. Una de las principales inquietudes discute la posibilidad que estas universidades interculturales propicien una etnofagia en las identidades culturales, que desarraigue a sus egresados y al igual que otras políticas educativas, aleje a sus estudiantes de sus costumbres y tradiciones originarias.

En este contexto el objetivo de la investigación es estudiar si las universidades interculturales, derivadas de la política de equidad creada en el gobierno de Fox, establecen condiciones que permitan a la población de origen indígena, oportunidades de acceso a estudios de nivel superior. Si estas instituciones fortalecen las identidades culturales de los estudiantes de origen étnico, así como sus lenguas, y han servido en el desarrollo de las comunidades originarias. Además, permite conocer si el modelo educativo de las universidades se sustenta en una educación de carácter pluricultural y plurilingüe, que impulse la consolidación del interculturalismo, y como resultado la diversidad étnica del país, lográndose el respeto social y la aceptación de lo originario, dando paso con ello a una interculturalidad plena.

Más específicamente, el proceso de investigación busca comprender el origen de las desigualdades sociales, económicas, políticas, y educativas que los pueblos indígenas han

padecido históricamente. Si la conformación monocultural y monolingüe del país, ha propiciado un escaso reconocimiento, respeto, y aceptación de la diversidad cultural.

Aunado a lo anterior, se explora el carácter indigenista que históricamente han tenido las políticas en educación que se han diseñado para los pueblos originarios. Las cuales han sido determinantes, en la mayoría de los casos, para que los estudiantes indígenas se alejen de sus lenguas, creencias e identidades culturales.

Otro aspecto que explica el trabajo es la relevancia de factores internos y externos en el reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad del país, situación que influye de manera importante en la generación de políticas y programas sectoriales que buscan alcanzar la equidad en educación.

Un cuarto objetivo permite conocer la importancia de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en la creación del modelo educativo intercultural, el cual pretende implementarse en todo el sistema educativo nacional. Específicamente a nivel superior su relevancia se centra en la creación de las universidades interculturales, su operación, y funcionamiento.

El trabajo de manera muy particular permite conocer qué es una universidad intercultural, las características de su modelo educativo, las carreras que imparte, su estructura y organización. Además indaga las acciones que se siguen para gestionar este tipo de instituciones, su ubicación, y financiamiento.

La investigación también analiza cuáles han sido los beneficios que estas universidades han producido, para ello se estudian la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) ubicada en San Felipe del Progreso Estado de México, a la cual asisten jóvenes integrantes de los pueblos y comunidades mazahua, otomí, náhuatl, tlahuica y matlatzinca; y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) instalada en Los Mochis y Mochicahui en el Estado de Sinaloa, que atiende a las comunidades del noroeste del país, principalmente a los jóvenes indígenas de los pueblos mayo y yaqui, aunque se han incorporado estudiantes indígenas de distintas entidades de la república y algunos originarios de América Latina. El estudio de estas instituciones, nos permite observar si las

universidades generan equidad en educación superior, si impulsa el respeto a la diversidad cultural, el diálogo entre las culturas y el fortalecimiento de las identidades originarias, sin que sea un modelo educativo etnofágico. Lo anterior provee información que ayuda a establecer los alcances que ha tenido el modelo educativo intercultural en el país.

Aunado a lo anterior, las dos instituciones objeto de estudio, permiten formar perspectivas que ayudan a conocer si la educación intercultural es un modelo educativo de carácter pluricultural y plurilingüe, que ayude en la transición del interculturalismo a una interculturalidad plena. Para ello se necesita la generación de otras políticas que impulsen el reconocimiento, respeto, aceptación de la diversidad cultural de México. Que los pueblos indígenas puedan participar en las políticas y decisiones que inciden directamente en sus comunidades. Sin embargo es necesario reconocer que este proceso sigue siendo incipiente, debido al carácter indigenista de la mayoría de decisiones que se han tomado para estos pueblos y la discriminación que sufren.

De lo anteriormente expuesto surgen las siguientes interrogantes que guían el desarrollo de la investigación: ¿Las universidades interculturales generan condiciones de equidad en educación superior para la población indígena, fortalece sus identidades, lenguas e impulsan el desarrollo comunitario, una educación sustentada en el pluriculturalismo y plurilingüismo, que ayude en la consolidación de la diversidad étnica del país? ¿La conformación monocultural y monolingüe de México, influye en el escaso reconocimiento, respeto y aceptación social de la diversidad cultural; estableciendo desigualdades sociales, económicas, políticas y educativas en los pueblos indígenas? ¿Las políticas indigenistas en educación que se han diseñado para los pueblos originarios, han afectado las lenguas indígenas, sus identidades culturales, y desarrollo comunitario? El reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad nacional, determina la generación de políticas de equidad. ¿Si es así, qué factores influyen para que se acepte normativamente la diversidad cultural. Qué motiva a un gobierno de alternancia, que no es laico, pero si neoliberal, más específicamente de derecha y conservador, como el de Fox, a desarrollar una política de equidad y crear la CGEIB, institución central para la conformación de las universidades interculturales? ¿Cuál es el objetivo de crear la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, qué aportaciones genera para la implementación y desarrollo de la

interculturalidad y la educación bilingüe en el país? ¿Cuáles son las acciones que se siguen para la creación y establecimiento de las universidades interculturales? ¿Qué objetivos tienen estas instituciones y cómo se estructuran para alcanzarlos? ¿El modelo educativo con el que se imparten los conocimientos en estas instituciones se crea considerando las demandas de los pueblos indígenas? ¿Las universidades interculturales que actualmente existen se han creado a instancias de la Coordinación, todas imparten el mismo modelo educativo e imparten las mismas carreras? ¿Con el establecimiento de las universidades interculturales en México, se conciben condiciones de igualdad en educación superior, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo entre las culturas, y el fortalecimiento de las lenguas e identidades originarias? ¿Estas instituciones y la educación que imparten, pueden consolidar el interculturalismo y alcanzar la interculturalidad plena? Si no es así, ¿qué políticas se requieren para lograrlo, qué papel desempeñan las universidades, la CGEIB y el gobierno para alcanzar este objetivo?

Estas preguntas generan una serie de supuestos que deberán ser objeto de reflexión en el desarrollo del trabajo.

1. México ha tenido una gran diversidad étnica desde épocas prehispánicas, sin embargo el establecimiento en la colonia de una cultura monolingüe y monocultural ha sido determinante para que socialmente no se reconozcan las diferentes identidades culturales y lingüísticas del país. Aunado a lo anterior, los pueblos indígenas de México, han vivido en condiciones marginales, con grandes carencias económicas, políticas, laborales, de salud, y educativas.

2. Las políticas en educación creadas para los pueblos originarios, han tenido un carácter indigenista. En su conformación no han participado las comunidades étnicas, han sido diseñadas desde una visión unilateral y hegemónica. Estas políticas, en la mayoría de las ocasiones no se preocupan por fortalecer las lenguas e identidades originarias. Los conocimientos se imparten principalmente en español y privilegiando la cultura occidental y mestiza.

3. En México se han generado programas educativos dirigidos a los pueblos indígenas. Algunos no plantean la necesidad de lograr una equidad en educación, el objetivo

principalmente ha sido el de segregar, integrar, o incorporar a los indígenas a la cultura hegemónica. Sin embargo la firma en 1989 del convenio 169 de la OIT por parte del gobierno federal, el posterior reconocimiento constitucional en 1992 del carácter pluricultural del país, las demandas de actores externos e internos, principalmente las provenientes de los mismos pueblos indígenas que demandan su derecho como ciudadanos a ser educados, en sus lenguas, costumbres, e identidades originarias, ha influido de manera importante para que se generen políticas de equidad, las cuales inicialmente fueron a nivel básico. Es en el gobierno de Fox que la conjugación de los factores mencionados generan las condiciones para la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, el modelo educativo intercultural, y como resultado de lo anterior la formación de las universidades interculturales.

4. La creación de la Coordinación responde a una necesidad de mejorar la calidad de la educación indígena, hacer las gestiones necesarias para ampliar las posibilidades de atención educativa de la población de origen étnico, establecer el modelo educativo intercultural en todo el sistema educativo mexicano, desde el nivel básico al superior, mejorar la calidad de la educación bilingüe que se imparte en el medio indígena, hacer las gestiones necesarias para la construcción de instituciones interculturales y bilingües.

5. Las universidades interculturales, desde la visión de la CGEIB, se diseñan como respuesta a las demandas de diversos actores internacionales, sociales, normativos, y de las mismas comunidades originarias. Estas instituciones se crean -si bien a partir de conocer las necesidades de algunas comunidades indígenas-, desde la visión de especialistas que consideran qué es lo más pertinente para la población indígena. Sin embargo, los intereses políticos son trascendentales al final para el financiamiento y ubicación de las instituciones a nivel superior.

6. Oficialmente el país cuenta con nueve instituciones interculturales, sin que todas sean generadas a instancias de la CGEIB. La UAIM por ejemplo, se establece antes que se conciba la política de equidad y las universidades interculturales. Esta institución particularmente, se puede considerar como una universidad indigenista, se preocupa por impartir educación para los estudiantes de origen étnico, pero su modelo educativo, las

carreras, su organización, y estructura es distinto al que recomienda la CGEIB, esto implica que la percepción e implementación de la interculturalidad sea diferente en algunas instituciones.

7. La política de equidad en educación superior que dio origen a las universidades interculturales, supone una oportunidad educativa a nivel superior para los jóvenes indígenas. Sin embargo, no se puede considerar que se haya alcanzado la equidad en educación superior. Es necesario crear más instituciones interculturales sustentadas en las opiniones y consideraciones de los pueblos indígenas, ellos deben ser los principales proveedores de las ideas. Es necesario además, que las instituciones fortalezcan las lenguas y las identidades originarias para consolidar el interculturalismo y alcanzar la interculturalidad plena. Para lograrlo es necesario que el modelo educativo intercultural se implemente en el sistema educativo nacional, fortalecer las identidades indígenas de México; se acepte y respete la diversidad cultural, se logre la participación indígena en la generación de políticas diseñadas en relación a las características y especificidades de las culturas étnicas del país.

Breves trazos históricos de la educación monocultural y monolingüe en México.

México es una nación que históricamente ha tenido una importante diversidad étnica, cultural, y lingüística. A pesar que la conquista y la colonia significaron la pérdida de un número difícil de calcular de población indígena, actualmente se cuentan con al menos 62 identidades originarias con culturas y lenguas propias. No obstante la diversidad del país, desde los primeros años de la colonia la mayoría de los proyectos económicos, sociales, políticos y culturales han sido orientados exclusivamente a las necesidades y demandas de la cultura, primero española y posteriormente mexicana. En ambos casos, se han desarrollado situaciones de exclusión, que no permiten el establecimiento de condiciones en las que participen todos los sectores sociales. Los pueblos indígenas de manera histórica han sido marginados en diversos ámbitos como la educación.

Desde la colonia los pueblos originarios recibieron una educación monocultural, sustentada en la evangelización impartida por los misioneros de distintas órdenes religiosas. Las enseñanzas inicialmente se hicieron en lengua indígena, lo cual obligaba a los frailes

aprender la lengua de la etnia que iban a evangelizar. La educación que se impartía a los indígenas tenía el objetivo de convertirlos a la religión católica, hacerlos olvidar sus antiguas creencias y castellanizarlos. Una vez que el español y las actividades cotidianas implementadas por los conquistadores fueron predominantes en la Nueva España, la educación fue impartida en español, lo que daría pie a la segunda característica que tendría la enseñanza en México, ser monolingüe.

Con la independencia nacional y principalmente con el triunfo del bloque liberal, la educación deja de ser dirigida por el clero, a pesar de ello mantiene su carácter monocultural y monolingüe. Las ideas liberales conciben que el indio debe incorporarse a la cultura nacional. Este bloque en sus reflexiones no dan cabida a las tradiciones y costumbres de los pueblos indígenas, por no considerarlas pertinentes para una nación que deseaba desarrollarse y lograr equipararse con las potencias de esa época. La educación tuvo como prioridad conformar un ciudadano apegado a las costumbres de la nación mexicana, predominantemente mestiza. En este periodo la educación no considera las lenguas y las culturas indígenas, habían adquirido el carácter de ciudadanos, pero como mexicanos debían aprender la lengua, costumbres, y tradiciones mestizas, no las lenguas y culturas étnicas.

La política en educación del periodo porfirista, genera las primeras escuelas diseñadas para recibir y educar a niños indígenas, aunque el objetivo de estas instituciones era facilitar la integración de los estudiantes a la cultura mexicana. Se reconoce la necesidad de instruir a las comunidades étnicas, sin embargo las políticas no plantean estrategias que ayuden al fortalecimiento de lo originario, más bien se busca aculturar al estudiante y una vez que lo consiguieran el alumno reproduciría los conocimientos al interior de sus comunidades.

Una vez concluida la revolución se generan políticas interesadas por la justicia social. Diversos gobiernos tienen un mayor reconocimiento de las identidades culturales y sus formas de vida. Se empieza a validar la lengua indígena y sus identidades. Los modelos educativos que se crearon: las casas del pueblo, escuelas rurales, la casa del estudiante indígena, validan lo originario, aunque con la característica de buscar en la mayoría de los casos su integración a la cultura hegemónica. Las escuelas imparten los conocimientos en

español y buscan que los estudiantes indígenas adopten las formas de vida ciudadanas. La intención era, al igual que en el porfiriato, que los conocimientos adquiridos se transmitieran en sus comunidades. Este objetivo fracasa porque los alumnos al considerar las ventajas que les representaba, tener estudios, hablar español, poder emplearse y desenvolverse en la cultura mestiza no regresan a sus pueblos de origen.

A finales del siglo XX el entonces presidente de la República, licenciado Carlos Salinas de Gortari, firma el convenio 169 de la OIT, situación que es determinante junto con otros factores internos, para que constitucionalmente se reconozca la conformación pluricultural de México. Este acontecimiento fue trascendental porque: a) permite la generación de políticas educativas para que las escuelas de nivel básico otorgaran educación en lengua indígena; b) se reconoce la desigualdad educativa que han padecido históricamente los pueblos indígenas.

La política en educación del gobierno de Salinas se sustentó en el programa sectorial denominado de modernización educativa, en él se reconoció la desigualdad social del país, situación que era más apremiante en las comunidades indígenas. El rezago educativo era alarmante, un porcentaje importante de la población no contaba con la posibilidad de ingresar a una escuela. A nivel básico había altos niveles de deserción, generando que un amplio margen de la población no supiera leer ni escribir. Buscando solucionar esta problemática se promueve la universalización educativa como medio que ayude en la generación de oportunidades formativas para los sectores más marginados.

La educación que se imparte en este periodo, sigue siendo monocultural y monolingüe, aunque se generan programas que educan en lengua originaria. En los estados con mayor cantidad de población indígena se implementa un programa denominado PARE, el cual se preocupa por educar en las lenguas más representativas de estas entidades. Sin embargo la principal preocupación fue la educación tecnológica. En el nivel superior se generan las universidades tecnológicas como un medio que ayude en la modernización del país y su inserción en la economía global.

Para el sexenio de Ernesto Zedillo, las políticas gubernamentales no se modifican radicalmente, se mantiene la estrategia económica establecida por sus antecesores.

Nuevamente se reconoce en el plan sectorial *Programa de Desarrollo Educativo* la desigualdad en educación que ha padecido la sociedad mexicana, manifestando el interés por ampliar la cobertura de los servicios educativos, con el objetivo que los beneficios de la educación sean accesibles para todos los grupos sociales del país, sin importar su ubicación geográfica, condición económica, o social.

Las políticas educativas que se implementan en este periodo, son diseñadas por organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Específicamente el Banco Mundial, en un texto denominado *La enseñanza superior, las lecciones derivadas de la experiencia*, hace cuatro propuestas para aplicarse en la educación superior pública en países de bajo desarrollo económico: 1) diferenciación de la educación; 2) diversificación del financiamiento; 3) el papel del gobierno; y 4) calidad y equidad de la educación. Para lograr esta última meta el Banco Mundial considera imprescindible establecer la eficiencia económica, la justicia, y la estabilidad social. Para ello es necesario consolidar políticas que garanticen el acceso a la educación superior de los sectores que históricamente han sido relegados, y que escasamente han sido considerados en las políticas públicas como: los grupos étnicos, las mujeres, y los discapacitados.

El gobierno de Zedillo consideró que la diferenciación educativa¹ y la diversificación del financiamiento a la educación superior², permitirían lograr la equidad en este nivel educativo. Para ello se impulsó el crecimiento de las universidades tecnológicas, se generaron nuevos modelos educativos como: el profesional asociado, la educación a distancia (diferenciación educativa), y el otorgamiento de crédito a estudiantes de escasos recursos para que ingresaran a universidades particulares (diversificación del financiamiento a la educación superior). Estas estrategias, responden a una necesidad de generar equidad en educación superior, situación que en otros periodos gubernamentales no era tan clara. Sin embargo, las políticas implementadas para combatir la falta de equidad en

¹ La diferenciación educativa busca ampliar la cobertura en educación superior con base en la flexibilización de las estructuras académicas y el uso de las nuevas tecnologías, aunado a ello se considera necesario el fortalecimiento de la educación abierta y a distancia y generar modelos educativos de más corta duración como el profesional asociado.

² La diversificación del financiamiento, busca que no sea el estado el único que se encargue de otorgar recursos a la educación superior, estos deben provenir de otros agentes como: los estudiantes, asociaciones civiles, empresas, fideicomisos, y fundaciones.

este gobierno, benefician a los estudiantes de las clases medias y altas, no se generan modelos educativos que fortalezcan las identidades y lenguas indígenas.

El gobierno de Fox, comenta Adrián Acosta (2002), no tuvo una “revolución” relevante en las políticas de educación superior, mantiene fuertes líneas de continuidad con las estrategias educativas desarrolladas en los dos sexenios anteriores. Las políticas que diseña se concentran en tres ámbitos “1) acceso, equidad y cobertura; 2) calidad y 3) integración, coordinación y gestión” (Rodríguez y Casanova, 2005:50). La política de equidad y cobertura se genera con el objetivo de garantizar el derecho a la educación para toda la población en México, buscando generar la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de los niños y jóvenes del país. Aunado a lo anterior se busca el crecimiento de la cobertura del nivel superior, con base en criterios de equidad y calidad. “Asimismo, propone mayor equidad entre entidades federativas y grupos sociales y étnicos. En tal sentido, propone ampliar y diversificar el acceso a la educación superior, especialmente en los grupos sociales en situación de desventaja y en la población indígena” (Rodríguez y Casanova, 2005: 50). Como resultado de estas metas el gobierno incrementa la oferta pública de educación superior, creando la modalidad de universidades interculturales bilingües, las cuales inician labores en 2003³.

Las universidades interculturales tienen dos objetivos centrales: “a) asumir los saberes y conocimientos de los pueblos y comunidades con el fin de facilitar una sociedad nacional incluyente que incorpore distintas fórmulas civilizatorias, y b) la necesidad de formar un profesional con competencias pertinentes y acordes con saberes y prácticas susceptibles de ser aplicados con éxito para la solución de problemas locales” (González, 2004: 304). Estas universidades buscan ampliar la oferta de educación superior en zonas donde la población sea eminentemente indígena, aunque sin limitar el ingreso únicamente a los estudiantes de origen étnico. Cualquier joven egresado del nivel medio superior, interesado en las cuestiones indígenas tendrá acceso a las universidades interculturales, evitando el error que se cometió en las instituciones tradicionales de segregar a los indígenas en su proceso

³ La primera universidad intercultural que inicia labores educativas es la del Estado de México, en la comunidad de San Felipe del Progreso.

educativo, propiciando una marginación en la integración del indígena en el contexto nacional.

La oferta educativa que se imparta en estas instituciones busca el fortalecimiento de la lengua y las culturas originarias, además potenciar el desarrollo de la región. “Su currículo será flexible, se ofrecerán tanto licenciaturas como (...) profesionales asociados y se formarán en competencias para el autoempleo individual y colectivo, dado que en las zonas indígenas no hay mercado de trabajo” (Observatorio Ciudadano: 3). El modelo educativo de las universidades interculturales vinculará los conocimientos impartidos en las aulas con los que el estudiante tiene de su entorno cultural. La educación impartida en la universidad propiciará el desarrollo de competencias comunicativas en dos lenguas, la indígena que ayudará al fortalecimiento de su identidad y una segunda lengua que se pretende sea el medio que posibilite la comunicación con el resto de la sociedad. Se pretende además, evitar el desarraigo de los jóvenes de sus comunidades de origen, concientizando a los alumnos del valor de su cultura, logrando con ello disminuir la migración y los índices de pobreza con base en la participación y el seguimiento de proyectos de desarrollo locales.

El ingreso de los estudiantes a este tipo de instituciones será sin la necesidad de acreditar un examen de admisión, principalmente por dos supuestos: “1) porque se cree que habrá una demanda relativamente baja; y 2) los indígenas han sido víctimas de un sistema educativo muy desigual y por tanto, son más proclives a reprobado los exámenes de admisión debido a que estudiaron en un sistema educativo de calidad inferior al resto de la población”(Observatorio Ciudadano: 4). En lugar de seleccionar, lo que se pretende con esta estrategia es nivelar a lo largo del primer año de la carrera a los estudiantes para que puedan desempeñarse de manera sobresaliente en sus estudios de licenciatura.

Aproximación metodológica al estudio de políticas de educación intercultural.

Para poder contrastar las hipótesis centrales de este trabajo en el contexto histórico descrito, dar respuesta a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos planteados, la investigación utiliza de manera articulada métodos cualitativos y cuantitativos. Para el primer método se hacen entrevistas, y la aplicación de un cuestionario para el segundo.

La metodología de investigación, se fundamenta en un primer momento en consultar textos como: libros, revistas especializadas, programas nacionales de desarrollo y planes sectoriales de educación. Esta revisión teórica permite desarrollar una serie de temas que son centrales en el trabajo de investigación. Por ejemplo, las desigualdades y las condiciones de marginación y exclusión que en materia educativa han padecido los pueblos indígenas desde la conquista hasta nuestros días. El surgimiento y origen de la educación intercultural y de la educación intercultural bilingüe diseñada para las comunidades indígenas. Posteriormente se estudia el proceso de creación de la política de equidad, la CGEIB y las universidades interculturales.

Conocidas las características de las universidades interculturales, se procede a determinar la ubicación y cantidad de instituciones que operan al momento de llevarse a cabo la investigación. El siguiente paso es determinar las universidades objeto de estudio. Las instituciones seleccionadas son: la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Se decide estudiar estas universidades debido a que la UIEM es la primera universidad intercultural que crea la CGEIB, y la UAIM no surge como universidad intercultural, pero es de las instituciones pioneras a nivel superior que tiene como objetivo brindar educación principalmente para los estudiantes de origen étnico.

Dos factores influyen en la elección de estas universidades: 1) por el tiempo de funcionamiento, los estudiantes ya conocen el modelo educativo de ambas instituciones, hay generaciones de alumnos egresados, por lo tanto vinculados en el mercado laboral, las comunidades cercanas a las universidades ya tienen un conocimiento de ellas y sus estudiantes. Además, se considera que son ideales para conocer la percepción de los alumnos y docentes del modelo educativo intercultural. Si empíricamente se da un diálogo entre las diversas culturas, si hay un respeto por lo diverso, qué actividades se ponen en práctica para el fortalecimiento de las identidades y las comunidades indígenas; 2) permite hacer un contraste entre dos instituciones que tienen por objetivo brindar educación a los estudiantes de origen indígena, pero que utilizan un modelo educativo distinto que es importante conocer para determinar lo que puede pasar en un futuro si otras instituciones que imparten educación a las comunidades étnicas, pero que no tienen un origen

intercultural, se incorporan a la CGEIB. Permite analizar las ventajas que tiene cada uno de los modelos y la pertinencia que se tiene en el proceso educativo de los jóvenes estudiantes.

Decidido el objeto de estudio, se diseña un cuadro que facilita la determinación de las categorías de análisis, las variables y los indicadores (ver anexo 1). Las categorías se plantean con base en las hipótesis de investigación. Este instrumento posteriormente es esencial en la creación del cuestionario y las guías de entrevista que son aplicadas en las universidades objeto de estudio.

El primer método que se usa es el cualitativo, aplicándose un total de 34 entrevistas (ver anexo 2) divididas en cuatro grupos: 1) Expertos de la CGEIB y de la Interculturalidad; 2) Funcionarios de las universidades; 3) Facilitadores y docentes de las universidades objeto de estudio; 4) Titulares académicos y estudiantes. El objetivo de las entrevistas es conocer la visión de los principales actores del proceso de creación de la coordinación, las universidades y las características del modelo educativo intercultural, asimismo ayudan a conocer la visión que tienen los docentes, estudiantes y funcionarios en relación con la pertinencia del modelo educativo intercultural, y de las mismas universidades.

Las primeras entrevistas se hacen a la Maestra Sylvia Schmelkes, Doctor Fernando Salmerón, Doctor Felipe González, académicos que han sido importantes en la conformación de la CGEIB, del modelo educativo y conocedores en el tema de la interculturalidad y de la operación de las universidades interculturales. Aunado a lo anterior, las pláticas permiten profundizar en los conocimientos sobre los temas centrales de la investigación, pero además sirven como informantes clave para conocer los nombres de otros contactos que posteriormente serán entrevistados como el caso del profesor Antolín Celote.

Una vez realizadas las entrevistas se transcriben, documento que se utiliza en el trabajo y en la elaboración de las guías de entrevistas que son aplicadas en la UAIM y la UIEM. En este mismo tiempo se desarrolla el borrador del cuestionario que se aplicará en las mismas instituciones, el cual fue revisado y corregido por el director del trabajo de investigación, aplicándose una prueba piloto con diez estudiantes de la UIEM, buscando posibles errores

que pudieran afectar en las respuestas de los estudiantes que conformarán la muestra de ambas instituciones.

En octubre de 2009 se contactó al rector de la UIEM Doctor Francisco Monroy, y la Licenciada Lizbeth Félix Miranda, asistente del entonces Coordinador General Educativo de la UAIM. El objetivo del acercamiento, en el primer caso, fue para solicitar una charla en donde se explicara el objetivo del trabajo y se brindaran las facilidades para la aplicación del cuestionario y las entrevistas, el rector consintió esa posibilidad con la aclaración que el acuerdo de fechas y horarios fuera con los directores de las distintas licenciaturas para evitar en la medida de lo posible la interrupción de las actividades académicas y educativas. A partir de este momento se acude a la UIEM los días martes para acordar las fechas con los directivos en las que se llevarán a cabo las entrevistas y la aplicación de los cuestionarios a los alumnos. Una vez conseguidos los permisos se diseña un plan de trabajo de campo, el cual ayuda a tener un control de las actividades que se van a realizar (ver anexo 3) en ambas universidades.

En el caso de la UAIM la Licenciada Lizbeth Félix Miranda es el medio de enlace con las autoridades de la institución para que permitan el acceso y llevar a cabo la investigación. Para lo anterior solicita un oficio dirigido al entonces Coordinador General Educativo de la UAIM Maestro Mario Antonio Flores Flores, donde se precisan las necesidades de investigación y las fechas en las cuales se planea visitar la universidad (ver anexo 4). La Licenciada, vía correo electrónico, confirmó la aceptación de la visita y el plan de trabajo. En la universidad su ayuda fue trascendental para el desarrollo del trabajo, al brindar el apoyo necesario para contactar a los facilitadores, funcionarios, y titulares de la institución que se entrevistarían y posteriormente en la aplicación de los cuestionarios.

El estudio de campo en las universidades se inició en la UIEM el miércoles 13 de enero de 2010, se concluye su primera etapa el 27 de este mismo mes debido a la visita que se hace a la UAIM del 2 al 12 de febrero. Se continúa en la UIEM el 18 de febrero, concluyéndose el 11 de marzo. La aplicación de las entrevistas con los funcionarios no tuvo mayores problemas gracias a la disposición que mostraron para brindarme sus comentarios, aunque en la UAIM hubo al menos un caso de un comisionado que debido a los conflictos internos

vividos en la universidad se negó a participar. También algunos titulares académicos mostraron cierta desconfianza de platicar al haberse suscitado escenas de violencia días antes de realizar el estudio de campo. El medio que facilitó la participación fue mostrar la credencial de estudiante de la UAM e IFE, además del apoyo de los facilitadores que ya habían sido entrevistados.

Las visitas que se hacen en el mes de octubre a la UIEM, las pláticas con la Licenciada Lizbeth Félix Miranda de la UAIM, y la consulta de documentos, ayudan para determinar la población estudiantil de ambas instituciones y establecer la muestra a la cual se aplicarán los cuestionarios. Las categorías, variables, e indicadores que se consideran en el instrumento (ver anexo 5) se derivan del cuadro anteriormente mencionado. En la UAIM, se aplicaron 327 cuestionarios a una muestra de 21.4% de un total de 1534 alumnos de la unidad Mochicahui y Los Mochis⁴. El proceso para su aplicación fue contactar a los comisionados de las distintas carreras, entrevistarlos y al final de ellas solicitarles un espacio para que respondieran los estudiantes el cuestionario, situación que se complicó debido a que los titulares tienen un taller a la semana por asignatura. Por la cantidad de carreras que se imparten en la universidad y la problemática de horarios, se decide que los comisionados citen a los alumnos en el lugar que ellos determinen más pertinente para obtener una muestra aleatoria de cada licenciatura. Gracias a este apoyo el proceso se lleva a cabo sin mayores contratiempos.

En el caso de la UIEM inicialmente se había considerado que en cada visita se aplicaran cuestionarios. Sin embargo el instrumento se utiliza en dos momentos, el día 3 y 11 de marzo de 2010, debido a que los estudiantes regresaban a clases a finales de febrero. Al igual que en la UAIM, se aplica un porcentaje semejante de cuestionarios en cada uno de los semestres de las cuatro carreras de la universidad. En la primera fecha se hace con los

⁴ La muestra es calculada con un programa consultado en www.elosiodelosantos.com. Esta herramienta permite calcular el tamaño de la muestra para estimar un porcentaje de variables de carácter dicotómica. La fórmula establece que N es el tamaño de la población, α es el valor de error tipo 1, z es el valor del número de unidades de desviación estándar para una prueba de dos colas con una zona de rechazo igual $\alpha/2$. n es el tamaño de la muestra.

En este programa, escribes el valor del tamaño de la población (N) y automáticamente te da el valor de (n) que corresponde al tamaño de la muestra.

El valor que toma al inicio del programa para el error α es del 5% (0.05) con un nivel de confianza de 95% (0.95) lo que equivale a un valor de z de 1.959963985 (a nivel práctico 1.96).

Esta calculadora nos permite comprobar que la muestra utilizada en la UAIM nos brinda un 95% de confianza y un margen de error del 5%

alumnos de medicina tradicional intercultural, en un seminario que lleva a cabo la universidad con mujeres mazahuas. En la segunda fecha se aplican los cuestionarios de las tres carreras restantes, se acude con el permiso de los docentes y previo acuerdo con los directores de las divisiones, a los salones de los distintos semestres aplicándose 142 cuestionarios y logrando una muestra de 22.6% de un total de 627 estudiantes⁵.

En el proceso de investigación se obtiene información de la planta académica, los orígenes étnicos de los estudiantes, las lenguas que hablan y la cantidad de estudiantes por generación.

Concluido el estudio de campo, se hacen las transcripciones de las entrevistas, en un tiempo aproximado de 2 meses y se elabora una base de datos de los cuestionarios en SPSS FREE. Con la información obtenida de ambas técnicas, se hacen reflexiones para responder las preguntas, comprobar las hipótesis, y alcanzar los objetivos del trabajo de investigación.

Estructura de la tesis.

El trabajo se divide en siete capítulos. En su desarrollo fueron importantes las aportaciones teóricas de autores como: Gonzalo Aguirre, María Bertely, Guillermo Bonfil, Lourdes Casillas, Héctor Díaz-Polanco, Enrique Florescano, Raúl Fonet-Betancourt, Pilar Gonzalbo, Ernesto Guerra, Naila Kabeer, Carlos Montemayor, Elisa Ramírez, Fernando Salmerón, Eduardo Sandoval, Laura Santini, Sylvia Schmelkes, Arturo Warman, los planes de desarrollo y sectoriales de los últimos cuatro gobiernos, así como las entrevistas y el trabajo cuantitativo.

El primer capítulo plantea que es en la colonia donde se establece una cultura monocultural y monolingüe en el país, generando un escaso reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística, además que un amplio porcentaje de las decisiones que se toman no consideran las especificidades culturales de los pueblos indígenas de México. Aunado a lo anterior las comunidades originarias han tenido escasas oportunidades de desarrollo, principalmente por las condiciones de marginación en las que viven, complejizando el acceso a sus derechos de salud, empleo y educación. En este mismo capítulo se reflexiona que a pesar

⁵La muestra según la calculadora nos permite alcanzar un nivel de confianza del un 93% y un margen de error del 7%.

del reconocimiento constitucional de la diversidad nacional, por el que normativamente los indígenas son considerados como ciudadanos mexicanos, no se ha logrado el reconocimiento social y el respeto de la diversidad cultural nacional. Las políticas que se han desarrollado, poco han aportado en el reconocimiento, respeto, fortalecimiento y desarrollo de las identidades y culturas originarias. Actualmente el liberalismo reconoce la diversidad cultural, sin embargo la existencia del multiculturalismo no ha fortalecido lo originario. Las decisiones que se toman continúan siendo homogéneas y universalistas, la cultura mestiza sigue siendo privilegiada en comparación a las identidades indígenas. No se ha logrado el respeto y valoración de las culturas originarias. La educación ha sido un medio que aleja a los indígenas de sus identidades, lenguas, y tradiciones.

Este capítulo además analiza el concepto de interculturalidad. Elemento teóricamente trascendental para fortalecer las lenguas e identidades indígenas, y para transitar de una nación eminentemente monocultural y monolingüe que desconoce la diversidad lingüística y cultural del país, a una sociedad que reconozca y respete su conformación pluricultural y plurilingüe, con base en una educación intercultural bilingüe y de la implementación del modelo educativo intercultural en todo el sistema educativo nacional.

El segundo capítulo examina el carácter monocultural y monolingüe que tiene la educación desde el periodo colonial. Sustentado en políticas educativas que tienen un carácter indigenista se han trazado diferentes estrategias que se pueden considerar como de segregación, incorporación, integración, y de reconocimiento. Las tres primeras tienen un carácter universalista, que no considera la lengua, ni la diversidad cultural del país en los conocimientos que se transmiten, propiciando que los estudiantes de origen étnico adquieran conocimientos que no corresponden a sus costumbres ni tradiciones. Es en las políticas de reconocimiento donde se plantean modelos que buscan educar en la lengua indígena y fortalecer sus identidades originarias, sin embargo el diseño curricular, y la gestión de la política educativa, escasamente considera la opinión de los pueblos originarios.

El tercer capítulo permite comprender que el reconocimiento de la desigualdad educativa del país y la creación de políticas de equidad en educación, son resultado de diversos

factores como: los compromisos adquiridos con organismos internacionales, el posterior reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad nacional, las demandas de los pueblos indígenas solicitando acceder a una educación que se imparta en su propia lengua y cultura. Estos factores son determinantes para los gobiernos de Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo y Vicente Fox. En el capítulo se pone especial atención a las políticas educativas que buscan ampliar la oferta educativa para las comunidades indígenas, resaltan las del gobierno de Fox por ser en este periodo donde se crea la Coordinación General de Estudios Interculturales y Bilingües, institución que tiene por objetivo implementar en el sistema educativo nacional el modelo educativo intercultural.

El cuarto capítulo estudia el proceso como surge la CGEIB, los objetivos de la Coordinación, así como las aportaciones que se han logrado con el establecimiento de la interculturalidad en el sistema educativo mexicano. Menciona los principales retos que la institución debe enfrentar para consolidar el modelo educativo intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional. No es sencillo transitar de una educación históricamente monocultural y monolingüe, a un modelo que busca se acepte la diversidad nacional, el fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias. No es un proceso que se pueda aplicar rápidamente en la estructura educativa, ni lograr su aceptación socialmente.

El quinto capítulo describe el proceso que se debe seguir para el establecimiento de una universidad intercultural. Explica las características del modelo educativo y el enfoque pedagógico con el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades interculturales. Indica la importancia que tienen los gobiernos de las entidades del país, la Subsecretaría de Educación, la Coordinación y las mismas comunidades en la gestión de una universidad intercultural. Expone la importancia que tuvo para la Coordinación la aplicación de un diagnóstico que ayudó a conocer las necesidades educativas de las comunidades indígenas, y determinar las carreras que se imparten en las universidades interculturales. Muestra la organización institucional, estructura, funciones sustantivas, las estrategias formativas que se recomienda sigan las universidades. Además problematiza que el punto central para el establecimiento de una universidad intercultural, se ha sustentado más en la gestión de convencimiento que hace la CGEIB para demostrar a los gobiernos la pertinencia de un modelo educativo intercultural a nivel superior.

En el capítulo sexto se analizan las características de la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad Intercultural del Estado de México. Estas universidades son pioneras en ofrecer educación dirigida principalmente a los estudiantes de origen étnico. La UAIM se puede considerar de carácter indigenista al ser creada a iniciativa de un grupo de investigadores y políticos que buscan dar respuesta a las necesidades educativas de los pueblos indígenas de la zona noroeste del país. La UIEM es la primera universidad intercultural gestionada por la CGEIB y que educa con base en el modelo educativo intercultural y bilingüe. El capítulo asimismo, hace un recorrido histórico del proceso que estas instituciones vivieron para poder establecerse en las comunidades de Mochicahui y San Felipe del Progreso, además revisa la estructura administrativa, la organización institucional, los modelos educativos, las carreras que imparten, los objetivos que pretenden alcanzar ambas universidades, y el papel trascendental de la política en la discusión, aprobación, instalación, y apoyo para su funcionamiento de ambas instituciones.

El último capítulo, reflexiona si la política de equidad que da origen a las universidades interculturales, ha logrado consolidar la equidad a nivel superior con el establecimiento de estas instituciones, si la educación ayuda en el fortalecimiento de las identidades y lenguas originarias, y el modelo educativo intercultural se aleja del monoculturalismo y monolingüismo que históricamente ha caracterizado la enseñanza en México, impartiendo una educación plurilingüe y pluricultural. Se estudia cómo se da el proceso de interculturalidad en ambas instituciones, observando si hay un respeto por lo originario, si hay un diálogo entre las culturas y una aceptación del modelo educativo intercultural. Otro tema relevante que se analiza es conocer si las universidades interculturales al provenir de una política indigenista de reconocimiento, no promueve una educación de origen etnofágico que aleje a los estudiantes de sus identidades y lenguas indígenas. Finalmente se discute la necesidad de lograr la consolidación del interculturalismo en una interculturalidad plena, objetivo necesario para conformar una sociedad más incluyente, respetuosa y realmente pluricultural.

Por último se plantean una serie de conclusiones que nos permiten determinar que la equidad en educación superior no se alcanza con el establecimiento de las universidades interculturales. Se requiere que los currículos se vinculen de manera más profunda con las

distintas identidades que estudian en las universidades, para lograr el fortalecimiento y las costumbres indígenas. Es necesario fortalecer el modelo educativo intercultural, como un medio que guíe la consolidación del interculturalismo en interculturalidad plena, lográndose el respeto social de la diversidad étnica nacional, para que los indígenas no solamente se integren, si no participen en las decisiones que se tomen en el país, y específicamente las que se refieren a sus pueblos originarios. Es necesario que el nuevo periodo de las políticas educativas sea de carácter intercultural, donde se diseñen políticas de un carácter intercultural e intercultural bilingüe.

Capítulo 1. México ¿país monocultural y monolingüe?

Aunado a la escasa oportunidad que han tenido los pueblos originarios de acceder a la educación, situación que se hace más compleja a nivel superior, la formación a la cual se han incorporado ha tenido una característica monocultural y monolingüe al brindar los conocimientos en español, considerando los intereses, visión y necesidades de la cultura mestiza. Este monoculturalismo y monolingüismo ha sido importante en la falta de equidad que los pueblos originarios han padecido, porque a las desigualdades educativas se le suman las económicas, sociales, de reconocimiento, y de valoración de sus culturas. La sociedad mexicana desconoce la gran diversidad étnica, cultural y lingüística existente en nuestro país, se concibe la identidad mestiza como lo válido y lo representativo de la sociedad mexicana.

Por lo anterior este capítulo analiza cómo desde la conquista se establece una sociedad monocultural y monolingüe que incide en las desigualdades sociales, económicas, políticas y de reconocimiento de lo originario. Lo monocultural y monolingüe se vincula de una manera importante en el desconocimiento de la diversidad étnica, lo cual se traduce entre otras cosas en la creencia que los indígenas son iguales, se desconocen las distintas lenguas e identidades existentes.

Un segundo apartado revisa cómo se construye el concepto de indio, el cual tiene de origen un constructo erróneo, es un término que homogeniza lo diverso, ignora las identidades culturales existentes en el país. Lo anterior afecta los derechos ciudadanos de los pueblos indígenas, por ejemplo el reconocimiento constitucional de la diversidad étnica nacional tiene efecto hasta el año de 1992 en el artículo 4, y para el año de 2001 se modifica el artículo segundo donde se reconoce la pluridiversidad del país.

Otro tema que se estudia nos permite observar que la desigualdad es un fenómeno recurrente en las relaciones sociales, aún bajo los ámbitos de ciudadanía que normativamente deben garantizar a los individuos igualdad de oportunidades en el acceso a derechos políticos, sociales, económicos, y de salud. Es difícil encontrar alguna sociedad que garantice de manera amplia estos derechos, situación que se hace más preocupante en las comunidades originarias. La educación es un claro ejemplo de la falta de oportunidades

educativas que los pueblos indígenas han sufrido. En este contexto el modelo educativo intercultural se presenta como una posibilidad de crear oportunidades educativas principalmente para los jóvenes de origen étnico. Buscando generar una comprensión de las características de la educación intercultural, la relevancia de este modelo educativo para lograr la equidad en educación superior, se estudian las características de la interculturalidad, el interculturalismo y la importancia que tienen estos conceptos en el sistema educativo nacional.

1.1. Del error geográfico a la construcción de un término occidental.

Desde antes de la llegada de los conquistadores españoles al territorio americano había un vasto mosaico de identidades con tradiciones y lenguajes diversos. Son pueblos, nos indica Montemayor (2008), que han tenido nombres precisos como: purépechas, tzotziles, chinantecos, mayas, nahuas, tojolabales, mazatecos, rarámuris, tenek, bibizá, ayk, ódames, seris, mayos, otomíes, miskito, yaquis, kiliwas, mazahuas, entre otros. Consumada la conquista se inicia un proyecto de civilización específico que determina la conformación monocultural y monolingüe del México contemporáneo. Aunado a esto, se inicia la concepción de los habitantes originarios por parte de los conquistadores como indios⁶, término que ha tenido una carga despectiva, que no distingue la diversidad cultural existente y que se mantiene hasta nuestros días.

Con la conquista no únicamente se establece una cultura y una lengua dominante, se homogeniza la diversidad cultural por medio del concepto de indio. Esta definición que tiene una connotación discriminatoria y despectiva, refiere a un individuo que tiene las mismas características físicas, que habla un mismo idioma y no distingue la cultura a la cual pertenece. Por indio se ha denominado “a los descendientes de los habitantes nativos de América –a quienes los descubridores españoles, por creer que habían llegado a las indias, llamaron indios- que conservan algunas características de sus antepasados en virtud

⁶ Se podría considerar que es a partir de 1600 cuando formalmente aparece el término de indio, aunque el descubrimiento de América se llevó a cabo en 1492 denominándose como las indias a América. No se había hecho uso de este término en un texto de carácter formal. “A partir de 1600, cuando se recoge formalmente en diccionarios la palabra comenzó a formar parte de inmediato de una constelación de términos que formaron claramente la opinión europea sobre estos pueblos: bárbaro, cruel, grosero, inhumano, aborigen, antropófago, natural y salvaje. El primer Diccionario de la Real Academia española publicado en 1726 y 1736, agregó otro estereotipo, el de tonto y crédulo, al explicar así la expresión ¿somos indios?: con la alusión a los indios que se tienen por bárbaros o fáciles de persuadir (Montemayor, 2008:30)

de las cuales se hallan situados económica y socialmente en un plano de inferioridad frente al resto de la población, y que, ordinariamente se distinguen por hablar las lenguas de sus antepasados, hecho que determina el que éstas sean llamadas lenguas indígenas” (Pozas, y De Pozas: 1995:11). El término no se corrige con el conocimiento de haber arribado a otro continente, la definición se mantiene y con él se generan una serie de adjetivos que fueron asignados a los habitantes originarios de América, muchos de los cuales aún son vigentes.

Las características y la concepción de los indios, ha sido analizada y discutida desde diversas interpretaciones que van desde lo cultural, antropológico, políticas, y racionalistas (ver cuadro 1); sin embargo en esencia desarrollan una visión en donde no se distinguen las diferencias étnicas y lingüísticas de las comunidades originarias.

Cuadro 1. Caracterizaciones indígenas.

Opinión europea de los siglos XV y XVI	El indio puro no existe	El indio pasivo y reacio	Los liberales y el indio	La cultura y el indio	Crítica racionalista	El indio resistente	La comunidad de indios
La opinión europea de los indígenas en estos siglos es la de Bárbaro, cruel, grosero, inhumano, aborigen, antropófago, natural, salvaje, irracional	El indio puro no existe, dice Gamio, cuando señala las características estrictamente autóctonas respecto a raza, cultura e idioma para definir al indio	En nuestros días, y desde antes de la conquista, el indio se caracteriza por una rigidez y una pasividad congénitas, por una actitud reacia a todo cambio o renovación, por un modo de ser rutinario y conservador como consecuencia del secular apego a sus tradiciones	Con frecuencia se manejan los ideales liberales refiriéndose al indio, y así se habla de la igualdad absoluta de todos los habitantes de la República ante la ley y se hace notar que las diferencias entre los indios y el resto de la población son, fundamentalmente económicas, políticas y sociales que presentan los indios en relación con el resto de la población nacional se extinguirán con la desaparición de los últimos vestigios de su cultura prehispánica.	La acepción de la palabra indio es la predominante en las esferas oficiales; en ella se sustenta la política integracionista del país y con ella se elude toda responsabilidad social por la no solución de los grandes problemas del indio y se encubre el nuevo colonialismo. Esta idea integracionista e indigenista buscaba la elevación de las condiciones materiales del indio, al margen de la estructura de clases, contenía un sentido humanitario y paternalista	No es apropiado dar conocimientos científicos y técnicos si no se tiene dónde ni con qué aplicarlos. El sentimiento nacional se alcanza a través del ejercicio de la democracia y la justicia en las comunidades donde viven los indios; las prácticas mágicas cambiarán solo cuando el indio disponga de los recursos necesarios para combatirlos racionalmente: los meros conocimientos no atacan el origen de sus padecimientos	Las poblaciones indígenas no son propiamente comunidades campesinas subdesarrolladas, son, en lo esencial, grupos étnicos de cultura diferente que tienen una gran cohesión interna y que presentan una gran resistencia a la integración, cuando ésta pretende preservar los mecanismos dominicales que segregan a los indígenas en posiciones ostensibles de subordinación.	La tendencia culturalista en la definición del indio conduce a la concepción comunitarista del mismo, en oposición a la individualista. Es un avance aunque cargado de fuerte psicologismo: indio es el que se siente pertenecer a una comunidad indígena

Fuente: elaboración propia con datos de: Pozas, y De Pozas (1995). Los indios en las clases sociales de México. México, Siglo Veintiuno, p. 11-15. Montemayor (2008). Los pueblos indios de México evolución histórica de su concepto y realidad social. México, de bolsillo, p. 30.

La conceptualización de indio ha tenido a lo largo del tiempo diferentes interpretaciones. Las que se desarrollaron desde la época de la conquista discutían si la condición del indio era de carácter salvaje o humana, si tenía alma, e incluso si era racional. Se cuestionaba su afinidad por poner en práctica creencias y tradiciones alejadas a las costumbres cristianas. Otras concepciones más modernas ven al indio como un individuo que no busca el cambio o la renovación, apegado a costumbres y tradiciones que no permiten su desarrollo económico, social, ni cultural, requieren del desapego de sus costumbres originarias para lograr eliminar las diferencias entre ellos y la población occidentalizada⁷. Se considera también que los cambios a sus formas tradicionales de pensamiento no se realizan por la resistencia que presentan a integrarse a las formas de pensamiento occidental. Situación que es motivo de crítica por creerse que la cultura de occidente es la única que tiene validez, desarrolla la forma de vida que más conviene a los seres humanos, rechazando con ello otras formas culturales y de organización social que no se enmarque en sus costumbres. Cualquier visión con la que se identifique al indio, tiene un origen monocultural, la cual modifica el concepto dependiendo los intereses y la percepción de esta mirada unilateral. No hay una preocupación por tratar de comprender y analizar las variedades y características lingüísticas, así como de pensamiento de los pueblos indígenas. Se ha conformado un concepto que hace homogéneo lo que en esencia es diferenciado.

El término de indio o indígena como se ha indicado no permite reconocer las diversas formas de pensamiento que estas identidades poseen. Con el paso de los siglos como lo comenta Roselia Bustillo (2006: 34) el “concepto indígena se extendió y se volvió más difuso en el siglo XIX pues adquirió un pensamiento racista y evolucionista. En el siglo XX, en el discurso público y en el pensamiento informado, el ámbito de la aplicación del término indígena se redujo a los portadores de una lengua y tradiciones asociadas.” No se ha logrado desarrollar una preocupación que ayude a comprender la relevancia e

⁷ Bonfil batalla en su libro *México profundo, una civilización negada* (2006), comenta que efectivamente la economía de los pueblos originarios ofrece un margen amplio para subsistir, aunque sea solamente con lo indispensable, aún en años difíciles. Cultivos diversos, unidos a recolección, caza, pesca y crianza de animales domésticos, entreverado todo con alguna forma de producción artesanal (alfarería, tejidos, cestería, y muchos más productos) y una capacidad generalizada para realizar otras tareas (de construcción, reparación), [...] Ninguna, por sí sola, dentro de las condiciones predominantes hoy en las comunidades indígenas, asegura la sobrevivencia; pero en conjunto sí dan un margen aceptable de seguridad. Para que este mecanismo múltiple funcione, debe obrar en pequeña escala. [...] Esta condición determina también otra característica general de la economía indígena, sus escasos márgenes de excedentes y, en consecuencia, su bajo nivel de acumulación. Esta ha sido señalada reiteradamente como una limitación escandalosa, desde el punto de vista de quienes pugnan por el desarrollo capitalista de la economía nacional: los indios no compran, o compran muy poco, no generan capital, no invierten (Bonfil, 2006:57-58)

importancia que estas comunidades tienen para nuestro país. Intelectuales como Gamio consideraban que “a muy pocos parece interesarles qué significa ser indio, vivir la vida y la cultura de una comunidad india, padecer sus afanes y gozar sus ilusiones. Se reconoce al indio a través del prejuicio fácil: el indio flojo, primitivo ignorante, si acaso pintoresco, pero siempre el lastre que nos impide ser el país que debíamos ser” (Bonfil, 2006: 45). En este escenario se requiere alejarnos de las visiones homogéneas y discriminatorias que se han construido alrededor de las identidades originarias y aceptar que nuestro país se conforma por una diversidad étnica importante.

1.1.1. Indígena: habitante de los pueblos originarios.

El término de indio o como nos dice Arturo Warman (2003:15) su sinónimo más gentil, indígena; nos indica una identidad que comparte un grupo que es visto como homogéneo y se relaciona con una categoría social. Es un concepto que simplifica lo diverso, “hace caso omiso de las identidades étnicas primarias y atribuye características comunes y compartidas a un complejo mosaico de diversidad. La categoría supraétnica de indígena fue construida desde el poder para ejercer dominio y conservar su naturaleza. Sustenta prejuicios, discriminación, y segregación que se traducen en opresión y subordinación en las regiones indígenas. En este sentido, aunque el concepto tiene muchas más implicaciones, se expresa en relaciones desiguales de poder” (Warman, 2003:38-39). Un elemento que permitiría generar condiciones de equidad en nuestro país para los pueblos indígenas, sería que socialmente nos refiriéramos a ellos por la identidad a la que pertenecen: mazahuas, tojolabales, choles, otomís, seris, etc. Sin embargo, la dificultad de reconocer las diferencias étnicas se debe a lo complejo que es explicar de manera particular situaciones que en algunos casos son muy semejantes y a la escasa, si no es que nula preocupación por profundizar los conocimientos que se tienen sobre los pueblos indígenas. Lo realmente importante es que se refiriera a ellos como indígena o indio, pero reconociendo y aceptando que somos un país pluricultural conformado por una serie de identidades que hablan sus propias lenguas y poseen culturas diferenciadas.

En este trabajo se hará referencia a los individuos de origen étnico como indígenas. Es cierto, como se ha analizado en este apartado, esta connotación es muy semejante a la de

indio, sin embargo existen posturas como la de Federico Navarrete (2008: 7-8) que indican que el término de indígena significa, originario de un país en su acepción más básica, pero tiene diversos significados, culturales, económicos, y políticos. Además considera que no tiene una carga despectiva que sí tiene el término de indio, y es el que se usa oficialmente en las leyes e instituciones de nuestro país.

No es prioridad de la investigación reflexionar de manera profunda acerca de un concepto que ha sido objeto de múltiples debates, lo más importante es reconocer la diversidad y respetar las diferentes culturas. Pero sí es necesario precisar que el concepto de indígena se emplea reconociendo la existencia de diversas identidades culturales, de las numerosas lenguas que cada una de las etnias habla, de su cosmovisión, y la estrecha vinculación que tienen con la naturaleza, respetando sus mitos, tradiciones, danzas, y gastronomía, que los hace diversos y les permite poseer una identidad que les distingue al interior de las mismas comunidades indígenas y de la sociedad mestiza.

1.2. Identidades étnicas.

Hablar de identidad implica referirnos a la existencia de un acercamiento y una diferencia. Con la primera, desde la visión de Warman (2003:15), se generan lealtades, preferencias y privilegios a lo propio e inevitablemente relega a la otredad. Las identidades agrupan una serie de acuerdos que permiten que los miembros de un grupo social identifiquen actos comunes al interior y visualicen la diferencia al exterior del mismo. Aunado a lo anterior son diversas y de diferentes tipos, algunas como ya lo indicamos se oponen, pero también se llegan a vincular con otras que son similares. “Ser de una localidad no se contrapone con ser de una región, estado o país, aunque pueda provocar una oposición irreductible frente a otra localidad vecina y enemiga. Las identidades colectivas tienen diferente nivel de agregación y en ese marco se articulan, compiten o enfrentan. Pocas, entre las identidades compartidas, tienen fronteras absolutas o incuestionables. [...] Casi todas las identidades son a fin de cuentas vagas. Suman elementos compartidos pero también agregan diferencias y cambian constantemente” (Warman, 2003:15-16). En México hay identidades que relativamente se pueden considerar cercanas como las étnicas, las cuales comparten un origen que es común y estas mismas se diferencian de la cultura mexicana.

Las identidades étnicas, indica Warman (2003), son múltiples al poseer una gran cantidad de componentes, sin que alguno sea necesariamente el primordial para definir a una etnia como tal. Los elementos más representativos que las identifican, sin que necesariamente sean todos, son la lengua, la cultura, y la raza. La identidad permite conformar comunidades con individuos que comparten y entienden sus mitos, la vinculación con la naturaleza, su gastronomía, su religión, permitiéndoles pertenecer a una colectividad con nombres precisos como: Mazahuas, choles, mixes, tlahuica, tzeltal, huichol, chinanteco, cora, mame, mixteco, nahua, etc., cada una de estas etnias tienen lenguas precisas que las distinguen de las demás.

La identidad hace la diferencia entre lo propio y lo ajeno. Genera en ocasiones distinciones que se desarrollan en un ámbito de respeto pero también de rechazo. “No puede haber identidad sin rechazo de la identificación con el otro (cultura), pero si el rechazo se convierte en aniquilación, la identidad se disuelve también, al proteger mi identidad absolutizándola, según la lógica externa, (Barcelona, citado en: Bustillo, 2006: 21). La negación de la diversidad cultural en México, provocó la absolutización de la cultura española en la colonia y posteriormente la mestiza. Es cierto que en nuestro país no se ha dado una aniquilación total de las identidades indígenas, pero sí se ha producido una pérdida significativa de culturas originarias, actualmente el riesgo se mantiene, principalmente por la visión monocultural y monolingüe que no reconoce las diversidades culturales ni algunos de sus elementos que les identifican como sus valores y creencias, sus mitos, danzas, medicina, y lenguas, que es lo que les da identidad y las remonta a sus orígenes, a su creación como pueblo.

1.2.1. Lenguas indígenas.

Los pueblos indígenas sustentan la transmisión de sus conocimientos en buena medida por medio de la lengua. El vínculo de lengua e identidad permite comprender que ambas convergen en la conformación de las comunidades originarias. El monolingüismo que prevalece desde la colonia, ha generado que el español sea la lengua utilizada para las actividades cotidianas de la sociedad mexicana.

La lengua para los indígenas no representa únicamente una forma de comunicación o expresión, es el medio de transmitir la cosmovisión de las etnias, de cómo visualizan y perciben el mundo, la conceptualización de su entorno, de las identidades que los hacen únicos en la diversidad cultural que los rodea. Es el medio que transmite conocimientos inmateriales, que se traducen en la preservación de los ritos, las danzas, la música, la noción que tienen del universo; de su vínculo con la naturaleza, de las tradiciones artesanales, religiosas, gastronómicas, y medicinales.

El reconocimiento normativo de la diversidad lingüística en México se da hasta el gobierno de Fox. El 13 de marzo de 2003 se publica en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Su objetivo es regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos de los pueblos y comunidades indígenas, promoviendo su uso y desarrollo. La Ley considera a las lenguas de los pueblos indígenas como parte del patrimonio cultural y lingüístico del país, y junto con el español se reconocen como lenguas nacionales, teniendo la misma validez en el territorio donde se hablen.

Es un hecho que la publicación de la Ley de los Derechos Lingüísticos producirá beneficios a las lenguas indígenas, sin embargo, el no ser reconocidas ni valoradas por tanto tiempo ha implicado que los indígenas hayan limitado su uso por dos razones principales, 1) hablarlas es motivo de discriminación; 2) la mayoría de la población en México habla español, y las culturas étnicas al ser minoritarias tienen la necesidad de aprenderlo como un medio de interrelación e inclusión en la sociedad mayoritaria⁸.

La necesidad de consolidar el reconocimiento de las lenguas se debe a su pertenencia como ciudadanos mexicanos, y al derecho que tienen a que sean respetadas sus culturas milenarias, además porque su lengua juega “un papel fundamental en el desarrollo de la vida sociocultural de todos los individuos. La lengua primigenia de cada persona es una muestra de la rica variedad en la que se expresa el pensamiento y la capacidad de creación,

⁸ Varias imprecisiones e incluso creencias ingenuas tornan confuso lo que debemos entender por lengua y literatura indígenas. Primero creemos que los idiomas pueden diferenciarse por distintos grados de crecimiento y que las lenguas con desarrollo son los idiomas propiamente dichos y los otros son tan solo “dialectos”. Sorprenderá a muchos saber que no hay idiomas superiores a otros, que todo idioma es un sistema lingüístico definible en los mismos términos que cualquier otro, con el ordenamiento gramatical necesario para una compleja gama de comunicación abstracta, simbólica, metafórica, imperativa, expresiva, lúdica, a partir de un sistema fonológico particular. El náhuatl es un sistema lingüístico tan completo como el alemán; el maya es un sistema lingüístico tan completo como el alemán; el zapoteco lo es también como el italiano y el purépecha como el griego, o el español y el inglés lo son como el otomí y el mazateco (Montemayor, 2009: 103).

recreación, e imaginación de cada grupo” (López, 2004: 6). Los pueblos originarios han sustentado la transmisión de sus conocimientos esencialmente en la oralidad, aunque no han dejado de lado la escritura y el mensaje simbólico. Contrario a lo que se puede suponer, las comunidades indígenas han escrito desde antes de la llegada de los españoles, la leyenda de los soles⁹, así como los códices, que en su gran mayoría fueron destruidos por los colonizadores en su afán por imponer su cultura, religión, economía, y lenguaje, son un claro ejemplo de su escritura. Los pueblos mesoamericanos tuvieron una importante tradición escritoria, los mayas y aztecas, sin olvidar otras tradiciones indígenas como la oaxaqueña, teotihuacana, de Xochicalco, y olmeca, (cfr., Mora, 2005: 1) poseían un sistema de escritura definida, aunque para los españoles no podía adquirir este carácter, simplemente por no tener un proceso racional, además de no utilizar soportes tradicionales como el papel¹⁰.

Como lo indican Terrence Kaufman y John Justeson (2001), en el texto: *Epi- Olmec writing a tex*, la escritura olmeca tiene un alfabeto organizado en 11 consonantes y 6 vocales que permiten establecer reglas de pronunciación de las palabras de este lenguaje, además es posible, según los autores, observar verbos, pronombres, que indican que este alfabeto presentaba un orden como cualquier otra lengua y que era un medio idóneo para transmitir conocimientos. Lamentablemente las lenguas originarias han sido desestimadas y diversos factores han llevado a una disminución importante de las mismas. Se calcula que antes de la colonia en el territorio nacional había aproximadamente 25 millones de habitantes indígenas, población que disminuyó drásticamente por la guerra de conquista, las

⁹ El texto relata el nacimiento y la juventud de Ce Ácatl y la destrucción del reino de Tula. La última parte, muy breve, narra los principales hechos ocurridos durante el gobierno de los reyes mexicas, desde Acamapichitli hasta axayácatl. Para mayor detalle de otros textos indígenas consúltese Memoria Indígena de Enrique Florescano, o a Carlos Montemayor *Arte y plegaria en las lenguas indígenas de México y La literatura actual en las lenguas indígenas de México*.

¹⁰ Algunos conquistadores y funcionarios no podían aceptar que existiese una forma de registro distinta a la escritura alfabética. Esta posición perduró durante varios siglos y todavía hoy es fuente de debate con la postura opuesta. Ejemplos de esta percepción es lo dicho por Hans Prem: “ la escritura azteca debe considerarse como un sistema ampliamente defectuoso e inferior al europeo en casi todos los aspectos” o a las propuestas con fines de discusión que se presentaron en el I coloquio de Documentos Pictográficos de tradición Náhuatl celebrado en la ciudad de México en 1989: la ausencia de un orden preciso de lectura nos indica que no es ésta una escritura propiamente dicha y los trabajos sobre ella ratifican su carácter.

Quienes sí la reconocieron como escritura quedaron impactados ante esa tradición que registraba por medio de imágenes una gran variedad de temas. Estos registros localizaban por ejemplo, la ubicación de caminos ríos y montañas en mapas pintados sobre lienzos de algodón [...]. También se anotaban, usando distintos colores, los diferentes tipos de tierras. [...] Sobre la anotación exacta de cantidades y medidas, y de los tributos que debían pagar, Alonso de Zorita anota que: tributaban en sementeras casi todos en general, porque todos estaban escritos en sus pinturas en cada pueblo y barrio. Frailes y conquistadores mencionan la existencia de “pinturas” sobre historias de sus batallas y conquistas, así como de conocimientos astronómicos y religiosos anotados en documentos que eran elaborados por especialistas o pintores- escritores llamados *tlacuïlos* y que se resguardaban en palacios denominados *amoxcalli* o casa de los libros (Mohar, y Fernández, 2006: 10-11).

enfermedades, los trabajos forzosos que se vieron obligados a realizar, así como la reorganización social que implementaron los frailes para llevar a cabo el proceso de evangelización, y la imposición del español como lengua predominante:

Para el momento del contacto entre el viejo y el nuevo mundo, Maurice Swadesh estima que había un total de 147 lenguas, pero estudios posteriores establecen que sólo en el primer siglo de contacto se extinguieron 113 como resultado de la conquista, aunque la extinción de lenguas se prolongó desde entonces producto de las relaciones desiguales, el racismo y las políticas de asimilación, lo que hace suponer que originalmente había un número mayor a las 147 señaladas [...].

Actualmente, sin tomar en cuenta las variantes dialectales, hay consenso en la existencia de por lo menos 62 lenguas indígenas, entre las cuales se han identificado 23 en situación de riesgo [...]. Esta situación de riesgo se refleja en su reducido número de hablantes –menos de 2000; en la dispersión geográfica, en el predominio de hablantes adultos y en la tendencia al abandono de mecanismos propios para su transmisión a las nuevas generaciones (Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006:8-9)

La situación que presentan actualmente las lenguas originarias en México es preocupante, la UNESCO, menciona Zarina Estrada (2009), estableció en un atlas las condiciones en las que se encuentran las lenguas en nuestro país, según estos datos 33 de estas lenguas se encuentran seriamente en peligro y 21 en situación crítica de perderse (ver cuadro 2). La CDI considera que de no tomar acciones de manera urgente 23¹¹ lenguas estarán en riesgo de disiparse. Ernesto Díaz (cfr. 2001:136), en el texto: *La clasificación de las lenguas indígenas* comenta que los lenguajes, tepecano (Jalisco), opata Sonora (en 1995 se registró a cinco hablantes), eudeve (Sonora), pochuteco (Oaxaca), tequistlateco (Oaxaca), chiapaneco (Chiapas), están extintas.

Cuadro 2. Situación actual de las lenguas indígenas en México

Vitalidad	Número de lenguas
Extintas	0
Situación crítica	21
Seramente en peligro	33
En peligro Vulnerable	38
Vulnerable	55

Fuente: Citado en: Estrada Fernández, Zarina y López Cruz, Gerardo (2009). Las lenguas Indígenas y la educación superior intercultural. En: 3er encuentro regional sobre educación superior intercultural de América Latina y del Caribe. SEP, CGEIB.

¹¹ Las lenguas que considera el CDI que están en riesgo son: cakchiquel, chichimeca jonaz, chocho, chuj, cochimí, cucapá, guarijío, ixcateco, ixil, jacalteco, kekchi, kicapú, kiliwua, kumai, lacandón, matlatzinka, mochó, paipái, pápago, pima, quiché, seri y tlahuica, (Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006:9)

Diversos factores han influido en los problemas de vitalidad que sufren los lenguajes originarios, el monolingüismo ha orillado que las lenguas indígenas hayan quedado relativamente excluidas de las actividades cotidianas de la sociedad, por ejemplo la educación predominantemente se ha impartido en español¹². Los medios de comunicación que tienen la virtud de poder acceder a grandes masas de población y que podrían ayudar en el reconocimiento, no sólo lingüístico sino de la diversidad cultural nacional, escasamente apoya este reconocimiento. Muestra de ello son las transmisiones de las radios comunitarias, así como el sistema de radiodifusoras culturales indigenistas de la CDI, sus frecuencias únicamente se sintonizan en las zonas eminentemente indígenas. La radio comercial no usa la lengua indígena en sus programas musicales, noticieros, o de temas políticos. En este contexto las lenguas indígenas se usan exclusivamente en el ámbito comunitario y familiar.

Datos de la CDI indican que en el 2008 habitaban 103 263 388 mexicanos, de los cuales 9 854 301 son indígenas; de estos, 5 988 557 hablan una de las 62 lenguas étnicas, y 719 645 son monolingües (cfr. Navarrete, 2008: 9). Estos datos obligan que el gobierno reflexione en torno a la necesidad de poner en práctica acciones que ayuden al fortalecimiento de las lenguas indígenas. En fechas recientes y con base en una serie de demandas, acontecimientos políticos de carácter nacional y local¹³, así como la generación de normas como la ya mencionada Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, y el reconocimiento de la pluriculturalidad en la Constitución, se han establecido los cimientos que ayuden en el fortalecimiento de la diversidad lingüística nacional, sin embargo el peso de haberse establecido un sistema monolingüístico puede propiciar que el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, sea un proceso a largo plazo.

¹² Antes de 1989 las políticas lingüísticas se caracterizaron por sus objetivos de castellanización, bajo el fundamento de la corriente liberal que negaba jurídicamente la existencia de los pueblos indígenas, y por lo tanto las diferencias culturales. A pesar de que nunca hubo una prohibición explícita del uso de las lenguas indígenas en las actividades cotidianas, y de la lengua materna en los salones de clases, la enseñanza que se ha impartido no motiva el reconocimiento de la pluriculturalidad del país, ni utiliza las lenguas originarias para la transmisión de los conocimientos.

¹³ Concretamente se refiere al reconocimiento constitucional del pluriculturalismo nacional, las demandas del EZLN, y de la zona mazahua por tener educación en su propia lengua, temáticas que serán desarrolladas en los capítulos siguientes.

1.2.2. Cultura originaria.

Las lenguas indígenas son relevantes y necesarias en la transmisión de los comportamientos, creencias, ritos, tradiciones, danzas, vestimenta, y gastronomía, que son el sustento cultural de sus identidades. La cultura indígena al igual que las lenguas, han sido escasamente reconocidas en un entorno monocultural que genera estrategias que impulsan la homogeneización cultural de corte occidental.

El intento de aculturación de los pueblos indígenas inicia desde la guerra de conquista. Úrsula Klesing (2007:7) considera que de acuerdo “con esta lógica de dominación se conforma un modelo de hegemonía cultural y humana que dio lugar a la discriminación étnica [...]. Con base en esa idea errónea de la superioridad cultural, los imperios militares pretendieron borrar pueblos enteros, pero no pudieron eliminar sus raíces culturales”, sin embargo se establece una desigualdad cultural y lingüística, que se ha trasladado hacia los ámbitos de lo social, económico y político. El proceso de aculturación al que han sido sometidos los pueblos indígenas, propicia la eliminación de ciertos conocimientos, modifica algunas costumbres e incorpora las creencias religiosas de los conquistadores¹⁴. A pesar de ello, como lo comenta Antonio, muchos de los elementos simbólicos se mantienen después de 500 años:

El ciclo de la vida y de la naturaleza, las antiguas deidades y símbolo de lo sagrado ahí están, y sino cómo nos explicamos las festividades de los santos patronos tan ilustrativos en nuestros pueblos, el pensamiento primigenio de eso se mantiene. Sustituyeron a las antiguas deidades por el actual santo patrono, pero el nativo, el indígena, nosotros creemos que ahí están nuestras deidades y que está relacionado con el ciclo agrícola. En todo este periodo está ese pensamiento primigenio y esto que estoy indicando ni siquiera es mío, son reflexiones del maestro López Austin, de Jack Alinier, de Pedro Carrasco, de León Portilla, gente que ha tratado de construir una epistemología, son nuestros maestros. Los indios me parece, en palabras de López Austin, son los llamados a la resistencia cultural, frente a la actual colonización. Es cierto el proceso de colonización ha acabado con todo, aquí en treinta años se acabaron los ríos, las lagunas, se contaminaron las tierras, se

¹⁴ La religión llegó a ser tan importante para las comunidades de los habitantes de los pueblos originarios que se llegaron a desarrollar movimientos de violencia como el que nos menciona Enrique Florescano en su libro etnia, estado y nación. “En Cancuc, el objetivo inicial era reconocer la aparición milagrosa de una virgen. En Quisteil, Jacinto Canek inició su liderazgo solicitando una ampliación de los días de fiesta dedicados a su santo patrono del pueblo. En los casos de Antonio Pérez y el Salvador de Tulancingo, la obsesión de esos líderes era animar cultos locales. Pero aun cuando en su origen estos movimientos solo se propusieron trastocar el orden religioso y convertir las imágenes y cultos cristianos en imágenes y cultos indígenas, terminaron por proponer una inversión del orden social y político” (Florescano, 2006: 216)

mecanizó el proceso del ciclo agrícola desde la siembra hasta la cosecha, esa es una realidad, pero pues ahí están pensamientos de esos pueblos que se resisten, me parece que tienen una postura de resistencia, y pues es tarea de algunos indios que con el poco tiempo que tenemos, de investigar ese pensamiento.

El lazo que une a los pueblos indígenas con la naturaleza¹⁵, comenta Antonio, se sustenta esencialmente en utilizar de ella únicamente lo que necesitan para su subsistencia, pensando que cuando el hombre muera van a retribuirle con su cuerpo lo que de ella tomaron para que el ciclo de la vida continúe, es un ciclo que no tiene ni principio ni fin. *Eso forma parte de una epistemología, de una filosofía de nuestros pueblos indios, de nuestros mesoamericanos. El cual no es comprendido por el pensamiento europeo, no se explican por qué los mazahuas o los indios están realizando las fiestas patronales de sus comunidades, veinte días de fiesta; si le realizan veinte días de fiesta es porque están operando estos elementos de la concepción del mundo (Antonio).* La carga simbólica ha logrado traspasar la frontera del tiempo y se mantiene presente influyendo en las actividades cotidianas de las sociedades étnicas, pero al ser ajena a la cultura hegemónica, se encuentran en riesgo de perderse y ser segregadas por la cultura occidental.

Las culturas originarias no han sido prioridad para la sociedad y gobierno mexicano, no existe una preocupación por tratar de comprender o conocer de manera más profunda y analítica las características de las diferentes etnias del país. Cuando se ha mirado estas comunidades, en la mayoría de las ocasiones, ha sido pensando cómo incorporarlas a la cultura mexicana. Afortunadamente este objetivo no se ha alcanzado totalmente, pero es necesario generar políticas que ayuden a fortalecer estas identidades.

La sociedad mexicana no entiende algunos de los comportamientos culturales de la población indígena, ni su sentido. El tequio¹⁶ por ejemplo, es la ayuda mutua que representa

¹⁵ Para las cosmovisiones indígenas la naturaleza no está desvinculada de la sociedad. Esto significa que lo que sucede en un ámbito tiene consecuencias en el otro: un conflicto social puede tener consecuencias con el resto del cosmos; cazar un animal salvaje sin el permiso del dueño del monte puede provocar un daño a las personas; hacer uso de las aguas de un manantial sin dar ofrendas y regalos a su dios puede provocar que aquel se seque.

Los pueblos indígenas conocen su medio ambiente, sus riquezas y sus debilidades de una manera profunda y son los primeros interesados en evitar su deterioro, para las comunidades su territorio es inseparable de su identidad y de su supervivencia; no es visto como un simple recurso que puede ser explotado y utilizado. Esta íntima interrelación entre la naturaleza y la sociedad ha permitido, según afirman biólogos y antropólogos, que indígenas desarrollen prácticas ecológicamente sustentables que permiten la supervivencia e incluso el enriquecimiento de ecosistemas frágiles, como la selva tropical, los bosques, los desiertos, las costas (Navarrete, 2008: 81-82).

¹⁶ “El tequio, sin duda la más conocida y antigua forma de trabajo tiene una larga historia y no siempre presentó las características que se observan hoy en miles de comunidades indígenas, los españoles lo vieron como un trabajo que se imponía como tributo a los indios” (Zolla, 2004: 76). Para Warman (2003: 235) “es la obligación de realizar jornadas de trabajo gratuitas para el mantenimiento y construcción de obras públicas como caminos, calles, edificios públicos e iglesias, o para la introducción de nuevos servicios como

la posibilidad de un crecimiento comunitario compartido. Las fiestas que celebran los pueblos indígenas, comenta Zolla (2004: 128) pueden parecer desmesuradas para los mestizos porque no comprenden la importancia y la relevancia que se les proporciona en el cumplimiento de los ciclos agrícolas, como tampoco entienden el sentido del nacimiento y la muerte. No hay un entendimiento de la cosmovisión que explica el origen prehispánico de muchos de los elementos que actualmente siguen dando sustento a las creencias y conocimientos originarios:

La cosmovisión expresa la relación de los hombres con los dioses, establece el orden jerárquico del cosmos, la concepción del cuerpo humano, estructura la vida comunitaria y agrupa el conjunto de los mitos que explican el origen del mundo. La cosmovisión indígena tiene un claro origen agrícola; en ella el medio ambiente (el territorio real y simbólico) es un factor fundamental y tiene como uno de sus rasgos característicos el que no exista una separación –como en el mundo occidental- entre naturaleza y cultura, orden natural, y orden social, individuo y sociedad. El ámbito de lo sobrenatural ocupa un lugar preponderante de la cosmovisión y tampoco está desligado del mundo social. Se considera que el orden político está fundado en la jerarquía divina, que numerosas enfermedades del cuerpo son resultado de la acción de desequilibrios o daños causados por fuerzas sobrenaturales (Zolla, 2004: 80).

A diferencia de la creencia occidental que el mundo es creado por un dios de rasgos occidentales, los pueblos indígenas sustentan su creación en los mitos¹⁷. Es donde se va a encontrar el origen del universo y del hombre¹⁸, además de elementos naturales como: la lluvia, el viento, la noche, el día, las flores, el maíz, los astros. Explican las enfermedades y

educación, electrificación, agua potable, construcción de clínicas. [...] el tequio, general e igualitario para todos los iguales de la comunidad, en términos de su aporte a la formación de la riqueza pública es regresivo en la medida en que todas las unidades entregan lo mismo con independencia de su solvencia o posición”

¹⁷ El registro de los siguientes mitos proviene en su mayoría de coras y huicholes; entre tepehuanes y mexicanos existen versiones parecidas aunque algunas relacionadas principalmente con la creación de los patios rituales asociados a la del fuego. En el principio, la tierra era una llanura llena de agua, y por lo tanto se podría el maíz. Los antiguos habitantes tuvieron que pensar, trabajar o ayunar mucho para conseguir un mundo en forma. Bajaron todos los pájaros a ver si podían poner orden en la tierra para que se sembrara el grano. Rogaron primeramente al zopilote de cabeza roja, la principal de todas las aves, que lo arregla todo, pero dijo que no podía, llamaron a todas las aves del mundo, una tras otra para inducir las a la obra, pero ninguna quiso emprenderla. Por último llegó el murciélago, muy viejo y muy arrugado; tenía blancos los cabellos y la barba de tanto que había vivido; y llevaba lacara llena de polvo porque nunca se baña. Se apoyaba en un palo, porque era tan viejo que apenas podía andar. Él también dijo que no era competente para llevar a cabo tal tarea, pero consintió al fin en emprender lo que ejecutó. Esa misma noche se lanzó a volar precipitadamente, abriendo salidas para las aguas; pero tan profundos hizo los valles, que era imposible recorrerlos. Las personas principales se lo reprocharon y contestó “volveré, entonces, a ponerlo todo como estaba” “¡no, no! –dijeron ellos-. Lo que queremos es que las laderas sean un poco más inclinadas que nos quede alguna tierra pareja y no todo sean montañas”.

El murciélago consintió en hacer lo que le pedían, y las personas principales le dieron las gracias. Así ha quedado el mundo hasta el presente (Castellón, 2007: 57)

¹⁸ Los mitos tienen una gran diversidad de orígenes Blas Castellón en el texto *Relatos ocultos en la niebla y el tiempo selección de mitos y estudios*, ahonda en las creencias que algunas etnias mantienen como los yaquis, el gran Nayar como son: huicholes (wixarika), los coras (nayares), tepehuanos (o'dam), mexicanos (nahuas); tarascos o purépechas, nahuas, totonacos, tepehuas, otomíes, zoquepopulucas, mixe populucas, zapotecos, mixtecos de la zona alta, baja y de la costa.

su curación. Los males comenta Enrique Eroza (1996: 19) se pueden producir por: a) causas naturales que afectan directamente el estado físico del hombre; b) causas sociales, se relacionan con las transgresiones a las normas impuestas, por ejemplo el incumplimiento del tequio, o de algún cargo religioso; c) causas calendáricas, los padecimientos se atribuyen a ciertos periodos de tiempo, como la posición de los astros; d) agentes divinos como los dioses y de factores sobrenaturales que atentan contra la salud. Los encargados de poner en práctica los conocimientos de la medicina tradicional, nos indica Carlos Navarro, (1996) son tres: los médicos tradicionales, los adivinos y los hechiceros. Estos médicos se pueden desempeñar como hueseros, parteras, yerberos. Sus conocimientos curativos les permiten: sobar, curar el susto, y ver el futuro. Para lograr la curación, hacen uso de plantas¹⁹ y animales que sirven para aliviar todo tipo de males y realizar actos de magia o brujería, pero también pueden hacer rituales que sanen a las personas, o manipular físicamente el cuerpo del enfermo.

El proceso de aprendizaje que se sigue para ser médico tradicional no es escolarizado, motivo suficiente para que la medicina alópata no dé validez a los procesos de curación que practica. Los conocimientos se sustentan indica Roberto Navarro (1996: 72) en tres aspectos fundamentales: 1) por transmisión generacional; 2) por vocación del individuo; 3) intervención divina. El mismo autor comenta que muchos de los médicos tradicionales se inician en la curación por medio de un sueño revelador, por sobrevivir a una enfermedad grave, o superar una muerte inminente.

La medicina ejemplifica la poca aceptación que se tiene de las creencias, costumbres, y tradiciones originarias por parte de la cultura occidental²⁰. Los términos que los habitantes

¹⁹ Los recursos materiales y simbólicos. En la materia médica tradicional, al lado de los animales. Los minerales la hidroterapia, destaca el vastísimo campo de la herbolaria medicinal, una de las más ricas del mundo en variedad de especies botánicas medicinales, tanto de especies nativas como exóticas o introducidas. Junto a ellos, la medicina tradicional apela a recursos simbólicos de muy diversa naturaleza: limpias, mandas, rezos, ensalmos (Zolla, 2004: 160)

²⁰ No extraña esta exclusividad si entendemos que históricamente, los países europeos colonialistas impusieron sus costumbres, sus formas de pensamiento, así como el conjunto de normas, leyes y reglamentos que regulaban la vida cotidiana de las propias metrópolis y la que se desarrollaba en los territorios colonizados. No obstante los movimientos criollos de independencia, los gobiernos republicanos decimonónicos – como herederos de poder- mantuvieron la súper estructura ideológica y jurídica.

La profesionalización y la hegemonía de la naciente medicina científica se consolidará en este siglo (el autor hace referencia al siglo XX), imponiendo su dominio sobre el resto de las practicas curativas. De este modo, el modelo médico hegemónico subordinará a las practicas medicas indígenas en el terreno de lo ideológico (pretendiendo ser la única depositaria de la teoría y la praxis curativa); y en el campo de lo legal adjudicarse y apropiarse de la regulación jurídica sanitaria excluye el ejercicio de recursos terapéuticos diferentes (Campos, 1996 :69)

de los pueblos originarios utilizan para determinar algunas enfermedades comúnmente son motivo de incredulidad para practicantes de la medicina alópata, lo anterior ha conllevado a creer que las enfermedades que sufren se deben más a la ignorancia que a un padecimiento real.²¹ Es necesario que se comprenda que esa enfermedad o el padecimiento puede existir, solamente que se conoce de una manera que ellos conceptualizan e identifican desde su cosmovisión.

A pesar que se ha desestimado la medicina tradicional, la medicina alópata se ha beneficiado de las nociones de los pueblos originarios en relación con las plantas, Federico Linares (2008), comenta que las universidades y los laboratorios que producen medicinas y cosméticos pagan a los yerberos para que les indiquen las propiedades de las plantas, las compañías generan grandes ganancias que no son retribuidas a los portadores originales de los conocimientos.

Como se ha podido analizar, la cultura y lo que ella encierra determina de manera importante todo el bagaje de creencias, pensamientos y formas de comportamiento de las comunidades indígenas. Desgraciadamente como también se ha mencionado, la monoculturalidad ha generado el supuesto de que las culturas originarias son homogéneas, olvidando que cada pueblo mantiene culturas diferentes, quizás podrán compartir algunas características, pero en general hay costumbres que las define como una identidad distinta a las demás. Este desconocimiento ha complicado de manera histórica incluso, poder conocer y determinar la cantidad de habitantes indígenas que hay en México.

1.3. De la cantidad de indígenas que hay en el país.

Se ha analizado en el trabajo que el término indio surge de un error, al cual se le han asignado calificativos que no ofrecen la posibilidad de precisar de manera acertada las características de los indígenas. La concepción sigue siendo una reflexión pendiente que no

²¹ Un terreno donde se hacen particularmente notorias las discrepancias entre el conocimiento indígena y el científico es el de la salud y la enfermedad. Para los indígenas la salud es resultado de mantener un equilibrio entre frío y calor en el cuerpo, pero también de mantener un equilibrio entre las varias almas que tiene cada persona y las fuerzas externas con que interactúan. Existen enfermedades, como el “susto”, producidas cuando una de las almas deja el cuerpo de una persona a resultas de un espanto. Cuando un enfermo de este mal acude con un médico moderno, de nada sirve que éste diga que su enfermedad no existe o que la idea del susto es falsa desde la perspectiva de la ciencia médica, pues la persona se encuentra realmente enferme y puede llegar a morir a resultas de su mal. A esa luz, los médicos indígenas son muy importantes en las comunidades pues comparten la cosmovisión de los pacientes y pueden encontrar los remedios adecuados a muchos de sus males, utilizando plantas medicinales, rezos, pases mágicos y formas de adivinación que les permiten averiguar por ejemplo, donde está el alma perdida del enfermo por susto y regresarla a su cuerpo (Navarrete, 2008: 83)

incorpora la percepción de los pueblos originarios, y que tampoco reúne las características para conformar un censo que ayude a dar una cifra exacta de la población originaria existente en el país:

En México no hay una definición jurídica de la condición de indio, que sería un camino formal para estimar su número, al partir de la idea de que todos somos iguales. Las cifras correspondientes de censos anteriores han sido frecuentemente criticadas y puestas en duda, hasta dar lugar a que se hable de un etnocidio estadístico, esto es, una reducción sustancial de las cantidades reales debido, en principio, a una insuficiente y defectuosa captación de los datos. Se sabe bien que muchas personas que tienen por lengua materna un idioma indígena, lo ocultan y niegan que lo hablen; son problemas que nos remiten de nuevo a la situación colonial, a las identidades prohibidas y las lenguas proscritas, al logro final de la colonización, cuando el colonizado acepta internamente la inferioridad que el colonizador atribuye, reniega de sí mismo y busca asumir una identidad diferente (Bonfil, 2006: 46).

Poder precisar la cantidad de población indígena que vive en el territorio nacional se dificulta por no existir una definición clara, con indicadores que faciliten el registro de las identidades y la población que las conforman. Aunado a lo anterior, el reconocimiento se hace más complejo por la negación que hacen los mismos indígenas de su origen étnico, creando condiciones para lo que Bonfil Batalla denomina como etnocidio estadístico. A pesar de las disyuntivas que han padecido los pueblos originarios desde la colonia²², algunas etnias han logrado mantenerse, aunque una gran cantidad de ellas incluídas sus lenguas²³ y culturas se han perdido. La consumación de la conquista genera una catástrofe inmediata a los pueblos prehispánicos derivado de una “combinación de enfermedades

²² Si bien no se sabe a ciencia cierta la magnitud de esa catástrofe demográfica, existen suficientes evidencias para afirmar que durante el primer siglo de conquista y colonización murió alrededor del 90% de la población indígena, por el esclavismo, y exceso de trabajo, pero principalmente por enfermedades (Serrano, 2002)

²³ La eliminación de códices, registros gráficos o pictográficos seguramente imposibilita tener una cifra o un conocimiento de las lenguas que se hablaban en el México prehispánico, véase Enrique Florescano, *Etnia, Estado y Nación*, capítulo II, en donde se menciona cómo los frailes en el proceso de evangelización de los pueblos indígenas destruyen los ídolos y vestigios culturales de la población originaria.

Un ejemplo de la eliminación de vestigios documentales la menciona Joaquín Galarza en el texto *escribir pintando .Los códices mexicanos*, donde indica: “de los códices prehispánicos actualmente muy pocos existen, porque desde la conquista fueron destruidos en forma generalizada; primero en la toma de los edificios en donde se guardaban (amoxcalli) y después en “autos de fe” que organizaban los frailes europeos para aniquilar lo que ellos consideraban como “obras del demonio”. En la colonia, la destrucción se volvió sistemática; continua, debido a denuncias de los propios indígenas convertidos al catolicismo y a petición de las autoridades religiosas y civiles. La primera justificación religiosa de los actos crematorios dada por los ministros de la iglesia se basó en el argumento de que esas “pinturas y caracteres” fueron hechas bajo inspiración diabólica. Más tarde, los prelados de las órdenes religiosas primero y después altos funcionarios virreinales, preocupados por conocer la religión de los vencidos para poder combatirla eficazmente, ordenaron a los religiosos escribir sobre “sus idolatrías y sus historias”. Los frailes-cronistas de la Conquista, sabios e historiadores, como Olmos, Motolinia, Mendieta, Sahagún, Durán, Valadés, Torquemada, y muchos laicos, supieron aquilatar el valor, la riqueza, que encierran esos testimonios (para sus fines), y de los escasos que se habían salvado de la locura destructiva, se sirvieron ampliamente como fuentes primordiales para escribir sus crónicas, sus historias. Se convocaba a los sabios indígenas para que ayudaran en esas tareas y ellos acudían llevando sus libros para leerseles y explicárselos a los autores hispanos, quienes inmediatamente después los hacían desaparecer.

Los documentos antiguos que sobrevivieron (son menos de veinte) fueron enviados casi todos como regalos al rey de España, por eso se conservan en Europa y sólo dos quedaron en México” (Galarza, 164-165).

epidémicas –viruela, sarampión tifoidea-, de esclavitud y trabajo excesivo, del abandono de las obras de irrigación preexistentes, de cambios de cultivos y de explotación minera, produjo a fines del siglos XVI y principios del XVII una verdadera hecatombe demográfica. Los habitantes del México central, una población calculada en cerca de 25 millones en 1519²⁴, disminuyeron hasta poco más de un millón y medio en 1605” (Leal, 1991:38). A pesar de esta importante disminución, actualmente existe población indígena en casi todo el país. Enrique Serrano (2002) comenta que solamente en 30 de un total de 2443 municipios no se registra la presencia de indígenas, aunque ningún municipio es considerado totalmente de origen étnico.

Para poder estimar qué individuos son indígenas se han utilizado diversos criterios, uno de los principales que maneja el INEGI (Serrano, 2002), Eric Janssen, Regina Martínez (2006), y Eduardo Sandoval (2002) es la lengua, al ser el indicador primordial para conocer el origen étnico de los indígenas y un elemento importante que les da identidad y les permite diferenciarse de otras culturas. No existe un consenso de cuántas lenguas originarias aún se mantienen vivas en el país, “81 según de la Vega, 2001; 91 según el INEGI, 2002; más de 100 según el Smith Soninan Institute. Además aparece el fenómeno de la creciente migración y de que las segundas y terceras generaciones crezcan fuera de las comunidades de origen, o que la lengua originaria pase a ser su idioma secundario. Asimismo influyen las actitudes de desprecio por las lenguas indígenas producto del histórico desprestigio al que han estado expuestas” (Janssen, y Martínez, 2006: 458).

Un segundo criterio que se ha utilizado para determinar la identidad indígena es la auto adscripción que manifiestan por pertenecer a un grupo indígena²⁵. Este elemento es importante porque puede haber niños que no hablen una lengua indígena pero que conocen e identifican la cultura a la cual pertenecen, pero al no hablar la lengua quedarían excluidos

²⁴ Otra cifra es la que maneja Eduardo Sandoval Forero, quien calcula, que a la llegada de los españoles había aproximadamente 9 millones de indígenas, los cuales se redujeron a 6.5 millones (cfr. Sandoval, 2002: 220). Lo relevante de estos datos, es que hubo una disminución importante de indígenas, limitando con ello su desarrollo identitario.

²⁵ A partir del censo del 2000 se introdujo la pregunta relativa a la auto adscripción para identificar a las personas de cinco años o más que se declaraban miembros de una etnia oficialmente reconocida. La propuesta es extender a todos los integrantes del hogar la característica indígena si por lo menos uno de ellos se define como tal. No bastaría con preguntar sobre la práctica del idioma(o idiomas) que hablan las personas, o sobre su pertenencia étnica, sino que convendría estudiarlo junto con su hogar. Tal enfoque proporciona dos ventajas: la primera ya mencionada, es que se aprovecha la capacidad de rebasar el enfoque exclusivamente individualista para reflexionar en términos de la conformación de los hogares como un paso necesario para conceptualizar al grupo o a la comunidad; la segunda es que se puede incluir a niños menores de cinco años (Janssen, y Martínez, 2006:460)

de ser considerados como indígenas. Lo anterior comenta Jessen, tiene la ventaja de que se contemple a niños menores de cinco años como habitantes de un pueblo originario. El texto *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México 2002* considera al menos otros dos elementos importantes que son necesarios para identificar a un individuo como indígena o no: 1) el hogar: partiendo de que uno o varios de sus miembros sean indígenas²⁶, 2) la localidad o municipio²⁷: es necesario que un municipio sea considerado indígena, aunque esto es más bien una concepción bastante abstracta al no existir en el país un municipio que se pueda considerar al cien por ciento indígena.

Para el año 2000 en el país, según datos de la Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) había 10, 253, 627 indígenas, el conteo del 2005 registró una disminución de 150 000, resultando una población total de 10, 103, 571. Un porcentaje importante de ellos vive en condiciones de marginación y desigualdad en comparación con la población no indígena, al no contar con las mismas oportunidades de acceso a la salud, servicios, y educación.

1.4. Desigualdad, discriminación y marginación de los pueblos indígenas de México.

Las desigualdades que han padecido los pueblos originarios ha sido en diversos ámbitos, la falta de equidad en que viven estas comunidades, históricamente ha vulnerado sus derechos más elementales. Al escaso reconocimiento y aceptación que se tiene en el país de la diversidad cultural y lingüística, se le suma la marginación y la pobreza²⁸.

Es absolutamente incomprensible cómo las comunidades originarias, han sido los pueblos más explotados, los que menos oportunidades tienen de desarrollarse conforme a su propia cultura, y que eso haya perdurado durante cinco siglos y siga

²⁶ Aún así es necesario reconocer que no todos los hijos de un matrimonio indígena aprenderán la lengua de sus padres y menos aún que la utilizarán a lo largo de su vida, por lo que existe cierto grado de indianidad para los hogares a partir de las características individuales de sus miembros (Serrano y Fernández, 2002).

²⁷ Una localidad o municipio puede calificarse como indígena o no a partir del porcentaje de individuos indígenas o de hogares indígenas que alberga. También agrega incertidumbre sobre el grado de indianidad del conjunto, a final de cuentas el nuestro es un país en el que la diversidad forma parte de la realidad; así como son muy pocos los municipios que no cuentan con población indígena (30 según el Censo de 2000), no existe ningún municipio en el país en el que los hablantes indígenas mayores de cinco años sea el 100%, y solo en nueve municipios la población indígena es igual al total de la población municipal de acuerdo con las estimaciones que aquí se presentan (Serrano y Fernández, 2002)

²⁸ Una realidad dolorosa y evidente de los pueblos indígenas es su marginación y pobreza. En promedio los indígenas son más pobres que el resto de los mexicanos y sus salarios, cuando los tienen, son más bajos. Igualmente, tienen menos educación que los demás; más hombres y, sobre todo, mujeres indígenas son analfabetas y tienen menos acceso a los servicios de salud. También es mayor el número de hogares indígenas que no cuentan con luz eléctrica, agua potable ni drenaje. En suma casi todos los indicadores de nivel de vida y desarrollo humano los indígenas están por debajo del resto de la población (Navarrete, 2008: 95)

persistiendo hasta nuestros días, es una cosa que yo no puedo comprender. Me parece una terrible injusticia el racismo que se ha generado desde la conquista. También una cosa que no comprendo, son las actitudes de quienes no consideran que el indígena es un ser humano igualmente digno (Soledad).

A pesar de que en México constitucionalmente hay un reconocimiento de la condición pluricultural del país desde 1992, es difícil que en unos cuantos años los pueblos originarios logren una equidad en sus oportunidades de vida, los rezagos económicos, sociales y de reconocimiento es una carga de carácter histórico que requerirá de la implementación de una serie de políticas que ayuden a lograr la disminución de las mismas.

Las desigualdades que padecen las comunidades indígenas han conformado un ámbito de discriminación que padecen la mayoría de los pueblos originarios. La primera encuesta nacional sobre discriminación en México (2005)²⁹, precisa que el 43 % de la población encuestada considera que los indígenas en todo momento tendrán una limitación social por sus características raciales. Cuando se les pregunta qué se requiere para que los indígenas salgan de la pobreza, 34 % piensa que se deben dejar de comportar justamente como indígenas. Un dato alarmante que nos permite ver el rechazo que se siente por estas comunidades, es que el 40 % de las personas están dispuestas a organizarse para que no se establezca un grupo de indígenas cerca de su comunidad. Los mismos indígenas perciben el rechazo del que son objeto, el 90% de los encuestados comentan que se sienten discriminados por su condición de pertenecer a una comunidad originaria, el 74% considera que ellos tienen menos oportunidades de asistir a la escuela con relación al resto de las demás personas, y el 45 % piensan que no se les han respetado sus derechos por su origen étnico.

La Organización Internacional del Trabajo (2007) reconoce en su texto *Eliminación de la discriminación de los pueblos indígenas y tribales en materia de empleo y discriminación*, al menos 4 situaciones en donde se manifiesta la discriminación. La primera analiza las restricciones que estos pueblos han tenido para que se reconozca su derecho a explotar sus territorios y recursos naturales. No se tiene una conciencia del significado que tienen las actividades originarias para la subsistencia de los pueblos, hay un desprecio por estas

²⁹ La encuesta fue llevada en 2005 teniendo un total de 5608 personas distribuidas de la siguiente manera; encuestas globales 1482; adultos mayores 761; indígenas 765; personas con discapacidad 594; minorías religiosas 805; mujeres 1012

ocupaciones por considerarse poco productivas y apegadas a procesos de producción obsoletos e incluso en algunos casos “prohibidos por la ley”. La situación se agrava debido al deterioro de las condiciones medioambientales, la falta de inversiones, infraestructura y servicios sociales en las zonas indígenas, así como un pobre acceso a los mercados y créditos, el resultado es una malnutrición generalizada, progresos educativos escasos, problemas de salud, aumento de la pobreza, desempleo y subempleo, emigración extendida de las tierras indígenas y la destrucción de la estructura social y culturales” (OIT, 2007:5).

En segundo lugar se propicia una discriminación laboral al desempeñar trabajos que no son bien remunerados. Según la OIT (2007), los trabajos que desempeñan se vinculan directamente con la prestación de servicios domésticos, artesanales y agrícolas. Los recursos que perciben en un alto porcentaje es menor a un salario mínimo, aunque no es extraño que trabajen sin recibir ningún ingreso. Lo anterior es resultado de la marginación en la que viven las comunidades indígenas y la escasa preparación académica de sus habitantes. A pesar de la generación de políticas educativas dirigidas hacia los indígenas, nos indica Bertely (1998: 92), sólo dos quintas partes de los niños que hablan una lengua indígena saben leer y escribir a los siete años, el 70% de niños en edad escolar cursa la primaria, en comparación al 87% que se observa en el ámbito nacional. “No es de sorprender entonces, que los niveles educativos de la población indígena sean tan bajos. Esta situación produce un círculo vicioso: los indígenas ganan poco porque no están educados y no se educan porque no tienen recursos suficientes. Por otra parte, un 71% de las escuelas primarias localizadas en áreas que atienden fundamentalmente a la población indígena, no tiene los seis años requeridos de primaria. Es lógico entonces que pocos de ellos lleguen a los niveles superiores como el bachillerato y la universidad” (Carnoy, 2002:13).

La discriminación considera la OIT, afecta a los hombres y mujeres indígenas de distinta manera, para el sector femenino las oportunidades laborales, educativas, e incluso al interior de la misma comunidad son distintas³⁰, por ejemplo las niñas indígenas asisten en

³⁰ Muchas mujeres de los pueblos indígenas no participan en la vida de sus pueblos porque existen muchos machistas; los hombres no las dejan participar porque son mujeres, ellas tienen que estar en la casa, tienen que dar de comer a los pollitos, a los animales, atender a sus hijos. No tiene porqué ir a parar a la comandancia porque ahí sólo los hombres tienen derecho a participar y a decidir, por eso muchas

menor medida que los hombres a las escuelas, los ingresos que perciben por su mano de obra son menores en comparación al sexo masculino, principalmente porque las actividades que desempeñan se relacionan con las labores domésticas, proveyendo al hogar de leña, agua, cuidar los hijos, o atender animales (cfr. ONU: 42).

La pobreza en la que muchos mexicanos viven en el país, los obliga a emigrar buscando una mejora sustantiva en sus condiciones de vida. Para los pueblos originarios este fenómeno ha modificando la estructura de sus comunidades, pero lo más preocupante son las condiciones laborales con las que se contratan los indígenas³¹. Raymundo León comenta al respecto:

Cada año, en noviembre, aproximadamente 25 mil jornaleros agrícolas, la mayoría indígenas del sur del país, abandonan sus pueblos para trabajar en los campos de Baja California Sur, donde ganan 70 pesos diarios por jornadas de ocho a 12 horas, en promedio.

En el estado existen unos 40 ranchos exportadores de hortalizas que ocupan mano de obra barata y envían capataces a *enganchar* campesinos e indígenas, principalmente de Oaxaca, Guerrero y Veracruz, con la promesa de buena paga, transporte y alojamiento sin costo. En la mayoría de los casos los acuerdos son sólo de palabra.

Pero al llegar a su nuevo lugar de trabajo, donde permanecerán hasta junio, los jornaleros y sus familias se dan cuenta del engaño: salarios muy menores a lo ofrecido y condiciones de vida que rayan en la miseria. Los que no hablan español enfrentan mayor desventaja.

A partir de ese momento vivirán en pequeñas casas de lámina y madera, en cuadras polvorientas, donde tendrán que compartir baños y lavaderos, padecerán promiscuidad, infecciones y violencia intrafamiliar.

[...]Aquí el pago es de 70 pesos por jornadas hasta de 12 horas; no hay contratos, y cuando existen son colectivos y manejados por la Confederación de Trabajadores de México (CTM), que no los protege pero sí les cobra la cuota. Muchos ni siquiera saben que están sindicalizados (León, 2006).

veces las autoridades violan los derechos de las mujeres por que ellas no los eligen, por eso no las toman en cuenta, pero en parte ellas no tienen la culpa por no elegir, ellos mismos no las dejan participar y elegir. (ONU: 46).

³¹ Sin embargo, la emigración también crea nuevos problemas sociales y económicos. Para empezar, el trabajo de los emigrantes indígenas en las granjas, como peones, y en las ciudades, como albañiles, trabajadores de la calle y personal de servicio doméstico, suele ser mal pagado y en muchos casos no incluye las prestaciones de ley (seguridad social, pago de vacaciones y aguinaldo, etcétera). Las condiciones de explotación en las granjas donde se emplean trabajadores indígenas suelen ser terribles, con pago a destajo, jornadas de trabajo de sol a sol y pésimas condiciones de vivienda y de salubridad. Es frecuente que se contraten familias enteras, con lo que se hace trabajar a los niños, en violación de las leyes laborales de nuestro país. Además, muchos de estos trabajos son peligrosos, pues exponen a quienes los realizan a sustancias tóxicas, como pesticidas, y a accidentes de trabajo (Navarrete, 2008: 116)

La migración enfrenta a los indígenas a la explotación y a la problemática que significa la monoculturalidad y el monolingüismo del país. Además propicia reestructuraciones en algunas comunidades indígenas, convirtiéndolos en pueblos mayoritariamente de mujeres y niños:

Para el investigador de El Colegio Mexiquense responsable del proyecto Migrantes Indígenas, Felipe González, en 886 comunidades asentadas en 44 de los 124 municipios del estado de México se ha detectado una nueva conformación social con predominancia femenina, fenómeno propiciado por la migración de los hombres a las grandes ciudades como Toluca y la Ciudad de México, en muchas ocasiones ya no regresan a sus comunidades de origen, dejando desprotegidas a las mujeres y a sus hijos (Salazar, 2003).

El investigador ha analizado que inmersas en un proceso de reproducción de la pobreza, las mujeres mazahuas, al igual que las de otros cuatro pueblos indígenas mexiquenses, tienen además que enfrentar otro tipo de miserias que no registran las estadísticas: la frustración, la desesperanza, la resignación ante las prácticamente nulas posibilidades de satisfacer las necesidades más elementales de su familia. Estas comunidades definidas por los estudiosos del tema como matrifocales, sobreviven con productos que ellas mismas siembran en suelos de mala calidad, lo que ocasiona que la producción de alimentos para la subsistencia sea insuficiente.

Otro problema que han padecido los pueblos originarios, el cual explica las desigualdades que padecen, es que la mayoría de las comunidades indígenas se ubican en zonas rurales con un alto índice de marginación³². La CONAPO, buscando generar una serie de índices

³² La marginación es un fenómeno estructural que se origina en el carácter heterogéneo del patrón histórico de desarrollo. Dicha heterogeneidad se expresa, por un lado, en la dificultad para propagar el progreso técnico en el conjunto de los sectores productivos y regiones del país, y por el otro, en la exclusión de grupos sociales del proceso de desarrollo y del disfrute de sus beneficios.

Las dificultades estructurales para propagar el progreso técnico se reflejan en el hecho de que las oportunidades tienden a concentrarse en las zonas y sectores económicos avanzados, al tiempo que el accionar del mercado reproduce esa concentración al orientar los flujos de inversión productiva y las corrientes migratorias hacia las zonas con mayor rentabilidad económica y oportunidades sociales. Como resultado de esos procesos, las ciudades han contado históricamente con mayor capital físico y humano, infraestructura y equipamiento, así como con un marco institucional más adecuado para el despliegue de las energías productivas de los diversos actores económicos y sociales. Sin duda, esas mismas características conceden a las ciudades mayores oportunidades para lograr una inserción competitiva en el sistema global y encabezar la recuperación del mercado interno. La otra cara de la heterogeneidad estructural se expresa en la exclusión de regiones y grupos sociales del proceso de desarrollo. Por lo general, se trata de espacios donde, por un lado, predominan las actividades de baja productividad y rendimiento, y por el otro, la mayor parte de la población reside en localidades pequeñas, con frecuencia aisladas y dispersas, que no cuentan tanto con equipamiento e infraestructura, como con vías y medios de comunicación adecuados. En consecuencia, la población residente en dichas localidades enfrenta una estructura precaria de oportunidades sociales.

Como se comprenderá, la heterogeneidad estructural determina una profunda desigualdad en el desarrollo regional y social de México, y

que les permitan identificar la marginación de las poblaciones indígenas, formó cuatro grupos de municipios:

i) Indígenas, donde 70 por ciento o más de la población de cinco años o más habla alguna lengua indígena, ii) predominantemente indígenas, donde entre 40 y menos de 70 por ciento habla alguna lengua indígena; iii) con moderada presencia indígena, donde entre 10 y menos de 40 por ciento de sus residentes domina alguna lengua indígena; y iv) con escasa presencia indígena, donde menos de diez por ciento es hablante de lengua indígena. Los municipios donde vive la población indígena ofrecen una precaria estructura de oportunidades que limita fuertemente la calidad de vida de sus habitantes. De los 317 municipios indígenas, 196 tienen grado de marginación muy alto, 119 grado de marginación alto y sólo dos municipios indígenas tienen grado de marginación medio, lo que significa que del total de 365 municipios identificados en el año 2005 con grado de marginación muy alto, más de la mitad son indígenas. La mayor incidencia de la marginación también sobresale en los 190 municipios predominantemente indígenas, donde 51 tienen grado de marginación muy alto y 119 alto, mientras que 17 municipios tienen grado de marginación medio, dos grado de marginación bajo y uno muy bajo.

De esta forma prácticamente todos los municipios indígenas del país tienen grado de marginación alto o muy alto; lo mismo se observa en nueve de cada diez municipios predominantemente indígenas, y en siete de cada diez municipios con moderada presencia indígena. Asimismo, más de 71 por ciento de la población de cinco años o más hablante de lengua indígena reside en municipios con alto y muy alto grado de marginación, tal proporción se incrementa a 86 por ciento en los municipios predominantemente indígenas y, prácticamente, a cien por ciento en los municipios indígenas (Consejo Nacional de Población, 2006: 49).

La marginación es un proceso que implica el acceso limitado a ciertos derechos y que va fuertemente relacionado con las desigualdades sociales que padece nuestro país. Los índices de marginación se pueden clasificar en: muy alto, alto, medio, bajo, muy bajo. Si

plantea como uno de los retos de la intervención pública la definición de estrategias dirigidas a promover el desarrollo de las zonas rezagadas y a atender las necesidades insatisfechas de los grupos sociales que son excluidos del proceso de desarrollo. (Consejo Nacional de Población, 2001:11).

La principal causa externa de la marginación indígena ha sido, desde hace ya siglos, la discriminación, la explotación y el despojo. Desde antes de la llegada de los españoles, los grupos indígenas más poderosos dominaban y explotaban el trabajo de los más débiles, además de despojarlos de sus mejores tierras. Después del siglo XVI todos los pueblos originarios fueron agrupados bajo la categoría de “indios” y forzados a trabajar para los españoles y a pagar un tributo especial a la Corona. Al mismo tiempo fueron despojados de muchas de sus mejores tierras. Con la Independencia desaparecieron formalmente las leyes que los discriminaban, pero muchas de las prácticas discriminatorias y de explotación forzosa continuaron; además, se agravó el despojo de tierras al desconocerse la propiedad legal de las comunidades. Como resultado, muchas comunidades perdieron las tierras que les permitían producir la comida para sobrevivir. Por ello, sus pobladores fueron obligados a trabajar en haciendas y fincas de la región. Si bien la Revolución cambió las leyes agrarias y de manera lenta fue restituyendo muchas tierras comunitarias, la mayoría de las comunidades indígenas no recuperaron su autosuficiencia y los indígenas se vieron obligados a continuar trabajando en haciendas, fincas y, cada vez más, en las ciudades, por salarios muy bajos. Además, los gobiernos del siglo XX no apoyaron la agricultura tradicional de auto subsistencia centrada en el maíz, a la que consideraban atrasada y poco eficiente. Finalmente, las reformas económicas que se han impuesto en nuestro país en los últimos 20 años han afectado a los indígenas aún más que al resto de la población, reduciendo sus salarios y su bienestar, aunque ya eran el sector más vulnerable. (Navarrete, 2008: 97-98)

consideramos las dimensiones socioeconómicas, las formas de exclusión y los indicadores para medir la intensidad de la marginación (ver cuadro 3), podemos precisar que la mayoría de las comunidades viven en condiciones de marginación muy alto y alto.

Cuadro 3. Elementos para medir el índice de marginación

Dimensiones socioeconómicas	Formas de exclusión	Indicador para medir la intensidad de la marginación	Índice de marginación
Educación	Analfabetismo	Porcentaje de población de 15 años o más analfabeta	Intensidad global de la marginación socioeconómica
	Población sin primaria completa	Porcentaje de población de 15 años o más sin primaria completa	
vivienda	Viviendas particulares sin agua entubada	Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares sin agua entubada	
	Viviendas particulares sin drenaje ni servicios sanitarios	Porcentaje de ocupantes en viviendas sin drenaje ni servicios sanitarios	
	Viviendas particulares con piso de tierra	Porcentaje de ocupantes en viviendas con piso de tierra	
	Viviendas particulares sin energía eléctrica	Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares sin energía eléctrica	
	Viviendas particulares con algún tipo de hacinamiento	Porcentaje de viviendas particulares con algún tipo de hacinamiento	
Ingresos monetarios	Población ocupada que percibe hasta dos salarios mínimos	Porcentaje de población ocupada con ingresos de hasta dos salarios mínimos	
Distribución de la población	Localidades con menos de 5000 habitantes	Porcentaje de población en localidades con menos de 5000 habitantes	

Fuente: Consejo Nacional de Población (2006). Índice de Marginación, 2005. México, CONAPO, p. 15

Estas condiciones no otorgan condiciones adecuadas para el acceso a la educación, vivienda, e ingresos monetarios suficientes que satisfagan sus necesidades elementales (ver cuadro 4). Una de los principales factores que ocasionan la marginación de los indígenas es que viven en localidades con menos de 5000 habitantes. Comenta Federico Navarrete (2008) que hay pueblos con menos de 100 habitantes en zonas alejadas de comunidades desarrolladas³³. Estos pueblos no cuentan con servicios públicos y médicos adecuados;

³³ Estos siglos de discriminación y explotación han influido profundamente en la realidad económica, social y geográfica de los pueblos indígenas. Debido a los despojos, y en un intento por huir de las fuerzas que las acosaban, muchas comunidades se han visto forzadas a moverse a las regiones más agrestes y aisladas del país: serranías, bosques y desiertos. En muchas de estas regiones los indígenas consiguieron mantener una cierta autonomía, pero no la autosuficiencia, pues las tierras y las condiciones climatológicas no eran adecuadas para una buena producción agrícola o de caza y recolección. Inevitablemente, estas tierras pobres fueron sobreexplotadas, de modo que la erosión y la desertificación han tornado a muchas de ellas aún menos adecuadas para la subsistencia.

instituciones educativas, principalmente de nivel medio y superior limitando sus posibilidades para acceder a estos niveles educativos. Un 32.5% -según el texto *monografía nacional de pueblos indígenas*- de la población de 15 años o más es analfabeta, siendo el sector femenino el más afectado pues el 34.44% no sabe leer ni escribir. No hay fuentes de empleo que les permita encontrar trabajo ocasionando que exista un 25 % de la población económicamente activa que no cuenta con un ingreso, y los que tienen perciben en promedio menos de un salario mínimo.

Cuadro 4. Comparativo de grados de marginación de los habitantes de los pueblos originarios con la población no originaria.

Dimensiones	Indicadores de marginación	Total población originaria	%	Total de la población no originaria	%
Educación	Sin instrucción	1,534,688	25.8	6,424,470	10.2
	Primaria incompleta	1,618,096	27.2	11,298,692	18
	Primaria completa	1,113,001	18.7	12,024,728	19.1
	Pos primaria	1,677,754	28.2	32,535,609	51.8
	Población de 6 a 14 años que asiste a la escuela	2,173,562	87.2	17,991,514	91.3
	Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	318,909	12.8	1,617,710	8.2
	Alfabetismo en población de 15 años y mas	3,029,377	67.5	56,841,673	90.5
	Analfabetismo en población de 15 años o mas	1,460,482	32.5	5,942,091	9.5
Vivienda	Sin derecho a servicios de salud	7,878,882	86.1		58.7
	Con piso de tierra		53.5		13.8
	Sin agua entubada		42.3		15.7
	Sin drenaje		73		21.9
	Sin energía eléctrica		20.7		5
	Sin agua entubada, drenaje ni energía eléctrica		13		2.6
Ingresos	Sin ingresos	826,336	25.8	2,817,566	8.4
	Menos de 1 SM	868,242	27.1	4,154,778	12.3
	1 a 2 SM	893,485	27.9	10,228,834	30.3
	Más de 2 SM	610,128	19.1	14,693,361	43.6
	Sector de ocupación primario	1,392,855	43.3	5,338,299	16.3
	Sector de ocupación secundario	700,388	21.8	9,348,109	28.7
	Sector de ocupación terciario	1,121,532	34.9	17,995,223	55.0

Fuente: elaboración propia con datos de: indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2002.

Si comparamos la población originaria con el resto de los mexicanos, encontramos que 86.1 % no tienen servicios de salud, mientras que la sociedad mestiza la media es del 58.7 %.

Como resultado, una alta proporción de indígenas vive en pequeñas rancherías o comarcas de menos de 100 habitantes, aisladas de los mayores centros de población. Desde el punto de vista del gobierno, resulta muy caro llevar servicios a estas comunidades tan pequeñas. Como resultado, las comunidades indígenas frecuentemente carecen de servicios que otros mexicanos damos por sentados: electricidad, agua potable y drenaje. Esto es particularmente cierto en el caso de los huicholes de Nayarit y Jalisco y de los tarahumaras de Chihuahua, que habitan en algunas de las serranías más abruptas de México.

En contraste, existen comunidades indígenas, como San Mateo del Mar o San Juan Chamula, que padecen de una terrible sobrepoblación que dificulta mucho la vida de sus habitantes y los obliga a sobreexplotar y degradar su medio ambiente (Navarrete, 2008:98-99)

Sólo el 20% de los habitantes de los pueblos originarios tiene acceso al seguro popular de salud y el 9% al IMSS, esto se relaciona directamente con que su promedio de vida sea de 69 años, mientras que el del resto de la población de 76. El riesgo de morir de los niños indígenas menores de un año es 1.7 veces mayor en comparación a los mestizos, los niños menores de 5 años tiene más probabilidades de desnutrición (Cfr. del Campo, 2008). El 13% no cuenta con agua entubada, drenaje ni energía eléctrica. El alejamiento de sus comunidades y la poca accesibilidad a las mismas, afecta en gran medida para que se lleven los servicios a estos pueblos, pero lamentablemente se convierte un círculo vicioso que propicia que al no haber luz, drenaje, pavimento, no se establezcan empresas, escuelas, instituciones que ayuden al desarrollo económico, social y educativo.

Los ciudadanos mexicanos viven ondas desigualdades, haciéndose más profundas para los indígenas. La discriminación, la dificultad de conseguir empleo bien remunerado, vivir en zonas altamente marginadas y alejadas de comunidades o zonas urbanas complica el desarrollo de estos pueblos. Es necesario generar políticas que propicien mejores condiciones de vida para los grupos étnicos, la educación puede ser un medio que ayude a consolidar un reconocimiento empírico de la diversidad cultural y lingüística en México, el problema es que la enseñanza también ha presentado profundas desigualdades debido a la marginación y la pobreza en la que viven estas identidades étnicas.

Las desigualdades que padecen los pueblos originarios las podemos considerar de dos tipos: 1) de acceso a sus derechos como ciudadanos a la educación, a la toma de decisiones, a la salud, servicios sociales; y 2) de reconocimiento a la existencia de su diversidad lingüística e identitaria.

1.4.1. Desigualdad educativa.

La educación se ha manifestado como un derecho universal de los ciudadanos mexicanos. El artículo tercero constitucional menciona la obligatoriedad que tiene el estado por impartir educación para los nacidos en el territorio nacional, sin embargo, la educación se ha impartido en torno a un modelo educativo homogéneo, privilegiando la cultura mexicana mestiza, e impartida en español. Los conocimientos transmitidos escasamente influyen en el reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística del país. Aunado a lo anterior los

pueblos originarios no han recibido una educación que fortalezca sus identidades originarias y como resultado de la marginación en la que viven, las escuelas proporcionan una formación de escasa calidad, estableciendo un contexto de desventaja frente a los estudiantes de origen mestizo. El reconocimiento de la pluriculturalidad nacional y la generación de políticas de equidad pueden ayudar a generar mayores oportunidades educativas³⁴, lo cual significa establecer condiciones que ayuden a limitar los rezagos educativos de los pueblos originarios, generar modelos educativos pluriculturales y plurilingüísticos que fortalezcan el reconocimiento y aceptación de la diversidad étnica nacional, y se fortalezcan las lenguas e identidades indígenas.

Los rezagos educativos en los que se han visto inmersas las comunidades indígenas, determinan un proceso que involucra: visiones políticas, económicas, estructurales, institucionales, de formación, e incluso de aceptación social y diseño educativo. La ideología que el poder dominante ha generado desde la colonia, establece una cultura hegemónica que se hereda con base en el uso de instrumentos que se reproducen en el sistema educativo nacional, por ejemplo, los textos con los que se educan desde las edades más tempranas los niños³⁵ escasamente hablan de la diversidad étnica del país. “La escuela ha sido el medio más efectivo para reproducir y legitimar un sistema de valores, visiones del mundo (en el caso de los hispánicos-católicos-racionalistas) que existe y prevalece en un territorio específico (aquí el caso de México)” (Gutiérrez, 2007:128). La educación que se ha impartido en el sistema educativo, hasta hace unos cuantos años, privilegiaba un pensamiento occidentalizado, la cosmovisión indígena no era considerada al haber una confrontación y más allá de eso una discriminación de la relevancia y la importancia del pensamiento originario. Cuando se ha utilizado la enseñanza bilingüe, ha sido en la lógica de que los habitantes de los pueblos originarios se incorporen a la cultura predominante, no es pensando en el fortalecimiento de su identidad. En la colonia, la educación se usa como

³⁴ El artículo segundo, apartado B fracción II, indica que se debe garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozca la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia, y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2007:5)

³⁵ Se puede concluir que la construcción de los materiales didácticos que han predominado en los últimos cinco siglos expresan la imposición de una lógica específica sobre las demás, donde a través de tantos siglos de educación los materiales didácticos han ido favoreciendo una serie de valores contenidos en el *habitus* de los dominantes; por parte de los grupos indígenas, se trata de una aceptación total donde la mejor manera de salir adelante en el proceso de marginalidad es llegar a cumplir con los requisitos que se demandan en los programas educativos oficiales (Gutiérrez, 2007:144).

medio de evangelización. En la época independiente el objetivo era el fortalecer el liberalismo y el laicismo, lo originario desde la visión liberal carecía de algún valor necesario para una nación que luchaba por ser un país ilustrado y desarrollado. Para el siglo XX, se desarrollan al menos dos tendencias en la educación: la primera es educar al individuo originario para que se integre a la cultura mexicana; y la segunda es la relacionada con los tiempos de la globalización en donde la educación originaria se resalta desde la visión cultural y no de la aportación que el individuo otorga a la sociedad como agente pensante y que influya en la sociedad contemporánea.

A pesar que el sistema educativo ha generado políticas dirigidas a los pueblos originarios, no se ha logrado establecer condiciones de igualdad. Mientras que 9.4% de la población mayor de 15 años no sabe leer, 27.26% de los indígenas son analfabetas. La cifra aumenta en el género femenino, pues el 34.44% no sabe leer ni escribir. En cuanto a la asistencia a la escuela, 12.8% de la población indígena entre seis y 14 años no estudia. En el estado de Chihuahua por ejemplo 30.9% de los niños indígenas no está inscrito en alguna institución educativa, en Chiapas es el 19.9%. Entre los mayores es aún más alto el número de quienes no asistieron a la escuela: 25.8% a nivel nacional, 45.4% en Guerrero y 40.8% en Chihuahua, mientras que en Quintana Roo es de 13.7%. “Otro indicador importante de la marginación indígena es el rezago educativo, el porcentaje de alumnos que no avanzan en los grados escolares de acuerdo con su edad o que no logra completar la primaria. Hay que señalar, sin embargo, que el municipio zapoteca de Guelatao de Juárez, Oaxaca, se cuenta entre los cinco con un índice educativo más alto en todo el país, lo que indica que el rezago no es el mismo en todas las comunidades indígenas” (Navarrete, 2008: 105-106).

Las desigualdades que se visualizan en la educación al interior de las comunidades originarias y con relación al resto de la sociedad mexicana, se sustenta en gran medida a que los pueblos se ubican en zonas de difícil acceso, complicando el establecimiento de instituciones educativas, aunado a lo anterior la educación se ha impartido principalmente en español y cargada fuertemente de la visión occidental ocasionando que no tenga una relación directa con las experiencias y saberes originarios. Los alumnos por lo tanto, se alejan de sus costumbres y tradiciones, lo que implica que se occidentalice y sus identidades étnicas sean relegadas. La desigualdad en materia educativa para los pueblos

indígenas se percibe en dos aspectos, la dificultad para acceder a los distintos niveles educativos, y la educación principalmente ha sido impartida en una sola lengua y desde una sola visión cultural.

1.5. Ciudadanía multicultural

Normativamente los derechos fundamentales de un ciudadano se sustentan en la Constitución. La máxima ley que nos rige desde 1917 en su artículo 1º indica que en los Estados Unidos Mexicanos todo individuo nacido en México o que ha adquirido su nacionalidad, gozará de las garantías que este documento brinda. Al menos desde la Constitución de 1857³⁶ se indican los derechos y obligaciones que tienen los ciudadanos mexicanos. Sin embargo estas garantías se manifiestan como universales y no consideran las especificidades étnicas, lingüísticas, e ideológicas del país. Lamentablemente esto da como resultado que las constituciones mexicanas³⁷ generadas a partir de 1824 no reconozcan la pluriculturalidad del país. Es hasta el año de 1992 que se reconoce en el artículo cuarto la diversidad cultural del país (el 14 de agosto de 2001 se reforma el artículo segundo y es a partir de esta fecha que se encuentra sustentada la pluridiversidad nacional, en el capítulo III se ahondará más sobre este tema).

El retrasar por tantos siglos el reconocimiento de la diversidad cultural de México, ha propiciado que no se diseñen políticas diferenciadas que consideren las características específicas que requieren los pueblos indígenas para alcanzar su desarrollo cultural, lingüístico y social. Las decisiones que se toman son de manera unilateral. Parten del

³⁶ La Constitución de 1857 en su título I sección I nos habla sobre los derechos de los hombres, y en su artículo 1. Indica que el pueblo mexicano reconoce, que los derechos del hombre son la base y el objeto de las instituciones sociales. En consecuencia, declara: que todas las leyes y todas las autoridades del país, deben respetar y sostener las garantías que otorga la presente Constitución.

En su artículo segundo, nos indica que en la república todos nacen libres. Los esclavos que pisen el territorio nacional, recobran, por ese solo hecho, su libertad, y tienen derecho a la protección de las leyes. Un último capítulo relevante para el tema que se discute es el tercero, el cual nos habla sobre la enseñanza la cual nos indica que esta es libre. En esta constitución, la sección II nos habla sobre quienes son mexicanos, y en su artículo 30 indica que son todos aquellos que son nacidos dentro o fuera del territorio de la república, de padres mexicanos. El artículo 32 nos habla sobre la igualdad que todos los ciudadanos tienen y las políticas que se crearan para lograr el mejoramiento de vida de los mexicanos los cuales “serán preferidos los extranjeros, en igualdad de circunstancias, para todos los empleos, cargos o comisiones de nombramiento de las autoridades, en que no sea indispensable la calidad de ciudadanos. Se expedirán leyes para mejorar la condición de los mexicanos laboriosos, premiando a los que se distinguen en cualquier ciencia o arte, estimulando al trabajo y fundando colegios escuelas practicas de artes y oficios (cfr. Instituto de Investigaciones Jurídicas: 1-6).

³⁷ Las primeras constituciones propiamente mexicanas desde la visión de Emilio Rabasa, “se inician con el acta constitutiva de la Federación Mexicana y la constitución de 1824, donde hubo un desprendimiento total de todo tipo de legislación extranjera y el ejercicio absoluto de la soberanía y de la autodeterminación, elementos indispensables para reconocer una autentica Constitución” (Rabasa, 2004: XXV)

supuesto que todos los ciudadanos mexicanos son iguales, con las mismas necesidades y características.

El reciente reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad nacional, es una oportunidad de generar nuevas condiciones de vida para los pueblos originarios. A pesar de ello lograr la igualdad de oportunidades requiere de un largo proceso. La educación, y más específicamente la educación intercultural, parece ser un medio idóneo que posiblemente puede generar condiciones de equidad para estos pueblos por lo menos en 3 aspectos: 1) alcanzar el reconocimiento pleno de la sociedad mexicana de la diversidad étnica nacional; 2) generar las condiciones que fortalezcan las culturas originarias; 3) educación que sea otorgada a través de la lengua originaria y con base en su propia cultura.

Los habitantes de los pueblos originarios, como se ha mencionado, tienen dificultades en acceder a los derechos que el Estado garantiza a sus ciudadanos. La ciudadanía es un término que ha evolucionando históricamente, destacando las relaciones de pertenencia de un individuo a una comunidad y de los derechos que éste tiene como ciudadano, generando relaciones de justicia. Desde la visión de algunos autores, en realidad ha implicado un ámbito en donde se desarrollan relaciones sociales de características inconsistentes, así como desiguales. Es un espacio, considera Tamayo (2005:13), de enfrentamientos sociales, luchas por el poder, conflictos étnicos y de clases sociales. Es el ámbito que testifica situaciones de desigualdad e injusticias que han prevalecido históricamente y que no han sido resultado de un modelo económico en particular o de una costumbre política específica. Al considerar a todos los ciudadanos iguales, no analiza las diferencias identitarias de algunas sociedades como la nuestra.

Naila Kabeer (2007: 7) indica, que a pesar que actualmente la idea de ciudadanía es prácticamente universal, su significado no lo ha sido al tener un vacío empírico, debido a que no se conoce cuál es la percepción social de este concepto. Para la gente de menores ingresos económicos, donde podemos ubicar a los indígenas, ha sido más un proceso que un derecho. En América Latina, región donde la significación de ciudadanía ha sido escasa “muchos teóricos latinoamericanistas denostaron el término, pues consideraban que el énfasis sobre ciudadanía era un recurso de las élites para desviar la atención de las

desigualdades sociales” (Tamayo, 2005:12). Normativamente hablar de ciudadanía nos remite a pensar en la adquisición de derechos y deberes de un individuo dentro de un estado nación, así como la oportunidad de tener un papel importante dentro de la vida pública, supone una idea de igualdad que garantiza derechos económicos, la posibilidad de un trabajo, tener una propiedad, poder elegir a sus representantes con base en procesos electorales, así como tener acceso a servicios como: salud, educación, y seguridad. Fue Marshall, -nos indica Tamayo (2005)- quien deja claro el encubrimiento ideológico que supone el discurso legitimador de la ciudadanía, ya que empíricamente, las relaciones sociales producen prácticas sociales desiguales e inequitativas.

Mouffe (1997) y Procacci (1999) ven en la ciudadanía la posibilidad de encontrar la igualdad y libertad entre todos aquellos que son ciudadanos de un estado nación. Esto propicia que su naturaleza tenga un origen político³⁸, no sólo porque existen derechos de este tipo, sino porque conlleva una serie de valores y normas de comportamiento que posibilitan la convivencia e identidad, elementos que ayudan a la unificación e integración social en una comunidad política de pertenencia, y sobre todo porque se tiene la oportunidad de aportar en la vida pública con base en la participación ciudadana.

Siendo más específicos, la ciudadanía desde una tradición teórica liberal, se relaciona con una serie de derechos construidos según Marshall (2005) y Sermeño (2004) en un largo proceso que permite a los ciudadanos: tener una propiedad, libertad individual y trabajo (derechos civiles). Participar en la toma de decisiones eligiendo gobernantes y representantes políticos, así como poder ser elegido en estos cargos públicos (derechos políticos). Tener la oportunidad de alcanzar satisfactores necesarios para toda persona como: educación, trabajo, vivienda, y salud (derechos sociales). La gran disyuntiva que

³⁸ Manuel Mesa, en un texto titulado *Educación para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita* que sirve como introducción del libro “Educar para la Ciudadanía y la participación: de lo local a lo Global” de la serie Guías didácticas de educación para el desarrollo. Editado por CIP-FUHEM. Madrid 2004, nos indica que el concepto de ciudadanía es histórico, cultural e ideológico. La condición de ciudadano ha ido evolucionando a lo largo de la historia y se relaciona con el grado de igualdad que se produce en la sociedad, la participación en el poder y el acceso a determinados bienes. Desde la Antigüedad Clásica, la ciudadanía se asentaba sobre un territorio y un conjunto de bienes públicos y privados, y se sustentaba en un sistema de convivencia que definía las formas de vida. Ser ciudadano otorgaba unos derechos y obligaciones y proporcionaba una identidad colectiva y un sentido de la convivencia.

Sermeño (2004), también comparte la idea de que la ciudadanía es un proceso histórico resultado de una diversidad de prácticas y o dinámicas que a su vez han seguido su propio patrón de interpretación nacional particular.

presentan estos derechos, desde esta visión liberal es que tienen un carácter universal³⁹, es decir se reconoce que existe una multiculturalidad, pero no se hacen estrategias o políticas de manera diferenciada que consideren las características específicas de los habitantes. Se parte del supuesto que una decisión es aplicable a toda la población y que las necesidades son las mismas. La escasa existencia de derechos diferenciados ha generado demandas de “justicia hechos por muchos grupos sin poder, está la demanda por el reconocimiento del valor intrínseco de todos los seres humanos, pero también reconocimiento y respeto por sus diferencias. Hay formas de injusticias que están enraizadas en definiciones culturales hegemónicas que niegan calidad plena de personas a ciertos grupos” (Kabeer, 2007: 10).

Álvaro Bello indica que se han generado al menos dos corrientes relacionadas con los derechos indígenas y las nuevas formas de ciudadanía, “la primera ha planteado, desde hace algunos años, una crítica a los modelos coloniales y neocoloniales bajo los cuales se han construido las relaciones entre los pueblos indígenas y las minorías nacionales en los Estados de América Latina” (Bello, 2009: 89). Esta corriente señala que las naciones se construyeron negando las diferencias, generando desigualdades, poniendo en práctica la discriminación y el racismo.

La segunda corriente se analiza desde los años 80’s por la tradición liberal. Las reflexiones se han llevado a cabo según Bello (2009) por intelectuales anglosajones como: Charles Taylor, Michael Walzer y Will Kymlicka. De América Latina y México han aportado Rodolfo Stevenhagen, Luis Villoro, y Guillermo de la Peña (ver cuadro 5).

Cuadro 5. Posturas teóricas de la ciudadanía multicultural.

Charles Taylor	Michael Walzer	Will Kymlicka	Rodolfo Stevenhagen	Luis Villoro	Guillermo de la Peña
Discute la necesidad de alcanzar la dignidad del ciudadano para intentar explicar y resolver el problema de las diferencias y las desigualdades en una sociedad multicultural. Los individuos y los	Sugiere que la igualdad, a diferencia de los ideales de libertad y fraternidad, se ha convertido en un concepto abstracto y retórico, que no ha expresado en	Busca compatibilizar los derechos colectivos e individuales sin afectar los supuestos básicos del liberalismo, las libertades y derechos individuales, bajo un modelo que denomina de ciudadanía diferenciada. Opera con	Plantea que después de dos siglos de democracia republicana, liberal y formal los países latinoamericanos están llamados a replantear la relación entre el Estado y los pueblos indígenas dando cuenta de las	Los problemas de la diversidad y la igualdad se resolverán en el marco de los procesos de ampliación de la ciudadanía. Para De la Peña existen dos tipos de ciudadanía, una formal y la otra sociocultural, la primera se relaciona con la capacidad de los sujetos de ejercer ciertos derechos cívicos, la segunda implica compartir creencias y	

³⁹ La formulación de la idea de una ciudadanía universal basada en la afirmación de que todos los individuos son libres e iguales por nacimiento, también es indudable que redujo la ciudadanía a un mero estatus legal que establece los derechos que el individuo tiene frente al Estado. Hay diferentes maneras de ejercer estos derechos, con tal de que quienes los ejercen no quebranten la ley ni interfieran los derechos de otros. La cooperación social sólo apunta a realizar nuestras capacidades productivas y facilitar la realización de la prosperidad individual de cada persona (Mouffe, 1999: 92).

<p>grupos desean ser reconocidos, pero bajo sus propios términos “verdaderamente reconocidos”, no “falsamente reconocidos”, de forma digna y con base en el reconocimiento de su autenticidad y diferencia. El falso reconocimiento no solo implica una simulación, si no que puede constituir un agravio y la base injusta de opresiones.</p>	<p>prácticas y medidas concretas. Una forma de cambiar los enfoques abstractos por los concretos es pensando una sociedad regulada por el intercambio o distribución de bienes a los que en su concepción las personas o grupos les dan diversos significados.</p>	<p>base en un sistema de restricciones internas y protecciones externas. Las primeras protegen al grupo del impacto desestabilizador del disenso interno. Las segundas protegen al grupo del impacto de las decisiones externas.</p>	<p>diferencias culturales existentes a través del establecimiento de la ciudadanía multicultural.</p>	<p>valores fundamentales de la sociedad en que vive.</p> <p>Villoro plantea que no es necesario considerar la ciudadanía diferenciada, cree que los conceptos de autonomía y ciudadanía deben ser considerados como complementarios y no como opuestos; de esa forma, se evitaría dividir la ciudadanía, que es principio básico para garantizar la igualdad a todas las personas.</p>
--	--	--	---	--

Fuente: elaboración propia con datos de: Bello (2009). Multiculturalismo, ciudadanía y pueblos indígenas. ¿Un debate pendiente en América latina? En: Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia, México, D.F., UAM Iztapalapa, pp. 79-116.

Las posturas que se observan en el cuadro 5, muestran de manera muy somera algunas ideas centrales de los autores con relación a la desigualdad que padecen los grupos minoritarios y la posibilidad que brinda la ciudadanía multicultural como la respuesta teórica que puede ayudar en el reconocimiento y la solución de las desigualdades sociales de los países. Sin embargo, las discusiones -principalmente las anglosajonas- se han desarrollado en un contexto que no se observa en América latina o México, son planteamientos elaborados desde una visión que no se preocupa por tener un acercamiento con la diversidad étnica de los pueblos latinos. Villoro (2009) indica que para algunos autores, el multiculturalismo normativo no es una respuesta a las problemáticas de las sociedades diversas, lo consideran como el maquillaje cultural del neoliberalismo. Los planteamientos han sido diversos, sin embargo las desigualdades se mantienen, no se han podido establecer políticas que ayuden a la equidad y el respeto de las culturas originarias. Álvaro Bello (2009) sostiene que en realidad las posturas de la ciudadanía multicultural, encubren las causas de las desigualdades, al funcionar como un discurso de estado que no hace una crítica a las condiciones de exclusión y desigualdad social. Díaz Polanco (2006), menciona que el liberalismo aceptará cualquier grupo cultural que no contradiga y se oponga a las costumbres que esta doctrina considera como válida. Es necesario que la ciudadanía multicultural evolucione a una ciudadanía ampliada⁴⁰ (Álvaro Bello 2009) o étnica⁴¹ (2009) alcanzando con ello una aceptación y respeto social de la pluriculturalidad

⁴⁰ La posibilidad de construir una nueva ciudadanía ampliada, que tome en cuenta las particularidades sociales y culturales de los sujetos, pasa por considerar no sólo su esencia cultural, que los diferencia, sino los procesos que hacen que dichas diferencias se traduzcan en desigualdades (Bello, 2009: 111).

⁴¹ Se trata de concebir sociedades donde los grupos socioculturales no tengan que ceñirse a una concepción homogénea de los derechos y las instituciones, sino que se conciben relaciones e instituciones plurales que corresponda a la diversidad cultural. Esto sería aplicable a las sociedades heterogéneas que, por cierto, son la mayoría de las entidades políticas del mundo. La idea que está detrás de esta propuesta

nacional. La interculturalidad se convierte entonces en el eslabón que ayude a alcanzar el respeto de las diversas culturas, a reconocer que no existe una forma de pensamiento único, a lograr la tolerancia y el diálogo entre todas las culturas.

1.6. Educación intercultural para la equidad.

La educación ha sido entendida como uno de los medios que permite generar un mayor crecimiento, desarrollo y un aumento de la productividad nacional. Eduardo Andere (2006) pone a discusión esta afirmación considerando que es más un mito que una realidad. En México ha sido fundamental el proceso de aculturación de los pueblos indígenas. Pero también educar puede ayudar a lograr el reconocimiento y respeto de las culturas originarias, a reconocer que existen identidades, costumbres, lenguas y tradiciones que se fundamentan en lógicas diferentes a la cultura denominada mexicana. Permite la posibilidad de generar condiciones de equidad en otros ámbitos como la salud, la economía, el trabajo, y minimizar la marginación.

Diversificar la oferta de educación desde una visión intercultural, puede ayudar de manera importante para que México transite de la monoculturalidad y monolingüismo al reconocimiento y respeto de la pluriculturalidad. La educación intercultural puede ser el medio que consolide el pluriculturalismo, que fortalezca las identidades étnicas educando en la lengua y cultura originarias. Además permitiría alcanzar la equidad en educación para un sector que históricamente se ha visto limitado en el acceso a este derecho que como ciudadanos mexicanos debieran tener garantizado.

La igualdad y la equidad son conceptos que comúnmente se confunden. No es intención de este trabajo ahondar en la discusión sino aclarar que la educación intercultural es un medio para lograr la equidad y no la igualdad que implica la idea de las responsabilidades y los derechos que tiene una comunidad o sociedad que es considerada como homogénea, que comparten la misma identidad, que universaliza. La equidad busca alcanzar las mismas oportunidades sustentada en la diversidad, no solamente al interior de una identidad, sino de todos los que conforman la sociedad, incluyendo las diversas identidades. Para que

es terminar con la ficción de que, por ejemplo, en la actualidad los indígenas son ciudadanos plenos, pues de hecho se trata de una población políticamente excluida y subalterna (Díaz-Polanco, 2009: 43).

pueda ser aplicada, desde la visión de Javier Brown (2003), debe evitar la indiferencia hacia los grupos sociales y sobre todo lograr la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos que conforman una nación, pero desde una visión diferenciada. Implementar soluciones universales no es equitativo, para ello se requiere visualizar las diferencias existentes en los grupos, así como entre las personas. Las políticas no deben ser diseñadas solamente por un grupo social, debe incluir a todos los ciudadanos que conforman la nación. “La equidad no se reduce a programas compensatorios o a igualdad inducida desde el poder público. [...] Es un principio correctivo que da a quienes están en situación de desventaja un trato diferente al establecido por el derecho” (Brown, 2003:11). Es distinto, o debe ser distinto, porque socialmente se deben considerar las diferencias sociales, rebasa los planteamientos de las leyes de carácter homogéneo. Un claro ejemplo es la Constitución, en el capítulo segundo se reconoce la pluriculturalidad del país, pero no ahonda en explicar qué se entiende por diverso. Las sociedades étnicas son distintas a las mestizas no sólo en sus ropas o en su origen, sino en sus creencias, su cultura, en su gastronomía, sus danzas. La equidad para lograr la justicia debe experimentar la necesidad de la preocupación por el otro, el respeto a lo diferente, que se acepte la diversidad. No se puede lograr la solución de las problemáticas que padecen los pueblos originarios si no se conoce la existencias de ellos, las propuestas teóricas de ciudadanía no podrán ser solución simplemente porque no se ha generado la sensibilidad social que ayude al establecimiento del respeto y el compromiso social para hacer más justa la vida de las comunidades originarias, lo que puede facilitar ese objetivo puede ser la interculturalidad, concretamente la educación intercultural.

1.7. Interculturalidad e interculturalismo. Hacia la interculturalidad plena.

La interculturalidad pareciera ser un concepto novedoso, aunque Aguirre Beltrán ya había planteado una discusión acerca de este concepto. Si bien la percepción es distinta a la concepción que se tiene actualmente, para Gonzalo Aguirre, la palabra interculturalidad⁴² se pensaba como el inevitable contacto entre la cultura mestiza y la originaria:

⁴² Gonzalo Aguirre Beltrán desarrolla la idea de interculturalidad en los libros *programas de salud en la situación intercultural y teoría y práctica de la educación indígena*.

Los pueblos indígenas para él eran una descripción fundamental de la situación intercultural que tenía que ver con las regiones de refugio donde estos pueblos habían sido sometidos a una serie de características de relación con la sociedad dominante. Para Beltrán desde luego no era algo deseable ni que se pudiera ver como una posibilidad a futuro, al contrario, él veía esto como un fenómeno que había desarrollado históricamente unas peculiaridades y donde el antropólogo lo que tenía que hacer era comprender cómo se desarrollaba la relación para incidir a manera de romper esta dominación, lo que él llamaba el proceso dominical, que era el esquema de dominación generado en la situación intercultural. Esto va asociado a que él no consideraba que estuviera en manos únicamente de los antropólogos, pero tampoco de nadie en especial la posibilidad de modificar la historia. Él consideraba que eso de todas formas debía suceder, que las comunidades indígenas se iban a integrar al desarrollo nacional en la medida en que se ampliaran las comunicaciones, en la medida que el mercado fuera llegando a las comunidades, que más bien lo que sucedía en las regiones de refugio era que esta situación dominical estaba impidiendo la plena incorporación de los indígenas al desarrollo nacional y que entonces lo que había que hacer era apoyar a las comunidades indígenas para que cuando el desarrollo nacional llegara -que de todas maneras iba a llegar- no las destruyera, sino que pudieran incorporarse de una manera más favorable. Eso es completamente distinto de lo que se piensa actualmente, porque hoy no estamos pensando solamente que si es posible introducir cambios, sino que además deben pasar por un fortalecimiento de las propias culturas y formas de organización autóctonas, y la manera en la que el desarrollo no las destruya. Es mejor fortalecerlas y no ayudarlas a integrarse mejor, ese es considerado un cambio muy importante (Santiago).

Desde esta visión, la interculturalidad es la relación inevitable entre el indígena y el que no pertenece a una identidad étnica. Es una vinculación histórica en la cual el habitante de los pueblos étnicos se ha visto involucrado, propiciando su integración al desarrollo nacional conforme los avances de la cultura occidental llega a sus comunidades.

Los estudios más formales de la interculturalidad inician en la década de los 70's en Sudamérica. Las reflexiones que se hacen en el cono sur se relacionan con la educación bilingüe, a diferencia de Europa que se orienta a "la migración y el sistema de leyes para extranjeros, en su mayoría exiliados políticos o que buscan mejorar sus condiciones en los países industrializados" (Fornet- Betancourt, 2002: 10). La interculturalidad es un proyecto que busca el reordenamiento de los comportamientos sociales que actualmente se observan en países como el nuestro, donde el diálogo y el respeto por lo diverso es prácticamente inexistente. Se sustenta en el reconocimiento de la diversidad, estableciendo espacios de convivencia donde personas culturalmente distintas se puedan comunicar y hacer de la

pluriculturalidad nacional una realidad empírica que se sustente en la aplicación de los derechos que establece, y considerando las especificidades culturales. “La interculturalidad se entenderá como una visión que propone construir tales derechos como un patrimonio común de toda la humanidad. Pero precisamente por ser una herencia común, ninguna cultura en particular podrá ejercer el monopolio interpretativo de estos, ni creer que sea la única poseedora de los mismos. Por consiguiente es un reto para los distintos pueblos la construcción de marcos interculturales que reflejen las diversas cosmovisiones que sustentan sus culturas” (Ahuja, et. al. 2007: 41) ayudando en el fortalecimiento y autovaloración de las identidades étnicas y lingüísticas. Es necesario precisar que la interculturalidad no solamente debe sustentarse en el respeto, fortalecimiento y aceptación de lo originario, debe complementarse con la valoración de lo étnico, para ello considera Maya Pérez (2009:253) “se requiere de educar a los ciudadanos en los principios que guían la convivencia entre sujetos culturalmente diferentes”.

Normativamente la interculturalidad deber ser vista como un medio que ayude a lograr la equidad, permitiendo establecer relaciones sociales incluyentes donde los distintos grupos tengan la posibilidad de manifestarse y ser escuchados en la toma de decisiones. Felipe González (2007) indica que la interculturalidad debe ser un medio que genere una redistribución del poder hacia los grupos dominados, este hecho implica una confrontación a la idea liberal de la homogeneización cultural. El mismo González reconoce que el planteamiento de la interculturalidad tiene las características románticas de las utopías, es un planteamiento que requiere un proceso a largo plazo para que se consolide, momento que se puede hablar de una interculturalidad plena.

1.8. Interculturalismo.

No se puede hablar que empíricamente la interculturalidad sea una realidad, debido al escaso reconocimiento social de la diversidad étnica del país, además de la necesidad de seguir estudiando las divergencias culturales existentes. La interculturalidad requiere de un largo proceso para que se consolide en su aspecto más positivo, necesita de una serie de esfuerzos para que se convierta en fin, del establecimiento de ciertas medidas que nos

permita en un mediano y largo proceso alcanzar la interculturalidad que denominaremos como plena.

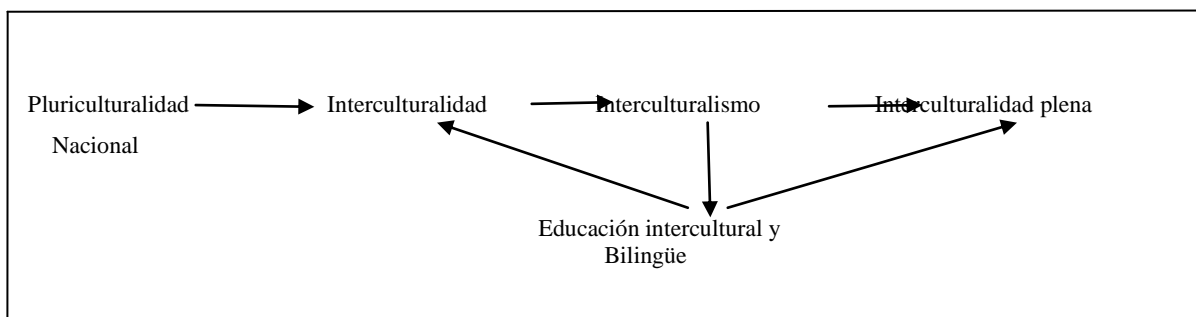
Para *Soledad*, el país actualmente se encuentra en un proceso de reconocimiento de la diversidad étnica nacional, y en la consolidación de las instituciones que ayuden en el fortalecimiento del mismo y de las lenguas y culturas originarias. Este proceso se denomina como interculturalismo:

Vendría siendo como el proyecto político en una sociedad en la que los miembros de las diferentes culturas o los grupos culturales se relacionan entre sí desde posiciones de igualdad basadas en el respeto cuya relación resulta siempre mutuamente enriquecedora. Es un deseo, una aspiración, parte de un proyecto político. La interculturalidad como se ha dicho, es el estudio de las relaciones sociales y culturales, en donde no se puede negar o desconocer las desigualdades, los actos de racismo y de rechazo culturales, pero también tiene como aspiración alcanzar la igualdad, el reconocimiento y aceptación de lo diverso, así como establecer un diálogo respetuoso entre las diversas culturas. Para poder alcanzar ese ideal se requiere de diversas estrategias políticas, donde la educación es fundamental para consolidar el proyecto que está en marcha y que es un proceso aún inconcluso:

El término de educación intercultural nace en América latina. Es un concepto que te remite a hablar de interculturalidad mucho más que hablar de interculturalismo, esta distinción no se hace. Cuando nosotros hablamos de educación intercultural nos estamos refiriendo a este proyecto político de interculturalismo, o sea tú estás educando para una sociedad como la que quiere la interculturalidad. Por eso la confusión, porque a veces hablamos de interculturalidad como derivada de la educación intercultural pero no efectivamente, la interculturalidad estudia por ejemplo el racismo, es un objeto de estudio únicamente (Soledad). La educación intercultural desde esta postura forma parte del interculturalismo, de la política de equidad que aspira a crear oportunidades que ayuden al fortalecimiento, el diálogo y el respeto entre las culturas. El interculturalismo como proyecto político establecerá las estrategias que faciliten la posibilidad de alcanzar una interacción entre las culturas, pero lo importante será que deje de ser un proyecto y transite a su consolidación en interculturalidad plena.

La interculturalidad plena requiere de un proceso de reconocimiento de la diversidad cultural de México, para ello el sistema educativo nacional ayudará⁴³ en el reconocimiento de lo diverso, generando un diálogo entre las diversas culturas y logrando el acceso de los pueblos originarios a la toma de decisiones. La interculturalidad plena, debe ser el resultado de un proceso que se derive del reconocimiento y aceptación política de las condiciones culturales del país, del desarrollo de teoría que implique las directrices de la interculturalidad, un proceso de aplicación (interculturalismo) que permita el reconocimiento social, concluyendo en la interculturalidad plena (Ver cuadro 6).

Cuadro 6: Proceso de interculturalidad plena.



Fuente: elaboración propia

La interculturalidad plena se convierte en la consolidación empírica del interculturalismo cuando:

- a) logre el respeto y aceptación de la diversidad cultural del país;
- b) se alcance un diálogo entre las diversas identidades;
- c) no haya discriminación a las lenguas y tradiciones originarias;
- d) se acepte la autonomía de pueblos indígenas;
- e) participación política de los pueblos indígenas y en las decisiones que se toman para estos pueblos;
- f) la educación para los pueblos indígenas debe ser en su lengua indígena, fortaleciendo sus lenguas y culturas;
- g) oferta educativa intercultural y bilingüe en todo el sistema educativo;
- h) establecimiento de un ámbito laboral, social, educativo, de salud pluricultural y plurilingüístico.

⁴³ La educación no será el único medio que apoye alcanzar la interculturalidad plena, los medios de comunicación como la televisión, la radio, el internet, ayudarán en alcanzar este reconocimiento de lo diverso, y la aceptación del mismo.

La conformación monocultural y monolingüe de México, hace complejo que el interculturalismo se consolide en poco tiempo, a pesar que el reconocimiento de la pluriculturalidad nacional ha sido importante en la creación de políticas que propician el desarrollo del interculturalismo, y la interculturalidad genera la discusión teórica que enriquece las estrategias de equidad, la interculturalidad plena actualmente se puede vislumbrar como una utopía que debe ser reflexionada y considerada como la meta de las decisiones que se han implementado actualmente en el país.

1.9. Educación intercultural y bilingüe.

Como se ha indicado desde la década de los 70's del siglo pasado, en América del sur⁴⁴ se empieza a generar la educación intercultural, con base en la implementación de una serie de programas educativos bilingües. Los primeros teóricos de la educación intercultural Monsonyi y Rengifo, “reconocen el carácter dinámico de la cultura y destacan que es axiomático e inevitable que todas las culturas hayan de cambiar con el tiempo y las circunstancias. Más tales cambios no implican ni su desaparición ni su fusión en un amasijo irreconocible. Todas las culturas deben conservar su personalidad propia y estar en contacto recíproco abierto y permanente, realizando un diálogo fecundo en igualdad de condiciones. La cultura nacional mayoritaria no puede ni debe dar la pauta para reducir a una vaga uniformidad y a un estereotipo homogenizado todas las riquísimas variedades diferenciadas según sus pautas originales de creatividad” (Mosonyi y Rengifo, citado en: Prats, 2007:16). En un inicio la educación intercultural se enfoca al ámbito de la educación bilingüe, evolucionando para reflexionar en torno al vínculo cultural étnico y la sociedad mayoritaria occidentalizada. La educación intercultural y bilingüe debe ser un modelo educativo que sea implementado en todo el país con una característica dual: 1) será bilingüe e intercultural para las comunidades indígenas, y 2) monolingüe e intercultural para la población no indígena.

La interculturalidad considera *Santiago*, debe dejar un espacio de razonamiento crítico y reflexivo que ayude a comprender que es imposible evitar la comparación entre los seres

⁴⁴ Fue en el contexto de un proyecto educativo para la población indígena de Venezuela que se decidió de manera consensuada dejar el concepto de educación bilingüe y construir la vía intercultural. Ésta fue discutida y elaborada en el marco de las preocupaciones iniciales del Proyecto Principal de Educación, en contextos indígenas, y se asumió como tal en una reunión continental convocada por la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano (Pérez, 2009:257).

humanos, sin embargo ésta se puede hacer sin prejuicios, valorando las opciones y las circunstancias. *La intención de la educación para la interculturalidad es que haya un espacio de conocimiento de lo diferente, que lo reconozcas, que sepas que hay cosas que son distintas; pero luego de que lo conozcas a fondo y cuando te pronuncies por una u otra de las opciones sepas por qué y tomes la decisión con bases legítimas y no sólo con base en prejuicios, y luego, como corolario de eso, ninguna opción es despreciable por sí misma aunque no sea la tuya. Siendo sinceros el introducir eso en el sistema mexicano no es sencillo*” (Santiago), principalmente si consideramos que el interculturalismo es una realidad en donde se lleva un acto de relaciones culturales que pretenden ser en estricto sentido respetuosas, basadas en el diálogo, en la tolerancia, y en la aceptación. Las culturas se han relacionado en ocasiones en un contexto de racismo, con discriminación y a veces con respeto e incluso con tolerancia. La interculturalidad precisamente es lo que estudia, la relación entre los diferentes grupos culturales, y los miembros que las conforman. No solamente se preocupa por la relación respetuosa de las culturas, su estudio además se orienta en conocer la realidad de las relaciones culturales, y con base en ello podemos ver que la interculturalidad es una realidad, porque las relaciones culturales existen sean buenas o malas, aquí la discusión sería, ¿qué hacer para que estas relaciones negativas, que existen en la sociedad, entre las culturas se orienten hacia el respeto y el diálogo?: Felipe González (2007) indica que la interculturalidad es una intención política, necesaria pero no suficiente para construir una sociedad incluyente.

La educación intercultural es necesaria para alcanzar la interculturalidad plena y que el interculturalismo deje de ser un proyecto, sin embargo considerando y reconociendo que dadas las condiciones en las que se encuentra la sociedad mexicana en cuanto aceptación y reconocimiento de las diversidades culturales, es muy probable que la transición requiera de un largo proceso para concretarla. La educación intercultural, es imprescindible en un proceso que el país requiere en la búsqueda de consolidar la pluriculturalidad nacional, y que ayude al fortalecimiento de las identidades originarias y de las múltiples lenguas que se hablan en México. Esta educación tiene una doble misión muy clara, la primera es la de fortalecer las comunidades originarias, de buscar soluciones a sus problemáticas concretas, que se revaloren sus conocimientos y su cultura originaria. El segundo elemento trascendental es que la educación intercultural debe otorgarse a toda la población, es

necesario que se establezcan las políticas que faciliten a todos los ciudadanos no únicamente de identidad étnica, reconocer la diversidad nacional, aceptarla y respetarla:

Una educación para la interculturalidad o para el interculturalismo, quiere decir que tenemos que educar a todo el mundo, obviamente no es un asunto exclusivo de la población indígena, es un asunto para todos, que sirva para reconocer la importancia que tiene la diversidad en el país y cómo a partir de un desarrollo equitativo o un desarrollo con equidad, es que realmente esta diversidad puede favorecer al crecimiento del país, y desde luego a todos los grupos que forman parte de esta diversidad cultural.

El punto es que sí hemos defendido la diversidad de lengua, y la cultura está en el fondo del asunto, porque es algo que muchas veces no se toma en consideración y mientras no se reconozca esto hay una negación de la identidad y de las capacidades de desarrollo autónomo de las personas y de los grupos, y si esto no se reconoce lo demás sale sobrando; es decir, hay toda una discusión en filosofía sobre la distribución que justamente pasa por ahí, por decir que mientras tu niegas la identidad de nada sirve que hagas redistribución, mientras que la redistribución pase por un esquema de negación de la identidad del otro no resuelves de fondo el problema (Santiago).

La educación intercultural, considera Felipe González (2007), es un proceso de formación identitario sustentado en el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad, el cual debe entrar en una reflexión que ayude en el respeto y aceptación de la diversidad cultural. Esta aceptación no es tarea sencilla, requiere que se desarrolle un diálogo respetuoso y sobre todo encaminado a buscar soluciones desde el ámbito de la política educativa que establezca en el sistema educativo mexicano las estrategias pedagógicas orientadas a impartir educación de carácter originario que fortalezca la cultura y la lengua de las identidades étnicas, así como educación para los habitantes no originarios que motiven el reconocimiento y respeto de la diversidad nacional.

La educación intercultural no se debe considerar exclusiva para las comunidades originarias, lo cual implicaría preservar la característica monocultural y monolingüe del sistema educativo nacional, es imprescindible que esta estrategia educativa se implemente desde el nivel básico al superior con el objetivo de consolidar el proceso de interculturalismo. “La finalidad de la educación intercultural en México se resume en la tesis que postula a la educación en y para la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del sistema

educativo nacional con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe par las regiones multiculturales” (Ahuja, 2007: 30). El enfoque intercultural debe ser dirigido a aquellos individuos que no tienen un origen étnico. Esta educación implica el reconocimiento de otras culturas, de otras formas de pensamiento e incluso de vida. El modelo educativo que se implemente debe procurar generar saberes que permitan conocer que existen diversas lenguas originarias, así como una gama de identidades étnicas que tienen saberes y formas de gobiernos únicos, que merecen respeto y la posibilidad de establecer una interacción equitativa con los ciudadanos mestizos. La educación para las comunidades originarias deberá ser intercultural bilingüe, sustentada “dentro de un modelo de bilingüismo equilibrado pues echa mano de la competencia bilingüe individual para alcanzar de manera equitativa, las competencias comunicativas tanto en lengua materna como en la no originaria, atendiendo todos sus componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Socialmente, este tipo de bilingüismo intenta superar la situación de diglosia⁴⁵ en que conviven los idiomas indígenas en relación con el español, es decir, superar la subordinación social funcional y al que han sido restringidos al que han sido relegados” (López, 2004:17), esta educación también sustentará su aprendizaje en los conocimientos previos que el estudiante ha adquirido en su comunidad originaria. Dichos aprendizajes serán aplicados en el aula de clase como un medio que permita fortalecer los saberes originarios. Es preciso aclarar que el idioma español será usado como lengua franca para facilitar la transmisión de conocimientos, pues al asistir a una misma aula una gran diversidad de etnias se dificulta otorgar los conocimientos en cada una de las lenguas originarias que pueden coexistir en el salón de clases.

1.10. Disyuntivas de la educación intercultural.

El modelo educativo intercultural es un proyecto que necesita modificaciones en el sistema educativo nacional que no son sencillas de llevar a cabo. El escaso reconocimiento de la interculturalidad y sus características, así como la condición monocultural y monolingüe de la educación nacional, generan interrogativas relacionadas a la viabilidad, pertinencia, y alcance de la formación intercultural y bilingüe. Aunado a lo anterior, históricamente las

⁴⁵ La diglosia comenta Javier López (2004: 17) es cuando una o varias lenguas se ven subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social en lo que se refiere a las funciones que cumple. La lengua dominante y de prestigio es utilizada en todos los contextos y ámbitos y constituyen un idioma de uso formal; la lengua oprimida y dominada relegada al plano informal y doméstico.

políticas educativas que se generan para los pueblos originarios escasamente se han preocupado por el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas, además de ser decisiones que se generan a iniciativa de la población mestiza. En este contexto la educación intercultural es cuestionada por surgir de una política indigenista que genera diversas interrogantes como: ¿qué tanto la educación intercultural y bilingüe realmente brinda una preparación que se sustente en la necesidades, creencias y demandas de los pueblos originarios? ¿Qué piensan los pueblos indígenas de la educación que recibirán? ¿La política de equidad que da origen a la educación intercultural y bilingüe del país, se aleja de la característica universal-homogeneizante de otras estrategias educativas del pasado?

Académicos como Felipe González (2007), Alberto Padilla (2008), Gunter Dietz (2009), Eduardo Sandoval y Ernesto Guerra (2007), reflexionan en torno a que la educación intercultural es una intención política, sin duda necesaria, pero no suficiente para conformar una sociedad incluyente. Que la interculturalidad al reducirse a un intercambio de saberes entre culturas locales, arrojará como resultado evitar la difusión de las identidades étnicas en el contexto nacional e internacional. El diálogo entre las diferentes formas de pensamiento, occidental y tradicional, son incipientes. Las condiciones históricas en la que se crea la política educativa neo indigenista genera una mayor marginación, excluye y aleja de sus identidades a los estudiantes de origen étnico que acceden a ella. Podemos agregar que las transformaciones didácticas, docentes, educativas e institucionales son muy lentas y poco radicales, que es necesario que los propios habitantes de los pueblos originarios sean los que construyan su modelo educativo y que ellos lo pongan en marcha:

El fondo del asunto es que algunas de las medidas son demasiado tibias. Están orientadas muchas veces a que el estado conceda cosas mínimas cuando en realidad deberían estar yendo mucho más allá, a transformaciones más radicales. Que comience por el reconocimiento de la autonomía y el otorgamiento de las capacidades plenas de decisión a las propias comunidades, esa es una parte teórica fundamental que considero hay que atender en el sentido de que aun cuando resultara conveniente hacer transformaciones radicales, las transformaciones paulatinas no salen sobrando, que una no necesariamente limita a la otra. Soy de esta idea que se criticaba mucho en mi época, que lo que había que hacer era acentuar las contradicciones, o sea que no había que hacer esto porque de alguna manera se prohíben válvulas de escape que impiden la gran transformación radical, yo no creo en esa opción. Esa es una de las posibilidades, y hay muchos ejemplos sobre todo ahora en América del sur, en Bolivia sobre todo, donde hay

transformaciones radicales y hay quienes opinan que esas más bien podrían ser las que se deben implementar en el país.

Otro de los temas es ver si es por la vía de la educación que habría que transformar y no se requieren otro tipo de cambios sociales. Ese es otro asunto de discusión, no es que niegue que lo hecho no sirva, lo que se argumenta es que no es suficiente. Hay mucha gente que sostiene que por mucho que la diversidad sea importante y que el mundo sea diverso, el futuro del mundo es más bien hacia una homogeneización, una unificación progresiva y que entonces realmente no tiene sentido estar promoviendo cosas que de alguna manera ven como resabios del pasado. Hay gente que dice que las comunidades indígenas se deberían olvidar de estar viendo estas cosas de las lenguas, que aprendan inglés y computación y se olviden de todo: Ahí también hay una corriente conservadora o muy radical de cómo a México le iría mejor si se integra a la economía del mundo global en vez de seguir pensado en desarrollar sus propias perspectivas.

Pero quienes aceptan que sí es por el lado de la educación, consideran necesario hacer transformaciones que nos acerquen hacia un reconocimiento más amplio pero paulatino. Otras opiniones suponen que la educación que se imparte en el medio indígena debería tener contenidos propiamente indígenas, definidos por ellos, impartirse en la lengua de los distintos grupos y tener el español como una segunda lengua complementaria. Quizás en este momento no tendríamos las condiciones para hacerlo, sin que ello signifique que no se lleve a cabo, el problema es que quien ha impulsado esta diferenciación educativa ha sido la federación, y hay estados que en términos generales son más conservadores, y la discusión en términos teóricos más bien debería ser qué tan rápido, y qué tan profundos deberían ser los cambios más que al hecho de indicar que no sirvan (Soledad).

Otro cuestionamiento que se hace a esta educación es que se considera continuará con el proceso de segmentación y segregación, porque al ser instituciones para pobres, para indígenas, instituciones diferentes, lo que propiciará es perpetuar su condición:

la respuesta a esa crítica es: si tú no llevas la oferta educativa ahí donde están esas personas que nunca van a llegar a la educación superior, esos sectores que nunca van a cursar estudios superiores, entonces vas a mantener un sistema de educación superior desigual, entonces la apuesta es en la calidad y tampoco es segregar porque no le estas cerrando la puerta a nadie, eso sí es muy importante reconocerlo, nunca pensamos que solamente iban a ser para indígenas, al revés tiene que estar abierto a todos y debe haber un porcentaje de mestizos dentro de ellas, yo creo que la principal crítica viene por ese lado (Soledad).

La educación intercultural se ha pensado como un modelo educativo incluyente, que modifique la educación monocultural y monolingüe que desde la colonia se estableció en nuestro país, pero que al contextualizarse en una ciudadanía multicultural, en un proceso educativo donde se da una interacción de las culturas originarias con la mestiza, se sigue

utilizando el español en el proceso educativo, así como los conocimientos de origen occidental, y la política de equidad se puede considerar como indigenista, se cree que la educación intercultural y bilingüe propiciará la etnofagia de las comunidades originarias.

Para el gobierno de Vicente Fox, la educación intercultural se manifiesta como la respuesta a las demandas históricas que distintos organismos, instituciones y los mismos pueblos originarios han hecho para que sean educados en su propia lengua y saberes originarios. Sin embargo, la etnofagia plantea que el establecimiento de este modelo educativo, a pesar que manifiesta preocupación por el fortalecimiento de lo étnico, motivará la occidentalización de los indígenas a partir de su convencimiento de las ventajas de hablar español, de adquirir conocimientos que les permitan desempeñarse en el contexto global actual. El resultado será el mismo de otras políticas educativas, la educación generará condiciones para que las comunidades indígenas en el mejor de los casos se incorporen a la cultura mexicana.

La educación como proceso etnófago facilitará la integración y la absorción de las identidades originarias por la cultura hegemónica, que ya no son en este contexto la cultura mestiza ni el estado nación los principales impulsores. Ahora los grandes consorcios transnacionales son los que alientan a los “miembros de los grupos étnicos, procurando que un número cada vez mayor de estos se conviertan en promotores de la integración por propia voluntad. Los dirigentes indios no son preparados para ser intelectuales indígenas sino ideólogos indigenistas. [...] la etnofagia no es local, si no global; su forma de operación en lo local solo puede comprenderse a cabalidad considerando su lógica global” (Díaz-Polanco, 2006: 31-32). La etnofagia a diferencia de otras políticas que han segregado, integrado e incorporado las culturas indígenas, resalta los valores originarios siendo el Estado el encargado de promover la diversidad y diseñar políticas que estimulan la participación de los grupos étnicos logrando con ello que sean los mismos habitantes de los pueblos originarios los promotores de la incorporación a la cultura mayoritaria.

La etnofagia es un proceso que no es exclusivo para las comunidades étnicas. Al tener su origen en el proceso global y ser los grandes corporativos los principales promotores de la creación de nuevas identidades que suscitan el consumismo, cualquier identidad corre el

riesgo de ser transformada de manera paulatina y sufrir modificaciones en sus costumbres culturales.

Conclusiones.

El primer capítulo nos permite destacar como primer hallazgo que las desigualdades económicas, sociales, de salud y reconocimiento que han padecido los pueblos indígenas de México, se originan con la consumación de la conquista. Desde la colonia se establece una sociedad monocultural y monolingüe que ignora la diversidad cultural de nuestro país. Se sientan las bases para que socialmente se conciba la idea de una nación culturalmente homogénea, que desconoce la diversidad cultural y lingüística de México. La escasa importancia que tienen las identidades indígenas lleva a homogenizar la diversidad cultural en el concepto despectivo y marginal de indio, concepción que se utiliza de manera indistinta para hacer referencia a cualquier individuo de origen étnico como ignorante, sucio, vulgar, o bárbaro, dando pie al desconocimiento de la existencia de identidades culturales con características y denominaciones diferenciadas como: mazahuas, choles, seris, rarámuris, etc., que aproximadamente hay 62 lenguas indígenas y prácticamente la misma cantidad de pueblos originarios con creencias, comportamientos, lenguas que las hacen distintas a las demás.

Un segundo elemento analiza cómo a partir de la hegemonía cultural se ha construido un proceso de discriminación étnica, que no comprende ni se preocupa por entender las características culturales de las comunidades indígenas. La sociedad no originaria en escasa medida se ha interesado por entender la cosmovisión de los pueblos étnicos, su vinculación con la naturaleza, la relevancia de sus festividades, o su forma de organización social. Al no valorarse la importancia y validez de estas culturas, se han generado estrategias que han buscado en distintos periodos su segregación, incorporación, o integración a la cultura hegemónica. El desconocimiento y aceptación social de la diversidad cultural ha propiciado que los indígenas nieguen su origen étnico, poniendo en riesgo sus mismas identidades y lenguas originarias. Aunado a lo anterior los pueblos indígenas viven en condiciones de marginación que no les permiten acceder a derechos de salud, laborales, políticos, o educativos. Específicamente en educación se dan dos tipos de desigualdades: 1) escasa

oportunidad de acceso a la educación; 2) la educación al ser monocultural y monolingüe no ha fortalecido las identidades ni las lenguas de los pueblos originarios.

El tercer punto estudia que el hecho que los habitantes de los pueblos originarios sean reconocidos como ciudadanos mexicanos desde el siglo XIX, no se han generado condiciones de equidad para las comunidades indígenas, esto se debe a que la ciudadanía reconoce en el mejor de los casos la diversidad pero no logra condiciones para el fortalecimiento cultural y lingüístico de las identidades originarias. La ciudadanía que se ha implementado en México es universalista, reconoce que los ciudadanos mexicanos tienen derechos sociales, laborales, políticos, educativos, sin embargo no se plantean de manera diferenciada. Las políticas se diseñan de manera unilateral, los pueblos indios no participan en su diseño, dando como resultado que no se tomen en cuenta las particularidades de sus formas de organización social, sus lenguas o creencias.

Finalmente, el primer capítulo estudia la posibilidad que brinda la interculturalidad para alcanzar la equidad de los pueblos originarios del país, con base en el establecimiento de un diálogo respetuoso entre las distintas expresiones culturales y lingüísticas, así como la aceptación de la diversidad cultural. La interculturalidad conceptualmente ha sido analizada en Europa y América Latina. En México Gonzalo Aguirre es de los primeros investigadores que hacen mención de ella como el contacto inevitable entre la cultura mestiza y la indígena, como un resultado lógico de las mismas características pluriétnicas del país.

La idea de educación intercultural y bilingüe surge en la década de los 70's en Sudamérica, el objetivo de este modelo es brindar educación a la población indígena en su propia lengua y apegada a sus identidades culturales. En México la educación bilingüe se da en algunas escuelas de nivel básico antes que el gobierno de Fox genere la política de equidad. Con la creación de la Coordinación en 2003 se pretende que la educación intercultural y bilingüe se imparta en todo el sistema educativo, iniciándose un proceso de interculturalismo el cual junto con la educación intercultural deben servir para alcanzar la interculturalidad plena. El interculturalismo es el proceso en el que se encuentra la educación mexicana, sustentado en la educación intercultural y bilingüe. Lograr esta interculturalidad plena requiere de otras estrategias políticas y al menos de cuatro factores: 1) implementar la educación

intercultural e intercultural y bilingüe en todo el sistema educativo mexicano; 2) alcanzar la aceptación social de la diversidad étnica y lingüística del país; 3) que socialmente se acepte la forma de organización comunitaria de los pueblos indígenas, así como su participación en la discusión y aplicación de las decisiones que se toman para las comunidades indígenas; y 4) generar políticas que ayuden para conseguir las tres primeras.

Es importante mencionar que el modelo educativo intercultural y bilingüe ha generado cuestionamientos. Destaca la idea que es un modelo educativo que propicia la etnofagia, al resaltar los valores indígenas, pugnar por la valoración de la diversidad étnica, sus lenguas y costumbres culturales, sin embargo curricularmente es una educación que genera condiciones para que los estudiantes indígenas se alejen de sus identidades adoptando la cultura occidental.

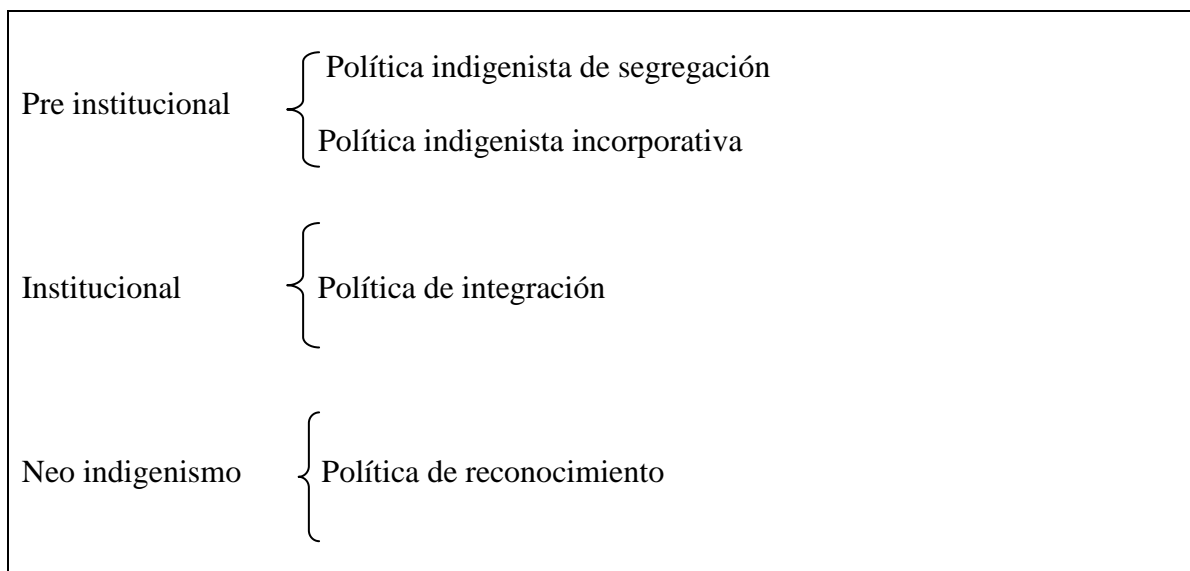
Capítulo 2. Breve historia de las políticas educativas indigenistas.

Este capítulo no pretende hacer un análisis detallado del proceso histórico de las políticas educativas generadas para los pueblos indígenas desde la colonia hasta nuestros días. Tratar de hacerlo sería plantear un objetivo demasiado ambicioso que implicaría desviar el objetivo de la investigación. El propósito se limita a resaltar algunas de las políticas educativas que se han creado en educación indígena y ayudar a comprender cómo el establecimiento de una cultura hegemónica ha influido de manera directa en el escaso conocimiento social de la diversidad lingüística e identitaria del país. Estas políticas desde la visión de Korsbaek y Sámano (2007:196) se pueden clasificar en tres grandes periodos:

- 1) pre institucional: va desde el descubrimiento y la conquista del Nuevo Mundo y la construcción de la Nueva España hasta la revolución mexicana;
- 2) institucionalizado: empieza en el periodo posrevolucionario, para adquirir fuerza con el congreso en Pátzcuaro en 1940 y cuerpo con la creación del Instituto Indigenista Interamericano a nivel continental y del Instituto Nacional Indigenista en México (1948) a nivel nacional;
- 3) neo indigenismo: el periodo de la crisis del indigenismo institucionalizado que empieza en 1982, con la adopción formal y real del neoliberalismo como política oficial del Estado mexicano (Korsbaek y Sámano, 2007: 196).

En estos periodos se generan cuatro tipos de políticas en educación (ver cuadro 7), tres de ellas centrales para el establecimiento de un modelo educativo monocultural y monolingüe. Estas políticas son indigenistas al ser generadas por la población no originaria para ser desarrolladas y aplicadas en los pueblos indígenas, “el indigenismo refiere a una teoría y una práctica de Estado, particularmente excluyente y opresiva, que se aplica en Latinoamérica casi sin excepción” (Díaz-Polanco, citado en Kosbaek y Sámano, 2007:196). En estas prácticas los pueblos originarios no participan, las decisiones tomadas surgen de una visión unilateral que ha tenido distintas formas de aplicación pero que surgen desde la mirada de la cultura dominante

Cuadro 7: Periodos indigenistas y políticas de educación.



Fuente: elaboración propia con datos de: Kosbaek, y Sámano, (2007: 196) y Díaz-Polanco (1987:17-19)

El capítulo además desarrolla los argumentos que permiten comprender cómo desde la época de la colonia la educación que han recibido los indígenas privilegia los conocimientos de origen occidental, sin considerar sus costumbres y pensamientos originarios. Los misioneros franciscanos, dominicos, y agustinos, son los encargados de enseñar la doctrina religiosa utilizando las lenguas originarias de las distintas identidades indígenas como el enlace que los ayudaría a consolidar la conquista espiritual. La llegada de los españoles, significó la incorporación de nuevas costumbres que en gran medida modificaron la vida cotidiana de la población originaria, además de establecer condiciones de marginación, discriminación y segregación que son evidentes actualmente.

En el periodo independiente la educación deja de ser dirigida por el clero sin que ello modifique su condición monocultural y monolingüe. A pesar que se reconoce al indígena como ciudadano mexicano, no se valoran sus lenguas y culturas. Años después con el porfiriato se establecen las que pueden ser las primeras escuelas diseñadas para recibir en sus instalaciones estudiantes de origen étnico. Estas instituciones se diseñaron con el objetivo de castellanizar a los indígenas que asistían a ellas y a su vez los estudiantes reprodujeran estos conocimientos en sus comunidades.

En el primer cuarto del siglo XX se crean diversas escuelas destinadas nuevamente a la educación de estudiantes de origen étnico. Las casas del pueblo, las escuelas rurales, la casa del estudiante indígena, imparten conocimientos que mantienen la idea de incorporar a los pueblos indígenas a la cultura mestiza hegemónica. Esta tendencia se conserva en la segunda mitad del siglo XX, aunque el proceso de aculturación se vuelve institucional con la creación del Instituto Nacional Indigenista.

Para finales de la década de los 90's se genera el modelo educativo intercultural. Normativamente a diferencia de las políticas de periodos anteriores, representa la oportunidad de establecer un sistema educativo que eduque a las comunidades indígenas en su lengua y costumbres originarias. Pero con la característica de que normativamente se plantea la necesidad que la educación que se brinda a los estudiantes mestizos permita que se reconozca y acepte la diversidad étnica del país.

Los habitantes de los pueblos originarios han tenido oportunidades limitadas de recibir educación. Autores como Lombardo Toledano (1991), Bonfil Batalla (2006), y Carlos Montemayor (2008), consideran que las comunidades indígenas han padecido condiciones de desigualdad que propician su rezago en materia educativa, resultado de políticas que los han segregado, integrado, incorporado, y occidentalizado, integrándolos a la cultura hegemónica.

2.1. La educación, instrumento evangelizador en la colonia.

Desde la época de la colonia se generan políticas dirigidas a los pueblos indígenas. Su característica, desde la visión de Díaz-Polanco (1987:18), es que son segregacionistas, al sustentarse en la discriminación racial, el control político y la distancia social. Resultado de la estratificación de clases con base en las castas, los españoles y criollos estaban en el nivel superior con derecho a todos los beneficios económicos, sociales, y políticos. Debajo de ellos se ubicaban los mestizos, indígenas, negros, y las diferentes estratificaciones que hicieron los españoles de las diversas mezclas raciales.

Después de consumada la conquista militar, los españoles consideran necesario consolidar la conquista espiritual para alejar a los indígenas de sus antiguas creencias, y lograr la

sumisión de los nativos a la corona española. Los frailes misioneros fueron los encargados de establecer las ideologías religiosas y culturales a los habitantes de las nuevas provincias. “Inicialmente se proyectó un sistema completo de educación para los indios, en el que se consideraba la enseñanza catequística para adultos de ambos sexos, niñas de cualquier condición y niños *macehualtin*⁴⁶; un nivel superior proporcionaría conocimientos suplementarios, tales como la lectura y la escritura en su propia lengua, música y canto a los pequeños varones hijos de *pipiltin*⁴⁷; y aún de entre estos se seleccionaría un grupo especialmente hábil, al que se le proporcionaría instrucción superior, de tipo universitario” (Gonzalbo, 1990:16). Realmente únicamente los hijos de los principales tendrían posibilidades de prepararse en una educación formal, para una gran proporción de los *macehualtin*, su educación se limitaría a aprender el catequismo.

En la colonia se genera la idea de llevar a los nuevos territorios de España la civilización occidental. Pilar Gonzalbo (1990: 73), comenta que el proceso de educación⁴⁸ inicia en tetzco (sic), Tenochtitlán, Tlaxcala y Huejotzingo. La empresa que asumió la corona española no era un reto sencillo, las creencias, las costumbres que los pueblos originarios mantenían se sustentaban en una cosmovisión que era difícil transformar, además lo disperso de algunas comunidades complicaba la misión de los frailes. La estrategia que llevaron a cabo los españoles para solucionar esta problemática fue la de obligar a los pueblos originarios a abandonar sus comunidades y concentrarlos en nuevos poblados que modificaban la cultura y su organización social.

Las catástrofes demográficas de las primeras décadas se unieron a las voces mendicantes que pedían reducir a los indígenas en poblados apartados, y a los reclamos de los agricultores, mineros y nuevos poblados, quienes demandaban más trabajadores indígenas. Estas diversas solicitudes condujeron a nuevas formas de organización de la población nativa. Por cédulas reales de 1546, 1551 y 1568, el rey

⁴⁶ Los macehualtin son el grupo social más numeroso de las sociedades prehispánicas, se encargan de la agricultura y los oficios.

⁴⁷ Son los miembros de las clases altas, ocupan puestos en el ejército, sacerdocio, o gobierno de las culturas prehispánicas.

⁴⁸ Los franciscanos relataron, en carta al emperador cómo se congregaron todos los niños hijos de caciques y principales, para recibir instrucción junto a los religiosos. El obispo Zumárraga informó en el mismo sentido y elogió el éxito obtenido por medio de los niños así educados. Para ello, según su descripción cada convento de los nuestros tiene otra casa junto, para enseñar en ella a los niños, donde hay escuela, dormitorio, refectorio y una devota capilla. Cuando dominicos y agustinos se incorporaron a las tareas misionales, establecieron el mismo sistema en cuanto a la separación de grupos escogidos, que recibían instrucción superior; en estas escuelas se recogían los niños mayores de siete años y menores de catorce, pero no siempre se trató precisamente de internados. Se sabe que los tuvieron los franciscanos durante los primeros tiempos, que su objetivo era mantener a los niños aislados de sus familias (Gonzalbo, 1990: 74).

dispuso que se juntara a los indígenas en asentamientos urbanos al estilo europeo. [...] Así entre 1540 y 1600 los debilitados sobrevivientes de las grandes mortandades fueron obligados a abandonar sus antiguas moradas y forzados a “congregarse” en nuevas poblaciones (Florescano, 2004:151).

Las nuevas poblaciones establecieron una organización de carácter peninsular, que impuso la religión católica, las formas de gobierno y de vida hispana, dando inicio a la conformación de la sociedad monocultural. Algunos de estos pueblos, según Florescano (2004: 152), quedaron separados de la nueva reorganización comunitaria, por tres barreras: la étnica, territorial, lingüística, y muy probablemente por la resistencia de algunas comunidades para mezclarse con otros grupos étnicos. Estas poblaciones se ubicaron en zonas aisladas⁴⁹ ayudando que se mantuviera gran parte de su identidad étnica y lingüística, situación que puede explicar las condiciones de marginación en las que viven actualmente, pero sobre todo, la conservación de sus culturas, lengua y tradiciones a través de los años.

La evangelización fue el primer proceso educativo que se impartió en la colonia. Gonzalo Aguirre (1973), Pilar Gonzalbo (1990), Elisa Ramírez (2006), mencionan que los misioneros de distintas órdenes religiosas fueron las encargadas de impartir sus enseñanzas en las propias lenguas nativas⁵⁰ buscando: 1) evangelizar y con ello erradicar las antiguas creencias; 2) alfabetizar a las comunidades indígenas⁵¹ y 3) imponer la cultura española, su lengua, organización social y administrativa⁵². Las primeras escuelas que se instalaron educaron a los hijos de los nobles considerando el influjo que tendrían en sus poblaciones para poder transmitir los nuevos conocimientos adquiridos y porque se pensaba que ellos podrían adaptarse de manera más rápida a las nuevas creencias y formas de vida.

⁴⁹ En los pueblos y comunidades remotos, donde esporádicamente se recibía la visita del doctrinero, la predicación colectiva y administración de los sacramentos eran la única forma de enseñanza; donde había un convento, según el número de frailes, se proporcionaba instrucción más o menos completa. Los pequeños que se recogían a los chichimecas debían trasladarse hasta Zinapécuaro, donde había internado (Gonzalbo, 1990: 75)

⁵⁰ Se habla que recién llegados los tres primeros franciscanos formaron algo parecido a una escuela, con los hijos de la familia Ixtlilxóchitl, que los tenía como huéspedes en Tetzcoaco. Claro que se trataba de una peculiar escuela, en la que lo urgente de los frailes aprendiesen a hablar en náhuatl y en la que los métodos de comunicación debían improvisarse en cada momento (Gonzalbo, 1990: 73)

⁵¹ Los frailes maestros traducen la fonética indígena en signos del alfabeto latino, formulan artes o gramáticas y hacen posible la alfabetización de sociedades iletradas (Aguirre, 1973: 59). También se utilizaron herramientas que los indígenas conocían para la evangelización como era la interpretación de los códices, para ello se usaron lienzos o cuadros alusivos al credo. Se hizo uso de textos ilustrados elaborados por los frailes; se auxiliaron también de las representaciones dramáticas. (cfr. Gonzalbo, 1990: 32-34).

⁵² La conquista no se redujo a las armas: entró en lo profundo de la cultura. Con la educación elemental y la castellanización se propusieron hacer más dóciles a estos pueblos y provocarles la admiración por la cultura española. Pero, como el desarrollo de los indios se vio frenado en muchos aspectos del orden social y económico, podríamos afirmar que, en el fondo la educación solo se propuso someterlos culturalmente (Montemayor, 2008: 40).

Las órdenes evangelizadoras⁵³ fueron tres: dominicos, franciscanos y agustinos. Impartieron sus doctrinas en las zonas más pobladas, y que estuvieran cercanas a las ciudades españolas de mayor desarrollo económico (ver cuadro no. 8). Esto implicó que las comunidades alejadas de estas zonas no fueran consideradas para ser evangelizadas.

Cuadro 8: Órdenes y zonas de evangelización.

Órdenes	Zonas de evangelización
Franciscanos	Michoacán, Jalisco, Durango, Zacatecas, Puebla y Tlaxcala
Dominicos	Región mixteca y zapoteca, así como las zonas que conforman los actuales Estados de Oaxaca y Chiapas.
Agustinos	Michoacán, norte de Puebla, Veracruz, e Hidalgo. En el sur las regiones de Tlapa y Chilapa en lo que hoy es el Estado de Guerrero.

Fuente: elaboración propia con datos de: Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1990). Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena. México D.F., EL COLEGIO DE MÉXICO, P. 39.

La educación principalmente se ocupó por transmitir conocimientos cristianos relacionados con los sacramentos, utilizando como herramientas el teatro, la danza y el canto. Esta educación se impartió principalmente a los niños por ser más aptos de convertirlos al catolicismo al no tener tan arraigadas las costumbres y tradiciones prehispánicas. Las escuelas conventuales se ubicaron en los atrios de las iglesias y los monasterios, que además de servir para la enseñanza del evangelio se convirtieron en “centros de difusión de la lectura, la escritura, la música, el canto, el teatro y las artes occidentales. En ellas los niños y jóvenes indígenas aprendieron el catecismo, los cantos y salmos cristianos, las técnicas y los oficios europeos, la danza y el teatro , así como el manejo de los instrumentos musicales de occidente, que también aprendieron a producir y a combinar con la música y las tradiciones indígenas” (Florescano, 2002: 184). Los españoles observaron que las comunidades étnicas eran muy afectas a rendir culto a sus dioses con canciones y danzas, por lo que les enseñaron cantos alusivos a los sacramentos, el credo y las leyes de Dios. El teatro, comenta Florescano (2002) utilizaba representaciones en las fiestas religiosas de semana santa, día de muertos o navidad. El teatro y la danza sirvieron desde la visión de

⁵³ Las primeras misiones de franciscanos y dominicos que llegaron a Nueva España estaban compuestas por doce frailes porque este era el número de los discípulos de Cristo, y porque la iglesia primitiva fundada por esos apóstoles era su modelo supremo. Al adoptar ese ideal, los religiosos comenzaron a verse ellos mismos como verdaderos apóstoles y a los indígenas como prototipos de los primeros cristianos, y reprodujeron simbólicamente el ideal ascético y la pobreza de sus modelos. Los dominicos declararon: “porque somos enviados a predicar a estas gentes que no tienen conocimiento de Dios, somos obligados a más perfecta manera de vivir, no solamente delante de Dios Nuestro Señor, pero aun delante de todos los hombres (Florescano, 2002: 181).

Florescano como los primeros instrumentos pedagógicos⁵⁴ que ayudaron a los misioneros a transmitir los conocimientos de la doctrina religiosa.

Existieron escuelas que no fueron conventuales, aunque también tenían un origen religioso, y se establecieron por interés del mismo clérigo y de las autoridades comunitarias. En los lugares que no había frailes y conventos, indica Pilar Gonzalbo (1990:79), se llevaba a los hijos de los caciques a casa de los encomenderos.

En los conventos también se enseñaron oficios como: la herrería, sastrería, zapatería, carpintería, y artesanía. Aunque al no estar regulados los talleres conventuales, los indios no tendrían la posibilidad de alcanzar el título de maestros al ser expedidos únicamente por los mismos maestros del gremio. Si querían ser oficiales debían ingresar a un gremio⁵⁵, aunque en algunos casos como el de la herrería y veterinaria, indica Pilar Gonzalbo (1990: 57), no estaba permitido su acceso. “En las ordenanzas gremiales, no se fijaba la edad mínima ni máxima para el ingreso como aprendiz, pero [...] la costumbre era comenzar entre los nueve y los 18 años. Tampoco había remuneración [...] el trabajo equivalía a la remuneración por la enseñanza, el alojamiento, la comida y la ropa, que el maestro se comprometía a proporcionar” (Gonzalbo, 1990: 57). Aprender estos oficios permitió a los indios tener una vida solvente y tranquila, en comparación a la que llevaban los indígenas que laboraban en el obraje o la minería, que era desgastante y limitaba su promedio de vida.

La educación evangelizadora no fue otorgada exclusivamente para los varones, las indígenas también recibieron educación, aunque se limitaba para las mujeres provenientes de familias nobles⁵⁶. La educación fue impartida por beatas⁵⁷ que no pertenecían a ninguna

⁵⁴ Aún después de conocer las lenguas indígenas correspondientes a sus demarcaciones, los frailes mantuvieron en uso, ya como recursos pedagógicos algunos de los métodos que les sirvieron inicialmente para hacerse entender y atraer la atención. La música acompañó a los textos de la doctrina, los bailes sirvieron de aliciente en los festejos religiosos y los lienzos pintados llegaron a describir conceptos complejos como la inmortalidad del alma, la especial virtud de determinadas devociones, el inapelable juicio final y la redención de Cristo (Gonzalbo, 1990: 77)

⁵⁵ El periodo de aprendizaje era muy variado, según la dificultad del oficio, la habilidad del aprendiz y el interés del maestro. Para llegar a oficial era preciso aprobar un examen, después del cual, y una vez inscrito su nombre en el libro del gremio, el nuevo artesano podía contratarse como oficial en cualquier taller, cobrar por su trabajo y practicar aún dos otros tres o cuatro años, para aspirar al último y definitivo grado de maestro (Carrera, citado en Gonzalbo, 1990: 57)

⁵⁶ Hay noticia de la existencia de uno de estos recogimientos, al menos hasta el año 1529, en la ciudad de Tetzco. Vivían en él algunas doncellas y viudas, de familias principales, en régimen de clausura y ocupadas en el estudio del catecismo y en prácticas devotas. Una mujer española que gozaba de respeto y de confianza de los franciscanos, era la superiora de la comunidad. En otros lugares, a falta de españolas capaces y con vocación para el encierro voluntario, se organizó la convivencia bajo la dirección de mujeres indias, a quienes

congregación religiosa, causando complicaciones con los agustinos y franciscanos. La educación para las niñas indias buscaba introducirlas a las nuevas costumbres occidentales y prepararlas para ser compañeras adecuadas. Vivían internadas para aprender doctrina cristiana aunque se desconoce si aprendían a leer y escribir, lo cual seguramente no ocurría porque la decadencia de esta educación, comenta Gonzalbo (1990), se debió al descenso de la nobleza indígena, la marginación de los indios, y principalmente por no creerse necesario educarlas al considerarse que saber tejer, hilar, y cocinar, les permitían atender un hogar.

Evangelizar ayudó a asegurar la conquista espiritual, fue el fundamento para la adopción de las nuevas costumbres indígenas y limitar las prehispánicas⁵⁸, pero una vez conformado el nuevo modelo colonial, la preocupación para la metrópoli es la de asegurar la institucionalización colonial.

Para el año de 1536, el virrey Antonio de Mendoza y el obispo fray Juan de Zumárraga impulsan la creación del colegio imperial de Santa Cruz Tlatelolco que viene a ser la primer institución a nivel superior diseñada para la población indígena del país. El colegio se concibió como un medio para lograr la aculturación de la población indígena con base en la ordenación de un clero de origen étnico. La primera generación de estudiantes estuvo conformada por sesenta jóvenes, aumentando para el año siguiente a setenta, disminuyendo al siguiente año nuevamente a sesenta. “Los estudios –con duración de tres años- de lectura, ortografía, música, retórica, lógica, filosofía y teología fueron impartidos en el latín” (Mathes, 1982: 23). El proyecto educativo no tuvo mayor éxito debido al rechazo social que generó la existencia de una escuela superior para indios. Se argumentaba que carecía de programas establecidos y se cuestionaba la pertinencia de ordenar como sacerdotes a los

los religiosos hicieron preladadas de las otras, para que las rigiesen y enseñasen en las cosas de la cristiandad y de todas las buenas costumbres (Gonzalbo, 1990: 80-81)

⁵⁷ Cortés obtuvo autorización para el viaje de tres “beatitas”[...]. Estas “beatitas” o “emparedadas” sin votos solemnes ni hábitos religiosos, vivían en clausura, dedicadas a la oración y al trabajo y se ocupaban a la educación femenina. [...] Fue ésta la primera ocasión en que se buscaron maestras para niñas indias; nada similar se había hecho en las Antillas, ni en otros territorios americanos, ni siquiera en la ciudad de Granada con numerosa población morisca recientemente sometida (Gonzalbo, 1990: 81)

⁵⁸ No obstante los esfuerzos de los religiosos, la evangelización no alcanzó a todos; los indios remisos –vuelto a la idolatría- fueron muchos y el renacimiento de sus prácticas religiosas constante. La lucha contra las antiguas creencias fue feroz. Se eximió a los indios de ser enjuiciados por la Inquisición; se siguieron juzgando, sin embargo, algunos delitos y se persiguió a los indios por idolatría, hechicería, prácticas mágicas o remisiones de la fe; se los liberó del delito de herejía pues consiste en negar la fe cristiana por carecer de ella; en cambio se les decretaron penas por celebrar ceremonias paganas para propiciar la lluvia y cosechas; por usar sortilegios, amuletos o plantas para enamorar, convencer a adivinar; por usar alucinógenos o embriagantes para fines religiosos o por hacer ofrendas fuera de los altares consagrados (Ramírez, 2006: 35).

indígenas “el proceso por idolatría a Carlos de Texcoco, ex colegial, y su ejecución, levantó dudas sobre la prudencia de aportar educación superior y por ello un más alto nivel social a los indígenas. Juan de Gaona decía que los indígenas no estaban preparados para el sacerdocio, y hasta el propio Zumárraga [...] decía que los alumnos eran más inclinados al matrimonio que al celibato (Mathes, 1982: 24). Para el año de 1555, apunta Mathes (1982: 26), un decreto del concilio mexicano prohíbe la ordenación de clérigos de origen indígena. La institución sigue funcionando como centro de estudios superiores de la cultura y lingüística indígenas, sus estudiantes sirvieron como traductores e informantes, investigaron sobre plantas medicinales, crearon libros en náhuatl, otomí, purépecha, y maya; enseñaban a leer y escribir a los niños indígenas, desarrollaron informes etnohistóricos. A pesar de estos logros obtenidos que beneficiaban directamente a los españoles para comprender e interpretar lo originario “la muerte del virrey Luis de Velasco en 1564 ocasionó una fuerte pérdida en el auxilio directo al colegio. Además, una deficiente y corrupta administración de parte de los mayordomos, nombrados por el virreinato, ahondó en la decadencia del centro educativo. Y si a esto se agrega la censura, la restricción de la enseñanza y el establecimiento del Santo Oficio de la Inquisición en la Nueva España, se entiende por qué a fines de 1571 las actividades académicas se habían reducido en el colegio quedando éste virtualmente cerrado” (Mathes, 1982: 28).

El colegio de San Nicolás en Pátzcuaro fue otra institución donde estudiaron jóvenes indígenas, aunque sin ser exclusiva para ellos. Fue creada por el obispo Vasco de Quiroga entre los años de 1539 y 1540, sus objetivos pretendían que los estudiantes españoles aprendieran la lengua de los indios, y estos a su vez se instruyeran en el español, gramática y doctrina cristiana. En su primer etapa, indica Figueroa (1998: 13), los estudiantes se dividían en colegiales y estudiantes. Los primeros conformaban el sector más importante del colegio, con españoles de origen humilde que tenían el objetivo de ser sacerdotes. Los colegiales tenían derecho a internado y la institución les costaba los gastos de mantenimiento. “Los estudiantes eran los hijos de los vecinos españoles, y de los indios mestizos que en retribución a los servicios de sus padres asistían a San Nicolás para aprender de manera no formal todo lo que se enseñaba; estaban sujetos al régimen externo” (Figueroa, 1998: 13). Los conocimientos que se impartían eran: gramática, sacramentos y cánones penitenciales, latín, moral y lenguas. Para el año de 1767 el plan de estudios

incorporó: teología escolástica, filosofía más antigua, filosofía menos antigua, retórica mayores, medianos y mínimos, para 1797, se agregaron estudios de derecho civil y canónico (cfr. Figueroa, 1998: 22-23).

El colegio sufre transformaciones que la obligan a dejar su sede en Pátzcuaro para trasladarse a Valladolid, hoy Morelia. Ya no permite el ingreso de estudiantes de origen étnico como se había establecido al inicio, aunque en todo momento la educación fue dirigida principalmente para los estudiantes de origen español.

2.1.1. Decadencia de la educación en lengua indígena.

Lograr la evangelización de los pueblos originarios orienta las decisiones educativas de un interés religioso hacia uno político. En 1690 comenta Elisa Ramírez (2006: 46), “se decreta una ley que prohíbe que aquellas personas que no hablen español puedan ejercer algún cargo público, ni participar en procesos de elección, el castellano además sería la única lengua válida para ser usada en los ámbitos político, jurídico y religioso. La lógica de este decreto se sustenta en la idea que después de haber pasado siglo y medio de dominio español los indios debieron haber aprendido el castellano”. Lo anterior modifica radicalmente la importancia de educar en lengua indígena, debido a que en el siglo XVIII muy pocos españoles y criollos hablaban lenguas étnicas. Al ser la clase dominante y ocupar los cargos más relevantes, no era necesario que hablaran una lengua originaria. Aunado a lo anterior un porcentaje importante de mestizos e indígenas que se relacionaban con ellos eran bilingües, además para la segunda mitad del siglo, el español se reconoce como la única lengua de las colonias españolas prohibiéndose el uso de cualquier otra.

Al establecerse el español como lengua hegemónica y el proceso educativo evangelizador alcanzado su objetivo, el gobierno español decidió que si las comunidades deseaban tener educación, debían financiarla pagando sus maestros. Las nuevas escuelas se denominaron de primeras letras y oficios. A diferencia de las escuelas conventuales pocos maestros eran religiosos, algunos de los docentes eran bilingües y otros únicamente conocían el español, aunque indica Elisa Ramírez (2006: 49) que las comunidades preferían a los que hablaban lengua indígena. La educación preparaba a los estudiantes para poder administrar sus comunidades, pero también considera Elisa, a la mansedumbre y la conformidad.

La política educativa entra en su fase de mayor segregación cuando se plantea el objetivo de ser el medio para lograr la eliminación de las lenguas indígenas, lo que además propiciaría la desaparición de las identidades originarias. El arzobispo Rubio y Salinas en 1753 “decía que la enseñanza debería ser obligatoria para los niños y con una pena proporcionada a su edad, y se debiera usar fondos de las comunidades indígenas para el pago del maestro. Además expresó la esperanza de que estas escuelas logran dos fines: extinguir el uso de los idiomas indígenas y facilitar la secularización de las doctrinas” (Tanck, 2006: 37). De esta medida, ahonda Tanck (2006), se abrieron en los curatos más de 250 escuelas donde se impartía doctrina cristiana en lengua castellana, y se enseñaba a leer y escribir. Esta medida es reproducida en instituciones ya establecidas, suplantando la lengua originaria por el español para impartir los conocimientos y prefiriendo al maestro español que al indígena.

2.2. La educación en la época independiente.

La independencia termina con las formas de organización social de la colonia. Los habitantes del territorio nacional sin distinción de origen étnico son considerados ciudadanos mexicanos garantizándoles los mismos derechos. El discurso indicaba una igualdad social que no se observó en las comunidades indígenas, porque sus condiciones de vida no tuvieron mayores cambios a las que vivieron anteriormente. Específicamente en educación no hubo grandes modificaciones, a pesar que el civismo sustituyó a la religión, se busca la incorporación de los pueblos originarios a las costumbres mestizas del Estado recientemente independiente.

Las políticas en educación generadas en este periodo pre institucional, buscan incorporar a los “grupos étnicos llamados indios, que no participaban en la vida nacional, porque no tenían noción ni sentido de nacionalidad” (Díaz-Polanco, 1987: 18). Las políticas comenta el mismo Polanco, se desarrollan sustentadas en ideas liberales, las cuales según Korsbaek y Sámano (2007: 200) se orientaron hacia la erradicación de lo originario, buscando “blanquear al país”.

Con la consumación de la independencia, México vive una serie de acontecimientos políticos que marcan esta etapa histórica del país. Dos posturas políticas son

trascendentales en la primer parte del siglo XIX, sus pensamientos y decisiones marcaran el destino de los próximos años de la nación. Sin embargo estas posturas que son contrapuestas en lo político, para lo indígena no presentan grandes diferencias. Para Mora “estos cortos y envilecidos restos de la antigua población mexicana, estaban destinados a desaparecer como consecuencia de su propia debilidad y del mestizaje. Alamán [...] aunque defendía a la comunidad y al indio como instancia subordinada y fiel, consideraba que sería peligroso poner a los indios en estado de entender los periódicos” (Gomezcésar, 1995:79). Es justo reconocer que no todos compartían estas opiniones con relación a los indígenas, hubo conservadores y liberales que se negaban a la eliminación de escuelas para indios⁵⁹, o que les quitaran sus tierras.

Con el triunfo del liberalismo se instituye la idea de igualdad ante la ley, se eliminan las distinciones raciales y el indígena adquiere derechos como cualquier otro ciudadano. “Esta igualdad formal de los indios ante la ley se llegó a establecer mediante un procedimiento peculiar. En febrero de 1824, en las sesiones iniciales del Congreso Constituyente, José María Luis Mora insistió en que sólo se reconocieran en la sociedad mexicana diferencias económicas y que se desterrara la palabra “indio” del lenguaje oficial⁶⁰; por tanto, que se declarara por ley la inexistencia de los indios” (Montemayor, 2008:67). Si en la colonia - indica Gonzalo Aguirre (1973:65)- los indígenas se ubican en las castas inferiores de la sociedad, en la época independiente con la ciudadanización liberal su condición y valoración social no es modificada en gran medida:

Convertidos en ciudadanos resultan ser los de peor clase: no son aptos para la producción y la acumulación; resultan pésimos usuarios del libre comercio y malos propietarios; empobrecidos todos, analfabetos y monolingües muchos de ellos, carecen de medios para defenderse como comunidades; pierden sus argumentos como poseedores y litigadores de las tierras; se convierten en seres invisibles al prohibirse asentar en todos los documentos públicos y privados su condición racial; desaparecen

⁵⁹ Otro caso singular fue el del abogado de origen indio Juan Rodríguez [...] como rector del Colegio de San Gregorio, dedicado a la educación de los indios, se opuso firmemente a su disolución y defendió la enseñanza del idioma mexicano, en los momentos en que, a nivel nacional, se imponía la destrucción de las instituciones de este tipo y se pretendía exclusivamente el aprendizaje del castellano (Gomezcésar, 1995:80-81)

⁶⁰ La idea de eliminar la palabra indio por parte de Mora se debe que este creía que los indígenas nunca podrían llegar al grado cultural y civilizado de los europeos, por lo que aunque estos despertasen compasión, jamás podrían ser la base de una sociedad que tuviera la intención de ser progresista. Charles A. Hale, (2005) considera que aunque Mora negase creer en la existencia de razas que fuesen superiores a otras, no pudo evitar dejar entrever la visión de que el blanco era superior al indio, y que este último no tenía mayores esperanzas de que mejorase su posición en la sociedad.

de los censos y carecen de nominación en cualquier discusión en favor de su causa o en contra de ella (Ramírez, 2006: 58).

Entre las primeras modificaciones que se llevaron a cabo en este periodo en materia educativa está la de 1833, cuando “Valentín Gómez Farías emprende una reforma educativa global que intenta acabar con el anterior monopolio del clero sobre las instituciones educativas; decreta la educación libre, laica y universal” (Ramírez, 2006: 69). Esta separación es importante para los liberales como José María Luis Mora, quien consideraba que la educación era un medio ideal para olvidar el pasado, alejar a la iglesia del monopolio de la educación y lograr que la ciudadanía estuviera alfabetizada para que pudieran ejercer y desarrollar leyes.

La educación liberal, considera Elisa Ramírez (2006) fue un modelo educativo urbano más que rural, generando oportunidades educativas para los indios y mestizos que vivían al interior o cerca de las zonas urbanas, pero además fue elitista porque ingresaban los ciudadanos de clase media quedando sin oportunidad las clases pobres. No hubo una preocupación para que el sistema educativo fortaleciera las lenguas e identidades indígenas. Fue una educación que ponderaba lo mestizo, lo monocultural, relegando lo diverso y originario por no considerar los conocimientos de origen étnico necesarios en una nación que deseaba desarrollarse como los países occidentales. Lo indígena era visto como un obstáculo para alcanzar este objetivo. Este periodo presenta una negación de lo diverso, escatima la importancia de las culturas originarias, es desestimada su existencia, se pretende generar un desarrollo nacional que ignora y oculta lo indígena.

La principal preocupación por la educación de los pueblos étnicos se va a generar en el segundo imperio encabezado por Maximiliano. A pesar de coincidir con las políticas generadas por los liberales mexicanos, como “las medidas dispuestas en el gobierno de Juárez, justificando las leyes de Reforma por considerarlas necesarias para el desarrollo del país” (Bolaños, 1981: 29), en materia educativa legisla buscando establecer mejores condiciones para los pueblos indígenas. En 1865 se crea la Ley de Instrucción Pública, documento que genera inconformidades en el grupo conservador por la notable orientación liberal, y la adaptación que hace en las poblaciones controladas por el ejército invasor del modelo educativo francés. La ley al igual que los liberales, restaba injerencia al clero en el

ámbito educativo. En el mismo año de 1865 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Cultos, institución encargada de promover la educación en todo el territorio dominado por el imperio y de crear un plan que conservara las lenguas indígenas. Se considera pertinente para ello impartir la educación en español y en la lengua originaria de la región. La educación no fue gratuita, se les pedía un peso de cuota a los niños para ser educados, sin embargo se eximía del pago a los que demostraran no poseer ingresos, para ello las escuelas deberían otorgar becas principalmente a los indígenas. La política de educación de Maximiliano, establecía que los hacendados que tuvieran más de veinte familias trabajando deberían fundar escuelas de nivel básico para los hijos de los peones (cfr. Romero, 2003: 118).

A los jóvenes mayores de quince años que tuvieran estudios de primaria terminados, se les brindaba la oportunidad de estudiar en una escuela especial de comercio, la institución también otorgaba becas para los indígenas que lo requirieran. En este gobierno se abre la oportunidad para las mujeres que desearan estudiar obstetricia y obtener el título de partera, situación que revoluciona la oferta educativa porque hasta ese momento las mujeres no se habían preparado para desarrollar una actividad que requiriera estudios formales.

Los primeros gobiernos de la naciente nación, constitucionalmente borrarón la diversidad nacional. Los indios normativamente no existían, México pareciera conformarse por ciudadanos mexicanos que comparten la misma creencia y una lengua homogénea. Los indígenas como parte de la sociedad mexicana, deberían incorporarse a las costumbres y tradiciones que esta identidad demandaba. Por este motivo la educación se sustentaba en lo occidental, lo que facilitaría el fortalecimiento de lo mexicano, y al mismo país. Lo indígena no era el medio adecuado y conveniente para alcanzar el desarrollo del país.

2.3. Educación indígena en el porfiriato.

Este periodo histórico representa para el país la estabilidad política y social que no se observa en los gobiernos post independentistas. Finalmente se terminan una serie de disputas políticas que no habían logrado establecer un gobierno que desarrollara proyectos a largo plazo. La educación de manera muy particular es considerada necesaria para lograr el progreso, la paz, el desarrollo nacional y un elemento imprescindible para la unidad

nacional⁶¹. Sin embargo, Ramírez Elisa (2006: 90) comenta que los indígenas siguen sin recibir una preparación diseñada específicamente para ellos. Se creía que sus problemáticas y necesidades eran iguales a las de los campesinos por lo que la educación fue rural, gratuita, laica y obligatoria. No fue del todo exitosa por tener: “maestros sin título, sueldos más bajos y con menos preparación se ocuparon de la educación rudimentaria en haciendas, rancherías y pueblos y confrontaban problemas graves: falta de vías de comunicación, de recursos y un universo muy diverso de lenguas y costumbres” (Ramírez, 2006: 91). Estas condiciones propiciaron que la preparación fuera de escasa calidad, que no se cumpliera el carácter de obligatoria, y que muchas de las escuelas no brindaran educación más allá del primer año. La enseñanza principalmente era en primeras letras y español, sin beneficiar las lenguas y culturas originarias.

El gobierno de Díaz no fue capaz de generar educación de calidad y en suficiente número para las zonas rurales. A pesar que en este periodo algunos sectores manifestaron una preocupación por la población indígena, la revaloración de su lengua, la conservación de sus culturas (cfr. Loyo, 1999: 12), y que en diversos estados como Chihuahua, Campeche, Hidalgo, Guanajuato, y Sonora se preocuparon por educar a las comunidades indígenas, de alejarlos del analfabetismo y la ignorancia, la educación siguió viéndose como el medio que facilitaría a los indígenas el aprendizaje del español y su integración a la cultura mestiza. Además las condiciones de marginación de los pueblos originarios, prácticamente limitaba el acceso a estudios de nivel básico, el medio superior y superior se limitaba a los jóvenes indígenas que vivían cerca de una zona urbana.

2.4. Las políticas de integración en la época pos revolucionaria.

La revolución mexicana al igual que la independencia, no generaron cambios sustanciales en las condiciones de vida de los pueblos originarios. Aunque finalmente los gobiernos posrevolucionarios reconocen el valor lingüístico y cultural de las identidades indígenas lo que da como resultado la creación de modelos educativos pensados para estas comunidades. Las políticas educativas en el siglo XX tienen la característica de ser

⁶¹ El problema educativo había sido preocupación central de autoridades, maestros y aun del mismo presidente. Para todos ellos la educación era la base del progreso y la prosperidad y un elemento clave para lograr la unidad nacional, meta prioritaria del régimen. En palabras de Justo Sierra, “era el factor capital de la obra de nuestra unificación”. Paradójicamente poco se hizo para ampliar el alcance del sistema escolar (Loyo, 1999: 3)

diseñadas por una institución encargada de normar y regir la educación nacional. La Secretaría de Educación Pública se crea en 1921 y por espacio de aproximadamente 50 años establece escuelas para la población indígena y rural, buscando su alfabetización, el desarrollo de sus comunidades y la incorporación de las comunidades indígenas a la cultura mexicana. En este mismo periodo se crean las primeras instituciones educativas bilingües, - sin que signifique la desaparición de la monoculturalidad-, el objetivo se centra en que los estudiantes sean los promotores de los conocimientos occidentales en sus poblaciones de origen.

2.4.1. Las casas del pueblo.

La política educativa de La Secretaría de Educación Pública busca ofrecer educación que ayude en la ilustración de la población, difunda la cultura, y redima a los indios. Conformaba tres departamentos: el escolar, de bibliotecas y archivo, y de bellas artes. El principal objetivo de la Secretaría será el fundar escuelas especiales para la educación de los pueblos indígenas y rurales en todo el país, además de implementar instituciones de educación superior en todas las ciudades de la república (Cfr. Mejía, 1981:198). En 1923 la SEP crea las casas del pueblo, son centros educativos para las comunidades de origen rural, su objetivo fue llevar a todas las poblaciones del país educación elemental e impartir educación indígena. Los encargados de instaurar y operar las casas fueron los misioneros culturales⁶² encabezados por profesores que cumplían un doble papel: a) propiciar el desarrollo de las comunidades; y b) preparar a los futuros profesores rurales. Estas instituciones tenían 5 finalidades:

- a) Sociales: Se pretende que la escuela rural indígena sea el resultado de la cooperación de todos los vecinos del lugar, ya sean niños, niñas, hombres o mujeres adultos; que sea considerada como algo absolutamente propio de la localidad y que desarrolle sus actividades teniendo siempre presente los intereses colectivos.

⁶² Las misiones culturales comienzan en 1923, dependientes también del Departamento de Cultura Indígena, con 112 misioneros y 578 maestros para atender 569 escuelas, sobre todo del centro y sur de la república, se hicieron oficiales hasta 1926. Cada misión estaba conformada por un jefe, un maestro de asignaturas, un trabajador social, un experto en higiene y primeros auxilios, profesores de música, artes manuales, educación física y métodos de enseñanza. El jefe era el encargado de la mística, de la ideología. El maestro académico impartía cursos regulares al maestro rural sobre técnicas de enseñanza, hacía clases de demostración, llevaba la biblioteca ambulante. Se impartían cursos normales y de preparación de pequeñas industrias como curtiduría, conservas, jabón, lechería y agricultura. La misión permanecía un lapso en un lugar y luego avanzaba a otro. Se prefería el ingreso de muchachos jóvenes y solteros (Ramírez, 2006: 123)

b) Económicas: Acrecentar con menor esfuerzo la producción, cultivar hábitos de asociación y cooperación y promover el bienestar de cada uno de los asociados. Conservación, desarrollo y perfeccionamiento de las industrias locales características.

c) Morales: Formar hombres libres de iniciativa, prácticos, pero con vistas hacia el ideal, con un sentimiento de responsabilidad bien definido, para que lleguen a obtener el dominio de sí mismos, y la firme voluntad de labrar una existencia placentera para sí mismos y para los otros miembros de la sociedad. Asimismo, será la finalidad fundamental, la de afirmar el amor a la patria y sus instituciones.

d) Intelectuales: Proporcionar los conocimientos generales de acuerdo con los diversos grados de enseñanza [...]. Sin olvidar el desarrollo integral y armónico del alumnado, perseguirá tenazmente el fin utilitario en todas las materias de enseñanza y especialmente por medio de prácticas agrícolas, industriales o domésticas propias de la localidad.

b) Físicas y estéticas: desarrollar hábitos de higiene, formar hombres físicamente fuertes y vigorosos (Aguirre, 1973: 89-90).

Se puede resumir el objetivo de las casas del pueblo en alcanzar un mejoramiento de las comunidades indígenas, modernizarlas económicamente, pero sobre todo acercarlas al resto de la sociedad mexicana, con base en la enseñanza del español y las costumbres occidentales. Estas casas -nos comenta Aguirre Beltrán (1973)- eran de tres tipos: a) rudimentarias; b) elemental; c) consolidada:

a) Rudimentarias: el objetivo principal de estas casas, según Aguirre Beltrán (1973: 90) era enseñar el castellano, con base en la castellanización directa incorporando al indígena a la cultura mayoritaria nacional.

La casa del pueblo rudimentaria ofrecía cursos de dos grados con actividades prácticas en el trabajo y enseñanzas indispensables para iniciar a los indígenas en la cultura contemporánea. Estos centros escolares se establecieron en las poblaciones donde el número de indígenas excedía el 60% de la población total.

b) elemental: comprendía los dos grados de la rudimentaria y dos grados más para ampliar y sistematizar los conocimientos de los cursos rudimentarios. Se estableció que no se deberían de fundar más del 10% del total de las Casas del Pueblo rudimentarias existentes y funcionarían para capacitar a los indígenas en estudios que les permitieran ingresar a escuelas de orden superior. Además de capacitar también a la comunidad para un aprovechamiento más racional de los productos de la región.

c) consolidada: comprendía las enseñanzas rudimentarias y elemental con dos grados más de estudio avanzados para alumnos de educación precedente o primaria elemental hasta cuarto año en otras escuelas, posteriormente estos cursos se

ampliaron con enseñanzas pedagógicas indispensables para la preparación rudimentaria de maestros rurales. Estas instituciones se establecieron en zonas bien delimitadas a lo largo de todo el territorio nacional (SEP, 27-28).

La educación funcionó de una manera más adecuada cuando los indígenas ya tenían un conocimiento del español, y se dieron problemas cuando las comunidades eran monolingües. Las críticas que se hicieron a este modelo educativo se derivaron al escaso apoyo económico, no estaban bien integradas, los misioneros no respetaban las culturas originarias e imponían una educación occidentalizada, (cfr. Ramírez, 2006:125). Las casas del pueblo, fue un modelo educativo que buscaba castellanizar a los estudiantes, sin una preocupación real por el fortalecimiento lingüístico originario. La occidentalización de los indígenas se convertía en un medio poderoso para su integración al país.

2.4.2. La educación rural.

La política del gobierno de Calles buscó el reforzamiento de la identidad nacional, generar una ideología nacionalista lingüística y culturalmente homogénea. El modelo educativo que se desarrolló en este periodo se denominó como educación rural. Esta educación se conformó por las escuelas: agrícolas, rurales y casas del pueblo⁶³, buscaba la incorporación⁶⁴ de la raza indígena a las costumbres y tradiciones occidentales, pero no admitía la posibilidad de enseñar en lengua vernácula⁶⁵, por no observar ningún interés práctico de las lenguas originarias, además se corría el riesgo que el incorporado fuera el

⁶³ Las casas del pueblo en el gobierno de Calles se conocerían como escuelas rurales.

⁶⁴ Para los maestros que dirigen al movimiento de la educación rural, incorporar al indio a la civilización no significa otra cosa que occidentalizarlo mediante el remplazo de sus formas culturales –calificadas de inferiores o simplemente indeseables– por las modernas civilizadas, que se evalúan como superiores y únicas en las que puede cimentarse la homogeneidad cultural que conduce a la formación del sentimiento de patria o nación. El método para alcanzar esta meta es la castellanización directa y el propósito, extinguir las innumerables lenguas vernáculas que impiden el uso de canales de comunicación directa (Aguirre, 1973, 98).

⁶⁵ Rafael Ramírez, pionero y teórico de la escuela rural, aconseja los maestros rurales que la principal preocupación deberá ser enseñar a los niños indígenas a hablar en castellano: Por eso, el primer consejo que yo quiero darte es que con estos niños no hagas otra cosa antes de enseñarles a hablar al castellano. Si tú, deliberadamente, te empeñas en enseñarlos a leer, a escribir, y a contar, lo mismo que te propones enseñarles ciencias, tu trabajo será vano, porque de esas cosas nada entenderán. Acaso, al leer esto te dirás: “pero si les doy la enseñanza usando su propio idioma ¿por qué no habrían de llegar a comprenderme?” esto es muy fácil de decir, pero escucha: hasta ahora, querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzaba tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros los que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta, las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida y finalmente tú mismo te volverás un indio, es decir una unidad más a quien incorporar. Esto que te digo no es más una chanza para reír, sino una cosa seria. La vida entera de los pueblos se condensa en su lenguaje, de modo con que cuando uno aprende un idioma nuevo, adquiere también nuevas formas de pensar aun nuevas maneras de vivir. Por eso yo considero como cosa muy importante el que tú sepas enseñar el castellano como Dios manda, es decir, sin traducirlo a idioma de los niños. Un niño no sabe traducir. Debe aprender el nuevo idioma como aprendió el suyo propio. (Ramírez, citado en Aguirre, 1973: 98-99)

maestro y no el alumno. Se creía necesario que las clases menos aventajadas tuvieran una lengua común como el español, y era necesario que olvidaran sus costumbres pues estas los alejan del trabajo y la vida civilizada. La educación que estas escuelas impartían era monolingüe⁶⁶, se educaba en español y se prohibía hablar lengua originaria en el aula de clases, lo que implicaba desde la visión de Elisa Castañeda (2006: 139), motivar la extinción de las lenguas indígenas.

Estas escuelas además impartieron oficios y educación con una tendencia tecnológica, recibían enseñanzas ocasionales relacionadas con diversas actividades denominadas como anexos:

- a) higiénico-sanitarios: letrinas, baños, botiquines.
- b) agropecuarios: parcelas, huertos, jardines, campos de demostración agrícola, hortalizas, gallineros, apiarios, palomares, porquerizas.
- c) de extensión cultural: museos, bibliotecas, laboratorios, escritorios públicos.
- d) para la recreación: campos deportivos, teatros, parques.
- e) de actividades industriales: carpintería, juguetería, alfarería, cestería.
- f) de actividades domésticas: cocinas, costureros, lavaderos, panadería, tejido de fibras, comedor colectivo. (Aguirre, 1973: 101).

Los anexos tienen por objetivo preparar a los estudiantes para la vida rural y vincular la escuela con la comunidad, brindar posibilidades de un mejoramiento económico y las condiciones de salud.

Las clases no se desarrollaron en las mejores condiciones porque las escuelas carecían de instalaciones que permitieran estudiar de manera adecuada, no poseían aulas, muebles y material de apoyo⁶⁷. Alumnos y profesores no tenían las condiciones adecuadas para

⁶⁶ La idea de educar exclusivamente en español a los indígenas no es novedosa en este modelo educativo, la prohibición del uso de las lenguas vernáculas es una vieja idea que arranca de las necesidades de la política colonial. [...] El arzobispo Lorezana la expresa crudamente en el siglo XVIII, el doctor Mora en el XIX y el maestro Ramírez en el XX. A mediados del XIX se difundió en México un folleto intitulado *La reforma social de México deducida al aspecto político que él presenta, y fundada en la experiencia de cuarenta y cinco años (1855)*, el autor que se identifica con las iniciales Y.O., recomienda la prohibición de los dialectos indios y los bienes de comunidad para acabar con el espíritu de tribu que impide la integración de los grupos étnicos americanos a la sociedad nacional. Para esta fecha se sigue pensando en términos iguales como muestra evidente de una absoluta falta de imaginación creativa para encontrar nuevas respuestas al problema de la formación nacional. (Aguirre, 1973: 100)

⁶⁷ La escuela eran los niños y el maestro sentados en cajas, en piedras, en tabloncitos: los pupitres, un trozo de tabla sobre las rodillas; pedruzuelos y palitos pintados de diversos colores, las plantas y los animales de la comunidad, el material escolar. Todo improvisado y sujeto a la iniciativa de los maestros pero todo con vida. Para muchos, los amigos de la pedagogía tradicional, unas escuelas así son un desacierto; para nosotros fue una gran fortuna porque la escuela rural de México, si bien paupérrima, nació fuerte, viril y activa, arraigada en la entraña misma de la comunidad, sin prejuicios teóricos y con una energía creadora digna de los más grandes elogios; al mismo

impartir y recibir educación de calidad, que realmente motivara el desarrollo de las comunidades indígenas. Finalmente, la educación no era la única preocupación de estas escuelas, dentro de sus funciones y responsabilidades estaba vigilar la higiene de los niños, generar medios de subsistencia, aprender a vivir de manera occidentalizada y lo más importante, lograr la incorporación de los indígenas a la identidad mestiza mexicana⁶⁸.

2.4.3. La casa del estudiante indígena.

El gobierno de Calles observa que las políticas educativas diseñadas para incorporar a los indígenas a la cultura nacional no habían entregado los resultados esperados. Se consideró necesario y pertinente implementar un modelo educativo que exclusivamente se preocupara por las necesidades indígenas, que evitara el rezago en el que vivían en comparación a los demás habitantes de México. Indica Gonzalo Aguirre (1973: 126) que el 1° de enero de 1926 se establece en la Ciudad de México⁶⁹ el internado para jóvenes indígenas “Casa del

tiempo forjó el nuevo tipo de maestro, el maestro de espíritu abierto que siente por igual los dolores y las alegrías de los campesinos, que pone en la obra su iniciativa, el maestro incapaz de generarse en las viejas aulas normalistas (SEP, 1947:58, citado en Aguirre, 1973: 103).

⁶⁸ Sáenz comenta las características de las escuelas rurales funciona en una sociedad de vida suficientemente primitiva para que la escuela asuma muchas de las funciones y responsabilidades que en grupos sociales más diferenciados descargan otras agencias. Si los hogares no tienen el grado de cultura necesario para cuidar de la higiene de los niños, la escuela tendrá que hacerlo. Un día a la semana, lavarán la ropa, irán a bañarse al río regularmente, se instalará una peluquería, se harán vestidos; con los productos de la hortaliza que se confeccionarán los alimentos que serán compartidos con el vecindario mismo en un día de fiesta, y así la escuela hace aquí lo que en una ciudad jamás tendría que hacer.

Su programa, por otra parte, es sintético y unitario. Tiene la unidad de la vida misma, desconoce los linderos de los conocimientos y de las habilidades; sus actividades no están departamentalizadas. Esta escuela tiene una tarea, enseñar a vivir a las criaturas, un solo método, abrir ampliar las puertas y dejar que la vida entre, y luego, que los niños la vivan.

El programa está atado a tres o cuatro bases fundamentales de civilización: el conocimiento y dominio del medio físico-agrícola; el conocimiento práctico de todo aquello que eleva y dignifica la vida doméstica, el conocimiento y ejercicio de cuanto promueve la recreación material y espiritual. Sencillo programa, como veis, pero esencial. La escritura y la lectura tendrán naturalmente que figurar en él, pero siempre en subordinación a los grandes objetivos que se persiguen, por que el ideal no es enseñar a leer, a escribir o a contar, es sencillamente enseñar a vivir.

Más concretamente y como consecuencia de la doctrina en que se basa, esta nueva escuela tiende a la elevación de la ocupación habitual, a la dignificación y enaltecimiento del medio; una escuela del campo para las gentes del campo, sobre la vida del campo; infundirá en los niños el amor de la tierra, los enseñará a extraerle mayor dulzura; centro de la pequeña comunidad donde se ha enclavado, las escuelas irradiarán su influencia por todas partes, abrirá vías interiores de comunicación, organizará a las gentes, les enseñará la técnica fácil de la colaboración y de la participación; después pensando en la patria irá abriendo brechas hacia el mundo exterior y se convertirá en antena sensible siempre a las influencias que de fuera lleguen -del mundo exterior que es México – cuya visión en su conjunto ideal presentará siempre, simbolizándola por el retrato del Presidente de la República y de nuestros héroes, por el Himno Nacional, por la bandera de la patria.

Así cumple esta escuela con la obligación que la más excelente doctrina pudiera imponerle, socializándose y haciéndose a su vez una agencia socializándose. Pero, entre nosotros, donde la Nación está por hacerse, traspasa la norma y, no ya obedeciendo a doctrina pedagógica alguna sino, hija de la revolución, instrumento de la hora, se convierte en avanzada de la Patria, en factor de integración que principia por dar voz castellana a cuatro millones de indios mudos y por presentar a todos nuestros dispersos, el ideal de un México unido. (Sáenz, 1964:128, citado en Aguirre, 1973:107-108).

⁶⁹ La selección de alumnos de esta Casa se realiza acudiendo a un expediente que parece sencillo. Se pide a los gobernadores de los Estados que envíen pequeños contingentes de jóvenes indígenas, de los grupos étnicos más importantes de sus respectivas entidades, de edad entre los 14 y los 18 años y que tengan cursado el 1° y 2° grado de la escuela rural. Los gobernadores, que poco o nada entienden de diferencias étnicas, remiten lo que a la mano encuentran, que son jóvenes en su mayoría mestizos (Aguirre, 1973:127).

Estudiante Indígena”. El objetivo de esta institución es: “anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente a la comunidad social mexicana” (Secretaría de Educación Pública, 1927:35, citado en Aguirre, 1973:127). A diferencia de otros proyectos dirigidos a los indígenas como las escuelas rurales, y casas del pueblo, esta educación busca que los estudiantes se comuniquen en su propia lengua, por lo que ingresan a la escuela tres o cuatro estudiantes del mismo origen étnico para que mantuvieran comunicación. Sin embargo mantendrían constante relación con jóvenes de origen urbano, lo que se puede considerar como el primer contacto intercultural educativo, pues no se pretendía que se presentaran antagonismos entre las razas y clases sociales, lo que se pretendía era la igualdad de oportunidades con base en la adopción de las costumbres y vida cotidiana de las ciudades urbanas.

Para ingresar a la casa del estudiante indígena se consideraban 8 requisitos:

- 1) Ser indios varones que en la época de su ingreso cuenten entre 14 a 18 años de edad cualquiera que sea su grado de instrucción. Aunque se prefieren los de 15 a 16 años y aquellos que hubieran cursado 1 y 2º grado rural. Pero de no encontrarlos con esta última circunstancia, pueden venir sin conocimientos escolares de ninguna clase.
- 2) Ofrecer las características de inteligencia, vigor físico y salud necesarios para no frustrar su estancia en la casa.
- 3) Ser originarios de comarcas densas de población india.
- 4) Residir habitualmente fuera de los centros medianos o grandes de población.
- 5) Hablar y entender con relativa perfección el idioma indio propio de la región de donde procedan.
- 6) Desechar aquellos indios que puedan incorporarse a la comunidad social mexicana, sin necesidad de ayuda oficial, así como aquellos que ya están siendo incorporados por ayuda de particulares.
- 7) Conviene que de la misma región vengan siempre cuando menos dos indios que hablen la misma lengua, excepto aquellos casos en que la cuota fijada sea de uno solo.
- 8) Cada indio presunto interno debe traer resueltos tres cuestionarios que se refieran a: 1º antecedentes personales; 2º antecedentes familiares; 3º informes relacionados con la vida económico social de la región de donde sea originario (SEP, 1927: 35).

Los jóvenes que ingresaron a la casa del estudiante indígena comentan: Elisa Ramírez (2006: 141) y Gonzalo Aguirre (1973: 127), fueron alrededor de doscientos provenientes de

diferentes regiones del país y de diversos orígenes étnicos como: “nahuas, otomíes, tzeltales, choles, yaquis, zapotecas, coras, ópatas, tarahumaras, mixtecos, amuzgos, totonacas, y otros” (Aguirre, 1973:127).

El primer propósito de la escuela, señala Gonzalo Aguirre (1973) era el de incorporar a los jóvenes a la civilización con base en la convivencia de indígenas y jóvenes de la ciudad⁷⁰. El modelo pretendía que los indígenas estudiaran, jugaran, convivieran con estudiantes de escuelas urbanas⁷¹. Esta interacción era importante para lograr el objetivo de las casas, que no solamente era el de brindar conocimientos a los jóvenes indígenas, además era que regresaran a sus comunidades a promover los conocimientos y formas de vida aprendidos, así como ayudar al mejoramiento y progreso de sus pueblos. Este objetivo no se alcanzó, porque los indígenas al adaptarse de manera acelerada a las costumbres ciudadinas no mostraron interés por volver a sus comunidades de origen⁷². Un segundo problema fue la dificultad de llevar la educación a otras partes del país por el alto costo que significaba. El tercer inconveniente fue el cuestionamiento sobre la pertinencia de trasladar a los indígenas a una zona urbana por el alto desarraigo cultural que evidenciaron. Esta situación puso en discusión si la decisión de fundar la escuela en la ciudad de México fue acertada⁷³, por el alto costo que significó, los pocos resultados que otorgó y los limitados alcances a los objetivos planteados. Aunado a lo anterior la escuela era únicamente para varones.

El modelo permitió sin embargo, demostrar que los indígenas tienen la misma capacidad de aprendizaje que los estudiantes que no pertenecen a alguna comunidad indígena. Desde la

⁷⁰ En la misma Casa del Estudiante Indígena se acostumbra a los campesinos indios a la vida de la ciudad. Se les calza y viste con la indumentaria occidental; se les hace andar siempre aseados, se les habitúa a comer una alimentación variada de la que no forma parte importante del maíz y se les enseñan los modales de la etiqueta urbana. Visitan museos y fábricas, concurren a los asombrosos espectáculos de un mundo nuevo, compiten en deportes con atletas ciudadinos, toman regularmente clases en las distintas escuelas primarias del Distrito Federal siguiendo el plan de estudios propias de estas instituciones no campesinas (Aguirre, 1973:129)

⁷¹ Este objetivo se pretende alcanzar incorporando a los jóvenes indígenas a la civilización, las cual se alcanzara a través de la convivencia de indígenas y ciudadinos. Se hace que los indígenas estudien, trabajen, jueguen y paseen con los alumnos de las escuelas urbanas para que del contacto surjan corrientes de inteligencia recíproca y experiencias y finalidades básicas comunes. Se supone que en esta forma no se desarrollarán en los indígenas complejos de inferioridad ya que se les sitúa en igualdad de circunstancias con los ciudadinos y con ellos se les hace alternar en las escuelas, en los campos de juego, en las diversiones y en la vida (Aguirre, 1973:128).

⁷² La idea del retorno a su comunidad para que actuaran como catalizadores del cambio y promotores del progreso fue un fiasco, pues tras dos años de convivencia, 114 permanecen en la ciudad –los demás desertaron antes. Desarraigo tan costoso obligó a una revisión crítica del proyecto; si bien ninguno volvió a su pueblo, todos obtuvieron ventajas personales y casi todos optaron por una educación superior (Ramírez, 2006: 141)

⁷³ Una encuesta realizada al poco tiempo revela que más de la mitad de los estudiantes que cursan los últimos años de enseñanza normal manifiestan deseos de continuar con estudios superiores. Por otra parte, resulta un evidente absurdo formar maestros rurales en la ciudad de México. Durante el tiempo de funcionamiento de la institución se erogaron más de un millón de pesos y finalizan su preparación 114 alumnos. La clausura de la Casa es consecuencia inevitable de la evaluación de estos hechos. (Aguirre, 1973: 130).

colonia se cuestionaba si los indígenas tenían la capacidad para aprender y gobernarse, se llegó a considerarlos como menores de edad⁷⁴. En el liberalismo se pensaba al indio como una raza inferior a la europea, incapaz de progreso por el alto arraigo a sus costumbres y tradiciones⁷⁵. Gonzalo Aguirre (1973) considera que los fracasos de la escuela rudimentaria, rural y la casa del pueblo, propicia que se ahonde la duda de las capacidades del indio⁷⁶, pero las altas calificaciones obtenidas en las casas del estudiante indígena demuestran que sus aptitudes están fuera de duda, las circunstancias adversas, el alejamiento de zonas propicias para el desarrollo económico y educativo, son realmente las condicionantes que impiden su desarrollo intelectual.

El final de la Casa del Estudiante Indígena es en 1932, en su lugar se ubican once centros de educación que funcionan como internado, retomando el mismo modelo, pero con la particularidad que operarían en las zonas indígenas instruyendo en su medio cultural. La decisión se toma pensando en evitar el desarraigo que el anterior modelo había propiciado.

2.4.4. Educación Socialista.

En el gobierno de Cárdenas se hace la proclamación de la educación socialista⁷⁷, quedando bajo la tutela del Estado toda la educación, incluida la particular. El Secretario de

⁷⁴ La población amerindia fue declarada vasalla del católico reino de Castilla, pero esta calidad no trajo consigo una igualdad con el núcleo conquistador, ya que los indios fueron catalogados como vasallos “rústicos o menores de edad”, por tanto, merecedores de la tutela y protección de la corona. Esta tutela determinó la condición dependiente y discriminada en que fue mantenida durante la era colonial. No se les permitió el acceso al mundo político de los españoles, pero se les concedió un gobierno local semiautónomo conforme a una vieja tradición peninsular: el ayuntamiento (Leal, 1991: 37)

⁷⁵ Mora pintó al indio como resignado y melancólico, que encubría sus verdaderos sentimientos y hacia “un misterio de sus acciones”. Además, el indio se aferraba con obstinación a sus costumbres, lo cual hacía difícil que progresase. Aun cuando negase explícitamente creer en la existencia de razas superiores, Mora dejó traslucir una convicción más profunda de que el indio era inferior al blanco y de que no se podían tener mayores esperanzas de que mejorase su posición. En pocas palabras, dijo, estos “cortos y envilecidos restos de la antigua población mexicana”, aunque despertasen “compasión”, no podían considerarse como la base de una sociedad mexicana progresista (A. Hale, 2005: 229)

⁷⁶ Esta idea, que corre en boca de las fuerzas que se oponen a la revolución, hace que se ponga un decidido empeño en realizar, con los jóvenes internos en la Casa del Estudiante Indígena, toda una serie de pruebas mentales que vienen a demostrar que no hay desde el punto de vista racial, diferencia alguna entre estos jóvenes indígenas y los no indígenas.

Las pruebas mentales, de un valor muy relativo, se ven decididamente apoyadas por los brillantes resultados obtenidos en los exámenes regulares de los internos cuando, al fin de cada curso, se conocen las calificaciones medias que todos ellos logran en las distintas escuelas de la capital de la república. Muchos de estos jóvenes alcanzan calificación muy superior al promedio en las escuelas primarias donde reciben instrucción, y no pocos destacan en forma tal sobre alumnos ciudadanos que la demostración de su capacidad resulta evidente e incontrovertible (Aguirre, 1973:130-131).

⁷⁷ Se aprueba la reforma al artículo tercero, tras una larga discusión entre los diputados, Narciso Bassols fue el autor de la primera versión; la redacción final postula que la educación será socialista y excluye toda doctrina religiosa, combate el fanatismo y el prejuicio, la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social (Ramírez, 2006: 146-147).

Educación pública, Ignacio García Téllez, desarrolla programas que consolidan el nuevo carácter de la educación como: “socialista, emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista, técnica, de trabajo, socialmente útil, activa, funcional y vitalista, coeducativa, orientadora, desfanatizadora, integral y mexicana. Preferentemente se atenderá a la niñez proletaria y usará estrategias específicas en otros medios” (Ramírez, 2006: 147).

El programa educativo en este periodo fue de corte popular, beneficiando preferentemente a los indígenas, campesinos y obreros. Su objetivo era lograr la universalización de la alfabetización, y multiplicar el número de escuelas rurales⁷⁸. En educación superior la prioridad fue la educación técnica necesaria para el desarrollo del país.

Este gobierno se preocupó por educar a los indígenas directamente en sus comunidades y en su propia lengua originaria⁷⁹. Preparó a los profesores para que difundieran la cultura originaria con la intención de evitar la posibilidad que el indígena renegara de sus orígenes étnicos y vincular las necesidades comunitarias con las enseñanzas que se impartirían en las aulas. La intención de la Educación Socialista era integrar al indígena al contexto nacional, “mexicanizar al indígena”, sin la intención de la educación rural de incorporación. Para cumplir este objetivo era necesario hacer consciente al mexicano mestizo de la relevancia e importancia de las comunidades indígenas, de su cultura y tradiciones; y al indígena de su pertenencia al resto del país⁸⁰.

⁷⁸ Los puntos en que los cardenistas se basaron para definir su programa educativo, se encontraba en el “plan sexenal” el cual fue elaborado en la Segunda Convención Nacional del Partido Nacional Revolucionario. Dichos puntos fueron: 1) Multiplicación del número de escuelas rurales, como medio primordial para realizar la orientación cultural de nuestras grandes masas campesinas; 2) control definitivo del Estado sobre la enseñanza primaria y secundaria: a) precisando su orientación social, científica y socialista, preparación profesional adecuada del personal docente, y su identificación con los fines de la nueva escuela; 3) atención preferente a la educación agrícola, no sólo en sus aspectos prácticos, sino en sus formas superiores con la tendencia de formar técnicos capacitados en las especialidades que el campo requiere para que se encuentren preparados en tal forma que puedan resolver los problemas de la agricultura mexicana; 4) sobre las enseñanzas de tipo universitario, destinadas a preparar profesionistas liberales, debería darse preferencia a las enseñanzas técnicas que tienden a capacitar al hombre para utilizar y transformar los productos de la naturaleza, a fin de mejorar las condiciones de vida del pueblo mexicano (Robles, 1983: 162, citado en Guevara, 2002:18).

⁷⁹ En la educación indígena comienza a debatirse la conveniencia del bilingüismo; con este fin se lleva a cabo la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas (1939), que busca respuestas para superar el bajo rendimiento escolar y hace énfasis en la importancia vital de educar a los grupos étnicos con sus propias lenguas, vinculando los procesos educativos con las necesidades e intereses comunitarios. En este sentido, la estructuración del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas en 1936, aunque sin jerarquía administrativa, significó una nueva manera de concebir y organizar la formación escolar indígena, en la que se partía del estudio de las condiciones socioeconómicas para después proponer soluciones integrales con la acción coordinada de instituciones y servicios ya en funcionamiento. Se impulsaron también programas educativos, en los que se lograron importantes avances comunitarios, lo cual fortaleció la defensa y procuración de justicia para los grupos indígenas (Morales, 1998: 147).

⁸⁰ El socialismo nacionalista parte de la necesidad de “mexicanizar” a los indígenas mediante la reforma agraria, el acceso a nuevas tecnologías y su inclusión corporativa. Esta incorporación a la sociedad moderna, sin menospreciar la importancia que tiene incrementar

Lograr la integración se veía como un proceso a largo plazo que requería además de educarlos en su propia lengua y crear escuelas indígenas, enseñarles español de manera paulatina, generarles amor por la patria, no imponerles la cultura occidental, dotarlos de las condiciones que igualen sus condiciones de vida, para finalmente educarlos con los conocimientos que recibían los demás estudiantes⁸¹.

La política socialista del gobierno de Cárdenas generó una serie de discusiones en relación con la pertinencia de este método educativo. “En 1937 al maestro Corso, ponente del Primer Congreso Indigenista, informa acerca de la imposibilidad de reclutar a nadie con semejantes características. Ninguno de los “evolucionados” está dispuesto a un retroceso: “en realidad ningún indio quiere ser indio ni está conforme con su condición. Todos ellos aspiran a ser iguales que sus dominadores” (Ramírez, 2006:150). Los cuestionamientos no compartían la idea de integrarlos, lo recomendable era desaparecerlos, o completar su hispanización⁸².

Al final del periodo cardenista se llevan a cabo una serie de reuniones para discutir el problema de las comunidades indígenas de México y el resto de América Latina. En 1939 se da la primera reunión de Filólogos y Lingüistas, acordando que los problemas de los indios son esencialmente económicos, y se reconoce la pertinencia de educarlos en su propia lengua. En abril 1940 se organiza el primer Congreso Indigenista Interamericano, como resultado se considera necesario proteger y comprender al indígena con base en su estudio, se vuelve a ver como una necesidad alfabetizarlos y crear textos en sus lenguas originarias. El problema de estas reuniones considera Ramírez Elisa (2006), es que provienen de una visión occidentalizada, de los casi 200 asistentes ninguno es indígena.

la auto estima racial de los indígenas, los erige como actores potenciales del desarrollo industrial y capitalista, asimilándolos al sector campesino y a la conciencia proletaria (Bertely, 1998: 80).

⁸¹ Enseñanza elemental de las lenguas vernáculas. Hasta hoy, a pesar del noble esfuerzo realizado hace algunos años, ya casi abandonado, de dotar a las lenguas nativas de alfabetos fonéticos, se sigue enseñando a los niños y a los adultos indígenas en lengua española, con desprecio profundo para las lenguas maternas. Este ha sido uno de los más bárbaros sistemas de tortura moral empleados en nuestro país dizque para incorporar a los indios en la civilización. Una nación como la nuestra, de pluralidad de lenguas, que no respeta los idiomas de las comunidades indígenas, conservados a través de los siglos, no podrá ser una nación que puede vivir al aire libre y respetada en el seno de la vida internacional, porque ningún pueblo que oprima a otros puede exigir consideración para sus derechos. Es indispensable enseñar por lo menos hasta el tercer año de la escuela primaria en lenguas vernáculas, y enseñar a la vez el español, de acuerdo con los métodos que la ciencia aconseja, no sólo para no seguir oprimiendo a las poblaciones indígenas, sino para facilitar el aprendizaje y uso del español, que debe ser la lengua común entre los mexicanos (Lombardo, 2006:154).

⁸² No todos los intelectuales y académicos compartían las preocupaciones del Estado ni sus posturas respecto a la población india; Antonio Caso por ejemplo, pedía la hispanización total del indio, su desaparición en tanto tal: debe completarse de una vez por todas la conquista. La naciente antropología y el incipiente indigenismo se pronuncian contra la integración sin más; era deseable, pero debía dejarse espacio para que los indios lo hicieran de acuerdo a sus cultura y a su propio ritmo (Ramírez, 2006: 150-151).

2.5. Políticas educativas en el indigenismo institucionalizado.

La política indigenista institucionalizada se inicia en el gobierno de Miguel Alemán con la creación el Instituto Nacional Indigenista (INI). Díaz-Polanco (1987:19) considera que este hecho es el acontecimiento que corona la tendencia de las políticas de integración que se iniciaron después de la revolución. El INI será el encargado de atender las problemáticas de los pueblos indígenas, en colaboración con las diferentes secretarías de estado.

Las estrategias educativas de esta época buscaron la alfabetización de los indígenas monolingües y conformar las misiones alfabetizadoras. Se formaron centros coordinadores que se ubicaron en zonas de refugio, algunos de ellos operaron como internados⁸³, formaban promotores⁸⁴ que alfabetizarían y ayudarían en la integración de las comunidades indígenas, y se encargarían de educar en las escuelas rurales y estatales.

El proyecto enfrentó diversas complicaciones, en Chiapas por ejemplo hubo poca demanda de estudiantes y de los que ingresaron un porcentaje importante no concluyeron sus estudios, caso contrario ocurrió en Chihuahua en donde sí acudieron estudiantes a las aulas, pero hubo falta de maestros. Otros problemas se debieron a la oposición que se generó por estas escuelas, en algunos casos de manera violenta; no había suficientes maestros bilingües, la mayoría de ellos únicamente hablaban español y en ocasiones no mostraron un compromiso social⁸⁵, si se les presentaba una oportunidad que mejorara las condiciones que tenían como docentes abandonaban la enseñanza. El abandono de la alfabetización en lengua indígena no fue sustituido por un nuevo modelo educativo de manera inmediata. Ramírez Elisa (2006: 166) indica que surgen nuevos programas hasta 1964 con el proyecto educativo de promotores indígenas y la Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena.

⁸³ El centro coordinador Tzeltal-Tzotzil tuvo 30 internados para la castellanización y la capacitación de promotores. Estos fueron seleccionados entre personas de prestigio con puestos de escribano o secretarios en sus comunidades; apenas tenían una educación elemental pues la escolaridad no se consideró requisito indispensable para el reclutamiento: el criterio fue el reconocimiento en las propias comunidades (Ramírez, 2006: 161)

⁸⁴ Las experiencias fueron muy diferentes pero siempre hubo problemas en el reclutamiento de los promotores, a los cuales se les daban cursos de dos meses antes de enviarlos a sus centros de trabajo (Ramírez, 2006: 161)

⁸⁵ A pesar que los gobiernos han establecido políticas que busquen disminuir los índices de pobreza, el analfabetismo, consolidar la seguridad social; estos derechos no se han podido distribuir de manera adecuada. Aunque probablemente "el peor enemigo de la equidad no es el programa gubernamental mal administrado o [...] mal entendido, sino la indiferencia hacia la persona por parte de la maquinaria social y la indiferencia entre los individuos que conforman grupos sociales inducida por la feroz lógica de reproducción de las estructuras políticas, culturales, sociales y económicas" (Brown, 2003: 6).

En el gobierno de Luis Echeverría se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, institución que impulsa a maestros y promotores bilingües que surgen de las mismas comunidades a establecer un modelo de educación que retome las características de las Casas del Pueblo y se encargaría de la educación de niños y adultos. Los promotores tenían la responsabilidad de permanecer en las comunidades cuatro o cinco años⁸⁶. El programa fracasa debido a la poca vinculación que los indígenas visualizaban entre su realidad social y los contenidos educativos, no lograron un desarrollo amplio en la utilización de ambas lenguas, hizo falta profesores capacitados que tuvieran un compromiso con su identidad étnica.

En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), resultado de la presión ejercida al secretario de educación pública por parte de los maestros promotores bilingües. Con este organismo se da la conformación de un sistema educativo bilingüe realmente bastante ambicioso, por pretender que el uso de las lenguas étnicas tengan el mismo valor que el español, traspasando el ámbito de su uso de lo local a lo regional.

El fin del siglo XX representó para la educación indígena la apertura de ofertas educativas a nivel superior, como: “la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional a principios de los ochenta. Más recientemente la maestría en la misma especialidad; el Programa de Formación Etnolingüística (1979) y un Programa de Alfabetización en Lenguas Indígenas desarrollado por el Instituto Nacional de Educación para Adultos en los últimos años” (Gigante citado en Morales, 1998: 158).

La Evolución de la oferta educativa para las poblaciones originarias ha pasado por un largo proceso que no ha concluido, la falta de equidad educativa es evidente⁸⁷, la educación sigue

⁸⁶ En 1976 había en México 42011 escuelas rurales, atendidas por 78 000 maestros y 14 095 promotores bilingües. Operaban con influencia de la escuela de acción o escuela activa racionalista: las casas del Pueblo era su modelo. El nuevo sistema mostró resultados pobres, los alumnos lograron poca competencia lingüística en ambas lenguas, los confunde la falta de congruencia entre su realidad y los contenidos, presentan altos índices de deserción y reprobación. Falta también personal capacitado, en casi todos se observa la negación de la identidad étnica. Se considera necesario un nuevo programa de capacitación para profesores, intermediarios y promotores de la aculturación que permita subsanar la rivalidad entre los promotores y los maestros; entre los maestros calificados –no indios, urbanos, ilustrados, universitarios- y aquellos que fracasan por “falta de preparación e incultura (Varese, 1983: 43 citado en: Ramírez, 2006: 167).

⁸⁷ A pesar del carácter sistemático de las políticas educativas hacia los indígenas y los aportes teóricos derivados, a mediados de los años noventa, solo dos quintas partes de los niños que hablan una lengua indígena saben leer y escribir a los siete años; de ellos, 70% en edad escolar cursa la primaria, en comparación con 87% en el ámbito nacional (Manrique, 1994) y, de cada cien, aproximadamente 24 son los que egresan de este nivel educativo.

siendo principalmente monocultural y monolingüe. La institucionalización de los temas indígenas a finales del siglo XX, no ha generado grandes cambios en las condiciones de vida de los pueblos originarios. María Bertely (1998) considera que las políticas generadas en este siglo, orillaron a la educación indígena a condiciones parecidas a las del siglo XIX⁸⁸, a pesar de más de medio siglo de indigenismo institucionalizado las escuelas no cuentan con materiales didácticos que fortalezcan lo originario, las instalaciones no son adecuadas, los docentes no tienen los conocimientos que ayuden a fortalecer las lenguas y las culturas indígenas.

El fin del indigenismo institucionalizado desde la perspectiva de Korsbaek y Sámano (2007) se inicia en el gobierno de Miguel de la Madrid. Los resultados alcanzados en este periodo no modificaron radicalmente las condiciones de vida de las comunidades indígenas, seguían siendo empobrecidas, segregadas, discriminadas. Educadas desde una visión homogénea, monocultural y monolingüe, buscando su incorporación a la cultura mexicana. El indigenismo institucionalizado concluye con la creación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, institución que se encargaría a partir del año de 2003 de los asuntos indígenas del país.

2.6. Políticas educativas neo indigenistas.

Estas políticas, como indican Korsbaek y Sámano (2007), surgen de las ruinas del indigenismo tradicional. Siguen siendo políticas que se generan desde la visión occidental para ser aplicadas a los grupos indígenas, pero manifiestan la necesidad de mantener una nueva relación del Estado con los indígenas:

Los alumnos que no asisten o desertan de la escuela lo hacen por razones económicas, por falta de escuelas en sus comunidades o, en últimas fechas, por intensificación de los conflictos políticos regionales. La relación entre los problemas p. 92 de calidad, cobertura, permanencia y rezago educativo por una parte y la extrema pobreza en que sobrevive gran parte de las familias indígenas, por otra, lleva a cuestionar el carácter determinante de la dimensión lingüística en estos problemas. Aunque 98% de los niños mexicanos podía tener acceso en 1980 a la educación primaria gratuita (Schmelkes, 1993), una alta proporción de ellos fracasó o desertó del sistema escolar por razones económicas (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000), registrándose el mayor índice de analfabetismo y monolingüismo en estados de extrema pobreza, como Chiapas, Guerrero y Chihuahua (Rosas Citado en Bertely, 1998: 92-93).

⁸⁸ Aunque los principios teóricos de las políticas incorporativas etnicistas lo nieguen, el impacto segregador de los modelos educativos “especiales” se expresa en la similitud que existe entre las escuelas de “tercera clase”, a las que asistían los alumnos indígenas a finales del siglo XIX, y muchas de las escuelas rurales indígenas del siglo XX. En particular, estas últimas se caracterizan por ofrecer un servicio diferencial, paralelo y compensatorio; por la escasez y precariedad de sus instalaciones; y por la deficiente calificación profesional de los 36000 maestros del subsistema, la mitad de los cuales no cuentan con una preparación adecuada (de Gortari, 1995. Citado en: Bertely, 1998: 94).

Lo que deja la trayectoria de más de cincuenta años de indigenismo es, en lo económico, pobreza y en lo político marginación, dos hechos que vienen a constituir el marco dentro del cual se tiene que construir el nuevo indigenismo.

En lo económico, es necesario erradicar la pobreza y superar el asistencialismo que ha caracterizado al Estado Mexicano, promoviendo el desarrollo propio de los indígenas.

En lo político, es necesario erradicar la marginación y el paternalismo de Estado, permitiendo ser a los pueblos indígenas, con su propia identidad y sus formas de gobierno y autonomía (Korsbaek y Sámano, 2007: 216).

En lo educativo el discurso indica la necesidad de modificar el sentido monocultural y monolingüe de la educación nacional, incorporando la opinión y las necesidades educativas de los indígenas. Las nuevas políticas en educación que se han diseñado para la población indígena se sustentan en el reconocimiento normativo de la diversidad cultural y lingüística del país, queda pendiente lograrlo empíricamente en lo social. Es necesario que el Estado genere estrategias que ayuden a fortalecer, valorar, reconocer, aceptar la importancia y relevancia de las culturas y lenguas indígenas.

En los últimos años el sistema educativo nacional ha diversificado su oferta educativa. Específicamente a nivel superior se crearon las universidades tecnológicas, el modelo de profesional asociado que le facilitara al estudiante obtener en dos años un título profesional, y recientemente las universidades interculturales. Estas universidades son necesarias para sustentar empíricamente la pluriculturalidad del país, reconocida constitucionalmente en el artículo segundo, y de las demandas hechas por los pueblos originarios por recibir educación en su propia lengua (el capítulo 3 y 4 se analizan de manera más profunda estos temas).

Las políticas deben buscar además abatir el rezago y la marginación que ayude a los pueblos indígenas a mejorar sus condiciones de vida, y acceder a los servicios de salud, trabajo, y educación:

La educación superior en México era accesible, hasta hace poco, solo a grupos de privilegiados que podían pagarla. Mientras que la cobertura de educación básica se extiende como si con ello se pretendiera que las mayorías depauperadas alcancen los conocimientos mínimos para incorporarse a la vida productiva. Así, para los indígenas es claro el dilema; el perfil deseado es de gente competitiva para afrontar

los retos de los bloques regionales. Esto se hizo más evidente con la entrada del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, pues el país se tuvo que ajustar a las condiciones de intercambio comercial. Bajo este esquema, se contempla la educación como estrategia de modernización.

De esta manera, la escuela se torna cada vez más discriminadora al ser más accesible a los que cumplen con el perfil requerido por las recomendaciones de los organismos financieros internacionales. En la mayoría de los casos la educación impartida a los indígenas es deficiente debido, entre otros factores, a la carencia de infraestructura y a la escasa preparación de los instrumentos comunitarios (Padillas, 2008: 42).

El Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) muestra las condiciones en que trabajaban las escuelas que se ubicaban en zonas campesinas y de origen étnico al final del siglo XX. A pesar del desarrollo de políticas enfocadas a otorgar educación en la lengua originaria “solo dos quintas partes de los niños que hablan una lengua indígena sabían leer y escribir a los siete años y, de ellos el 70% en edad escolar cursaba la primaria en comparación con el 87% a nivel nacional. Además de cada cien hablantes en lengua indígena, aproximadamente 24 eran los que egresaban de este nivel educativo” (Bertely, 1998).

El reconocimiento constitucional de la diversidad nacional, las demandas provenientes de diversos sectores que solicitan educación diferenciada para las comunidades étnicas, y las carencias educativas de los pueblos indígenas, propician la generación de modelos educativos que buscan brindar educación a los pueblos originarios. La enseñanza intercultural a diferencia de modelos educativos anteriores se sustenta en: 1) reconocer la importancia y validez de las culturas y lenguas indígenas; 2) que la sociedad mestiza reconozca y acepte la diversidad del país; y 3) fortalecer las identidades y lenguas originarias. El resultado esperado es la aceptación social de la diversidad y el fortalecimiento de lo originario, establecer las bases que faciliten un diálogo respetuoso entre las diferentes culturas nacionales que ayude en el fortalecimiento de la democracia y la equidad ciudadana desde la diferenciación cultural y lingüística.

Las políticas de reconocimiento normativamente revaloran lo indígena, la pertinencia de sus lenguas y el valor de sus costumbres. Esta modificación del discurso, así como la aceptación constitucional de la pluriculturalidad del país, y la creación del modelo educativo intercultural y bilingüe, parecen generar condiciones que modifiquen las

características monolingües y monoculturales del sistema educativo mexicano. Sin embargo, la preocupación que sea una educación etnofágica⁸⁹ encuentra sustento en el origen indigenista de la política educativa, el contexto global en el que se genera y la dificultad para modificar la visión y percepción social sobre lo originario:

La etnofagia expresa entonces el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud a las fuerzas de gravitación que los patrones nacionales ejercen sobre las comunidades étnicas. No se busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades sino su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación (Díaz-Polanco, 2006: 28).

La educación intercultural bilingüe al manifestar respeto por la diversidad y hacer una exaltación de las identidades originarias, puede ser el medio ideal que facilite la integración de los estudiantes indígenas a la cultura occidental. “Por una parte impulsan enmiendas legales para reconocer el carácter pluricultural de la sociedad, y por otra adoptan modelos socioeconómicos que minan la identidad étnica de los pueblos indios. Es lo que puede llamarse la estrategia del indigenismo etnófago. Esto es, mientras se reconoce la vigencia de las identidades, se busca engullirlas, socavarlas desde sus cimientos: desde la misma comunidad” (Díaz-Polanco, 2006: 30). Esta etnofagia no va a ser controlada o implementada de manera directa por el estado nación, son estrategias que ya no son generadas por un país para aplicarse en otro, su origen proviene de los grandes consorcios internacionales que tratan de implementar su *modus vivendi* en las sociedades contemporáneas.

Es necesario analizar y reflexionar sobre los resultados que las políticas educativas de reconocimiento tendrán para las comunidades indígenas. La educación nacional no se ha caracterizado por promover y reconocer la diversidad lingüística y cultural del país. Escasamente ha existido preocupación por educar a los indígenas en su propia lengua y cultura. Las políticas de reconocimiento derivadas del neo indigenismo pueden generar nuevos escenarios en las relaciones culturales del país, la gran disyuntiva es determinar si

⁸⁹ La etnofagia es un concepto que se entiende como la devoración de lo originario, sin necesidad de utilizar la fuerza. Es la generación de estrategias que faciliten a los indígenas la adopción de las costumbres occidentales sin que les sea impuesta (cfr. Díaz Polanco, 2006: 27)

existen las condiciones para constituir el diálogo respetuoso que permita consolidar la interculturalidad nacional.

Conclusiones.

El capítulo permite determinar que las políticas educativas creadas para los pueblos originarios han sido indigenistas, monoculturales y monolingüísticas. Los modelos educativos se diseñan desde una visión unilateral que escasamente se ha preocupado por considerar las necesidades y las demandas de los indígenas, conformándose un sistema educativo homogéneo y excluyente de la diversidad cultural y lingüística del país.

Las políticas se desarrollan en tres momentos o periodos: 1) pre institucional: de la colonia hasta mediados del siglo XX; 2) institucionalizado: desde los años 40's hasta su decadencia en 1982, y 3) neo institucional: de 2003 a la fecha con la creación de la CDI. En cada uno de ellos se diseñan políticas de segregación e incorporativas, de integración, y reconocimiento.

Desde la colonia las políticas de segregación establecen un modelo educativo monocultural y monolingüe. La educación es impartida por frailes misioneros que aprenden la lengua originaria como herramienta que servirá para que los indígenas adopten la religión católica, las costumbres y cultura peninsular. En este periodo el objetivo central es alejar a los pueblos indios de sus identidades culturales. La negación de la diversidad étnica en el país se conforma consolidando la marginación y la discriminación de lo indígena.

La independencia nacional genera modificaciones sociales. El sistema de castas se cambia por la ciudadanía, aunque las condiciones sociales, de marginación y discriminación siguen siendo evidentes para la población indígena. La naciente nación sustenta su identidad en lo mexicano, resultado de la mezcla de lo indígena con lo español. La educación tiene por objetivo incorporar al indígena al nuevo contexto nacional, alejarlo de sus creencias y lenguas, consideradas de escaso valor para un país que pretende un desarrollo como el de las naciones europeas.

El porfiriato y los gobiernos posrevolucionarios, concretamente hasta la década de los 40s, muestran preocupación por educar a los pueblos originarios. Sin modificar la característica

de incorporación crean modelos educativos como: Las casas del pueblo, la casa del estudiante indígena, la educación rural, la educación socialista. Estas instituciones mantienen el objetivo de alejar a los estudiantes de sus culturas y lenguas originarias, pero además se busca que promuevan en sus comunidades la cultura mexicana. Una característica que se presenta con algunas de estas instituciones es que muestran un interés por formar a los estudiantes en sus propias lenguas y culturas.

Las políticas institucionalizadas modifican la visión de incorporación de la educación indígena, sin que ello signifique que los resultados de la nueva orientación educativa generaran cambios notables en comparación a estrategias anteriores. El país mantenía condiciones sociales y educativas que no permitían que el proceso educativo para los pueblos indígenas considerara las lenguas y culturas originarias.

Finalmente como resultado de las demandas de los pueblos indígenas, la valoración de lo originario, el reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad nacional, y la necesidad de establecer condiciones de equidad en educación; se crea el modelo educativo intercultural que se pretende sea transversal en todo el sistema educativo mexicano, que permita el reconocimiento y aceptación social de la diversidad étnica del país, así como el fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias. La educación intercultural cierra normativamente un proceso de educación monocultural y monolingüe que ha durado más de 500 años. Genera un periodo de políticas en educación que se pueden denominar interculturales. Este nuevo contexto educativo, necesariamente demanda una reflexión profunda que finalmente permita crear modelos educativos que no sean resultado de políticas indigenistas y compensatorias, si no justamente interculturales, que su origen se sustente en un proceso de diálogo donde los pueblos indígenas participen para fortalecer lo indígena y no simplemente acepten costumbres de otras culturas.

Capítulo 3. Reconocimiento del pluriculturalismo nacional y las políticas de equidad en los periodos gubernamentales de 1988 -2010.

La desigualdad educativa que han padecido amplios sectores de la población en México, ha preocupado a distintos gobiernos que han tratado de hacer más equitativas las oportunidades en educación. El objetivo de este capítulo es conocer qué estrategias educativas fueron diseñadas en los últimos cuatro periodos gubernamentales para brindar mayores oportunidades de educación a la población indígena. Se decide estudiar este periodo debido a que en el año de 1992 se reconoce constitucionalmente la pluriculturalidad del país como resultado de la firma del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) por parte del gobierno mexicano. Este acontecimiento, así como las demandas hechas por los pueblos originarios para ser educados en sus propias lenguas e identidades, influyen para que a nivel básico se imparta educación bilingüe en las comunidades indígenas y posteriormente se creara el modelo educativo intercultural y bilingüe.

Los gobiernos de Salinas y Zedillo generan políticas que pretenden ampliar las oportunidades de educación para los pueblos indígenas. Sin embargo, estas fueron principalmente en educación básica. Es cierto que el presidente Zedillo muestra interés por la educación superior, pero no se plantean estrategias claramente dirigidas a los pueblos indígenas. Es con la instauración de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en la presidencia de Vicente Fox, que se crea el modelo educativo intercultural, que tiene por objetivo llevar la educación a las comunidades indígenas, instruirlos en sus propias lenguas e identidades, evitar el desarraigo de los jóvenes estudiantes y ayudar al desarrollo comunitario. Lo significativo de estas políticas de reconocimiento, es que pretenden implementar la educación intercultural en todo el sistema educativo y en los distintos niveles, generando condiciones que permitan la aceptación social de la diversidad étnica y lingüística el país.

3.1. Factores externos e internos que influyen en el reconocimiento de la pluriculturalidad nacional.

El día 27 de junio de 1989, siendo presidente de México el licenciado Carlos Salinas de Gortari se firma en la ciudad de Ginebra Suiza el convenio 169 sobre pueblos indígenas y

tribales en Países Independientes⁹⁰. Es aprobado por el gobierno el 11 de julio de 1990 y publicado en el Diario Oficial de la Federación el día tres de agosto del mismo año. Con la firma del convenio, la administración del presidente Salinas se compromete a reconocer la diversidad cultural del país y respetar al menos seis aspectos importantes indispensables para que las comunidades originarias puedan tomar decisiones relacionadas con su forma de vida cotidiana y en aquellas situaciones en las que se han visto en desventaja.

El convenio obliga a los gobiernos que cuentan con diversidad étnica a establecer en sus legislaciones las acciones que promuevan el respeto por lo originario, sus derechos, e identidades étnicas:

- 1) Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad.
- 2) esta acción deberá incluir medidas:
 - a) que aseguren a los miembros de dichos pueblos gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población;
 - b) que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones (Berea, 2003:6).

Para lograr lo anterior, se deben establecer políticas que socialmente ayuden a: respetar las tierras que estas comunidades tradicionalmente han ocupado; generar condiciones laborales que garanticen acceso al empleo; percibir económicamente lo justo; tener asistencia médica y social, preferentemente que el servicio sea a nivel comunitario, que considere las prácticas de salud originarias y sus medios de curación. La educación debe garantizarse en todos los niveles, considerar sus identidades culturales y fortalecer sus lenguas. Además, el gobierno tiene la responsabilidad de permitir a los pueblos étnicos crear sus propias instituciones educativas, y los medios pertinentes para preservar su cultura, ayudándolos a

⁹⁰ Los pueblos indígenas y tribales se componen de más de 370 millones de individuos y representan aproximadamente 5000 pueblos distintos en más de 70 países diferentes.

El termino pueblos indígenas y tribales es una denominación general para referirse a pueblos que poseen y han practicado su propio concepto y sistema de desarrollo humano en un contexto geográfico, socioeconómico, político e histórico determinado. A lo largo de la historia, estos pueblos han luchado por mantener su identidad como grupo, sus lenguas, creencias tradicionales, visiones del mundo y modos de vida, así como el control de sus tierras, territorios y recursos naturales (Oficina Internacional del Trabajo. 2007: 3)

participar de manera equitativa al interior de sus comunidades y con el resto de la sociedad (cfr. Berea, 2003:16).

El Plan Nacional de Desarrollo del gobierno de Salinas de Gortari, plantea como las metas más relevantes de su sexenio, lograr el desarrollo, la democracia y la justicia para los grupos sociales históricamente relegados. La educación se considera el pilar en que se sustentaría el desarrollo nacional y la modernización que requería la nación para ser competitiva en el nuevo contexto de integración mundial y las condiciones de apertura comercial que se estaban llevando a cabo en el mundo.

Conscientes de las carencias educativas del país, principalmente las que padecen los pueblos indígenas, se crea un modelo educativo a nivel básico que emplea la lengua originaria. Un factor que influye de manera importante en la creación de políticas de equidad para los pueblos indígenas, fue el reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural que se hace en 1992 en el artículo 4 de la Constitución (el 14 de agosto de 2001 se reforma el artículo y se reconoce la pluriculturalidad nacional en el artículo 2).

Tuvieron que pasar 500 años para que la Constitución reconociera la diversidad lingüística y cultural de México. “El artículo segundo indica que la nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, culturales y políticas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2007: 2). El artículo asimismo, considera necesario preservar y enriquecer las lenguas y sus manifestaciones culturales. Además el apartado B fracción segunda, indica la necesidad de reconocer la herencia cultural de los pueblos étnicos.

El proceso de resignificación nacional no se ha logrado consolidar, al ser socialmente, en un porcentaje importante, aun inconcluso y un poco letra muerta. Normativamente se reconoce la diversidad cultural y lingüística, pero la sociedad no reconoce esta condición. *Soledad* considera que:

El hecho de que México se defina a sí mismo como un país pluricultural en su Constitución, sí marca un giro de 180 grados en la autodefinición nacional. Permite tener una mirada distinta para hablar de los indígenas y de la interculturalidad. El reconocernos como país plural modifica por completo los 500 años de homogeneidad cultural basada en un mestizaje que promovía la mestizofilia. La pluriculturalidad conduce al diseño de estrategias que favorecen a las lenguas y culturas étnicas. A pesar de ello, el reconocimiento de la diversidad cultural no es suficiente para que la sociedad asuma esa condición. La educación, concretamente la bilingüe e intercultural, debe ayudar a lograr este reconocimiento, y al fortalecimiento de las lenguas y las culturas étnicas.

El proceso de reconocimiento normativo de la diversidad cultural se inicia en algunas legislaciones estatales⁹¹ como: Oaxaca y Querétaro en 1990; Hidalgo en 1991; Sonora en 1992. Otros estados tardaron más tiempo como Morelos y Tabasco que lo hacen en 2003. Estas constituciones, reconocen la diversidad cultural, el derecho a la libre determinación de los pueblos, así como el compromiso de lograr el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres; sus recursos naturales, su medicina tradicional y los modos específicos de organización comunitaria. La aceptación de la diversidad nacional en la Constitución, propicia condiciones para que socialmente sean valoradas las culturas étnicas del país, sin embargo siguen quedando pendientes algunos retos:

Aún y cuando recoge diversos postulados constitucionales en materia indígena que habían sido presentados en los últimos años, también se aleja de ellos en varios temas claves del debate, como son la disyuntiva sobre si las comunidades indígenas deberían ser tratadas como entidades del derecho público o como entidades de interés público, si se debería prever el acceso de manera colectiva al uso y disfrute de los recursos naturales de las tierras o bien regular el acceso a los mismos con arreglo a las formas y modalidades de propiedad y tenencia de la tierra establecidas en la Constitución y las leyes; o si se deberían respetar o no los derechos de uso y disfrute preferente de los recursos naturales adquiridos por terceros o por integrantes de la comunidad (Izquierdo:121).

Sigue quedado pendiente, y aunque la ley considera necesario reconocer las características particulares de los pueblos indígenas, no se ha pensado en su cosmovisión, no se ha discutido o reflexionado lo que culturalmente significa pertenecer a un pueblo indígena, se sigue pensando que todos los indígenas son iguales, no hay interés por comprender cómo se

⁹¹ Estados como Hidalgo (Art. 5) y Sonora (Ley 29 Art. 1) en 1992, reconocen de la misma manera la conformación pluricultural de sus estados. Para el año de 1994 los estados de Jalisco y Durango manifiestan en sus constituciones su conformación pluricultural. Entre los años de 1995-1998 los estados de México, Oaxaca, Campeche; San Luis Potosí y Nayarit, se suman al reconocimiento pluricultural y para el año 2000 Veracruz hace lo mismo.

vinculan los pueblos originarios con la naturaleza, con su entorno. Cómo viven y la relevancia de su cultura en un país como México.

La pluriculturalidad definitivamente tiene puntos a debate y en este momento sería muy aventurado decir que eliminará la discriminación y la desigualdad en la que han vivido estas comunidades. Sí se puede considerar como un primer paso que deberá complementarse con otras políticas locales y federales para alcanzar la universalidad de los derechos diversificados, y transitar de un proceso de interculturalismo a una interculturalidad plena, en donde el diálogo y el respeto por las minorías étnicas sea una realidad que ayude a consolidar el derecho que estos pueblos tienen de acceder a: salud, participación política, servicios comunitarios, oportunidades laborales y educación, la cual es importante por dos razones: 1) para impulsar la participación de este sector social en la toma de decisiones que conciernen a sus comunidades; 2) por que la educación es un derecho en sí mismo, garantizado en el artículo tercero, el cual manifiesta la necesidad de reconocer lo indígena y que sea incorporado en los planes de estudio con la intención de fortalecer la diversidad nacional, la importancia de las culturas originarias y el desarrollo de las mismas.

Demandas de los pueblos originarios.

Los pueblos originarios han manifestado sus inconformidades y planteado demandas desde la colonia. Florescano (2002) considera que han participado en movimientos que han tenido un carácter nativista, racial, económico, campesino, motines urbanos, mesiánicos, y milenaristas⁹². En la época colonial, los movimientos más que de liberación, se debían a las presiones económicas que la corona y la iglesia hacían en el cobro de los impuestos, y la negativa por parte de las comunidades indígenas por otorgar trabajadores para laborar en las minas y el campo. Una segunda causa de violencia, indica Florescano (2002), se daba cuando veían amenazada su autonomía, sus modos de vida y los símbolos de sus comunidades. Estas manifestaciones realmente tuvieron una vinculación directa con la

⁹² Los movimientos indígenas más radicales que conocemos son los llamados mesiánicos y milenaristas. En el siglo XVIII se han registrado y estudiado seis de ellos: el movimiento centrado alrededor de la virgen de Cancuc (Chiapas), el movimiento mesiánico dirigido por Jacinto Canek en Quisteil (Yucatán) en 1761; el movimiento milenarista que encabezó Antonio Pérez en el centro de México y el movimiento mesiánico dirigido por el Nuevo Salvador de Tulancingo (Florescano, 2002: 215)

religión⁹³. Además se llevaron a cabo enfrentamientos entre pueblos de distintas comunidades -propiciados por el traslado obligado que hicieron los españoles- hacia otras regiones. El odio racial que se generó entre las castas, principalmente entre los peninsulares, criollos y mestizos contra los indios, negros y mulatos, es el encono lógico de la cultura dominada contra la dominante.

Los movimientos bélicos en la colonia considera Warman (2003) fueron relativamente pocos, y los existentes duraron un corto periodo. La evangelización evitó grandes revueltas, y en los casos que se presentaron inconformidades la represión y el terror hizo que los pueblos indígenas vivieran en una relativa estabilidad.

Durante la época independiente en las comunidades indígenas se presentan enfrentamientos de carácter bélico, como la guerra de castas⁹⁴. En el siglo XIX, (cfr. Warman, 2002: 258) se desarrollaron rebeliones regionales encabezadas por caudillos que manifestaron la necesidad de alcanzar algunas reivindicaciones, aunque no exclusivamente indígenas ya que tenían un componente multi-clasista. En la revolución hay una participación indígena, sin embargo la causa no representaba sus necesidades étnicas.

Años después el movimiento armado que emprendió el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), muestra en el contexto nacional e internacional, la enorme desigualdad que seguían padeciendo los pueblos indígenas de México a finales del siglo XX. El EZLN inicialmente manifestó su inconformidad utilizando la fuerza armada, posteriormente se convirtió en un movimiento más mediático que armado. Con la idea de darle solución al enfrentamiento, el gobierno y el EZLN firmaron los acuerdos de San Andrés, que a la fecha no se han logrado cumplir. Estos acuerdos demandan el reconocimiento de la pluriculturalidad y la necesidad de ser educados en sus propias lenguas y costumbres:

⁹³ Estos agravios incluían atentados contra sus símbolos comunitarios, tales como sus santos y fiestas tradicionales, sus edificios y capillas, sus campanas. También fueron comunes las revueltas contra los curas que se negaban a decir misa en la lengua de los habitantes del pueblo (Florescano, 2002: 225)

⁹⁴ Las guerras de castas recibieron una atención privilegiada de los medios de comunicación en su tiempo. Ilustraban las imperfecciones del estado nación concebido a imagen y semejanza de los europeos y culpaban por ellas al rezago evolutivo de los indios. Reflejaban temores, prejuicios y convocaba a la represión. Las guerras de castas se gestaban en la periferia de la República y algunas detonaron simultáneamente con las intervenciones extranjeras, en condiciones de debilidad extrema para el gobierno nacional, por lo que fueron percibidas como amenazas al patriotismo y la soberanía (Warman, 2003:257)

El reconocimiento pluricultural del estado de Chiapas, así como el derecho de los pueblos indígenas a que se respeten, promuevan y difundan los elementos significativos que constituyan su cultura, plantea la necesidad de que en la constitución local se incorpore, por un lado, el derecho de los chiapanecos a recibir una educación conforme a la letra y espíritu del artículo 3º constitucional federal y su reglamentaria de la Ley General de Educación; por otro lado, en el marco de las reformas que se plantean a la Constitución Federal, es necesario que la reforma local considere lo siguiente:

- a) Que la educación que reciban todos los chiapanecos, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y todos aquellos valores componentes de nuestra raíz cultural e identidad nacional.
- b) La educación indígena debe ser bilingüe e intercultural.
- c) El estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización
- d) Respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su espacio cultural,
- e) Que en la organización y formulación de los planes y programas de estudio tengan participación prioritaria los pueblos indígenas, en lo que se refiere a contenidos regionales y sobre diversidad cultural (Gobierno del Estado de Chiapas, 2003: 87-89).

Los pueblos indígenas han manifestado de igual manera sus inconformidades y demandas participando en movimientos sociales. A principios del siglo XX se organizaron para obtener tierras, en la década de los 70's conformaron organizaciones políticas⁹⁵ con la finalidad de unificar sus inconformidades, plantearlas y darles una salida política. La iniciativa de conformar estas organizaciones, indica Arturo Warman (2003: 267), es resultado de la iniciativa de profesionistas de origen étnico que tomaron la representación política de las comunidades originarias. Para la década de los 80's nacen otras organizaciones que fueron más regionales. Tenían la característica de ser eminentemente de origen étnico y se conformaron principalmente para la satisfacción de las demandas que requerían alguna zona en específico. En 1974 organizaron un congreso en Chiapas solicitando les resolvieran sus problemas de salud, comercio y educación. El mismo movimiento del EZLN logró que en los acuerdos de San Andrés el gobierno considerara la posibilidad de proporcionar enseñanza respetando sus formas de pensamientos, culturas y tradiciones.

⁹⁵ En la década de 1970, en el contexto de una movilización rural de gran escala, las elites indígenas intentaron conformar organizaciones políticas propias para negociar espacios en la estructura corporativa. En 1974 se realizó en Chiapas un congreso indígena estatal, convocado y organizado por la diócesis de San Cristóbal de las Casas, con el apoyo del gobierno del estado, para recoger y sistematizar demandas, para unificar sin éxito su lucha. Un año después se celebró en Pátzcuaro Michoacán (Warman, 2003: 266)

Desde hace aproximadamente 20 años, indica Rodolfo Stavenhagen (2010), la ONU reconoce que la educación en distintos países de América Latina ha generado modelos educativos autocráticos y autoritarios, y a pesar que la educación es un derecho, del cual los indígenas son conscientes, no se han logrado establecer condiciones de equidad educativa para este sector social. El derecho a la educación aparece en los instrumentos universales de los derechos humanos de la ONU aproximadamente desde fines de la segunda guerra mundial. Existe el consenso de que es una garantía que tienen todos los humanos sin importar su raza, etnia, genero, o religión. Los estados tienen la obligación de brindar educación y de garantizarla a sus ciudadanos. Además los mismos pueblos tienen la posibilidad de exigir a los gobiernos que cumplan con este derecho fundamental que es exigible ante la justicia para que se establezcan las condiciones para que los niños y jóvenes sean educados. Con relación a las comunidades indígenas, el Doctor Rodolfo (2010) observa que en los cinco continentes hay una queja porque no se cumple con su derecho a la educación, pero hoy en día son conscientes que pueden exigirlo y acudir con la autoridad correspondiente para demandarlo. Desgraciadamente, Stavenhagen reconoce que los resultados siguen siendo por debajo de la media de la población no indígena, existe una desigualdad con respecto a la educación y los mismos servicios educativos.

Los pueblos indígenas reconocen que la educación que han recibido ha sido tradicionalmente equivocada, insuficiente, e incompetente al provenir del mundo occidental, es una educación que no se vincula con sus identidades y no necesariamente la aceptan. Las comunidades originarias desde finales del siglo pasado han demandado educación apegada a sus características culturales, idiosincráticas, y culturales⁹⁶; manifiestan la necesidad de ser educados de manera distinta. A pesar que la declaración de

⁹⁶ Al lado de otros sectores y grupos de la sociedad mexicana (iglesias, banqueros, empresarios, organizaciones, no gubernamentales, medios de comunicación social, etc.) los pueblos indígenas fueron ocupando diversos espacios de la vida pública y ganando presencia política y social. Antes del 94 los pueblos indígenas ya reclamaban ser reconocidos como algo más que destinatarios de las acciones asistenciales de gobierno, en múltiples foros exigían ser sujetos de sus propias decisiones y acciones.

En los ochenta hubo cuadros académicos que trabajaron en el reconocimiento de otros lugares desde donde se enuncian otras formas de entender lo educativo. Se apoyó la multiplicación de propuestas educativas elaboradas por pueblos indígenas, y mientras la academia acentuaba la resignificación de los procesos educativos, como procesos abiertos e inacabados de constitución de sujetos sociales, en forma casi clandestina se fueron sistematizando experiencias educativas en muchas regiones indígenas del país.

El compromiso y trabajo de un variado grupo de líderes indígenas respaldados con recursos públicos y privados, generaron condiciones para la formación de élites académico políticas dirigidas, por un lado, a ocupar espacios burocráticos y sindicales, y por otro, a servir de mediadores para hacer llegar a los gobiernos estatales y federales propuestas educativas elaboradas desde los pueblos indígenas (López, 2005: 64-65).

la ONU, brinda a los indígenas el derecho de poder escoger y determinar la educación que desean recibir en los distintos niveles educativos, las políticas educativas siguen generándose desde una mirada unilateral aunque se han diseñado estrategias que buscan establecer condiciones de equidad educativa y responder a las demandas provenientes de organismos internacionales, académicos y de las mismas comunidades étnicas. Por lo anterior es necesario conocer las políticas educativas que se generaron a partir del reconocimiento pluricultural del país en 1992.

3.2. Políticas de equidad en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

El periodo gubernamental del licenciado Carlos Salinas de Gortari se caracteriza por dos acontecimientos que inciden de manera directa en la creación de políticas de equidad: 1) el reconocimiento del carácter pluricultural de México; 2) al integrarse el país al nuevo orden económico mundial, es necesaria la modernización⁹⁷ nacional. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) como instrumento en el que se sustentaron las políticas del sexenio, plantea cuatro objetivos centrales: 1) defender la soberanía y promover los intereses de México en el mundo; 2) ampliar la vida democrática nacional; 3) recuperar la vida económica nacional; y 4) mejorar el nivel de vida de la población (Cfr. Poder Ejecutivo Federal, 1989).

En educación se busca ampliar su oferta⁹⁸ y mejorar sus servicios, con base en la descentralización⁹⁹ del sistema educativo mexicano. Esta modernización educativa¹⁰⁰

⁹⁷ Modernizar a México es conjugar esfuerzos individuales y de grupo, mediante el convencimiento de que cada uno tiene razones para sumar su parte a la de los demás, con sentido de justicia y respeto [...]. Se opone al fuero y los privilegios, a los mecanismos que no respetan el mérito y el esfuerzo. Se opone también a las condiciones de pobreza extrema que hacen las libertades y las oportunidades. Es hacer frente a las nuevas realidades económicas y sociales. Es, por tanto, innovación para producir y crear empleos; eliminación de obstáculos para desatar la iniciativa y creatividad de los mexicanos; y obligación para el Estado de cumplir eficazmente sus compromisos fundamentales, es decir la obligación de ser rector en el sentido moderno [...]. El estado renueva sus instituciones políticas y su quehacer económico no para dictarle a nadie el mejor plan de vida, sino para abrir mayores oportunidades para las decisiones libres de los ciudadanos y de los grupos sociales, no para desatender sus responsabilidades, sino para estar cerca de la población y apoyar el esfuerzo de los menos favorecidos para dejar de serlo (Poder Ejecutivo Federal, 1989: xii-xiii).

⁹⁸ Específicamente en educación superior, en 1990, la educación superior mexicana estaba compuesta por más de 750 instituciones: 39 universidades públicas que atendieron a 59% de la población de licenciatura y posgrado; 98 institutos tecnológicos y 214 escuelas normales. En el mismo año había más de 350 instituciones de educación superior privada que en conjunto brindaron servicios a 19% de la matrícula de ese nivel. Más de 120 mil profesores prestaban servicios en educación superior, pero solo poco más de 25% eran de tiempo completo.

Todavía en 1990, cerca de 14% de la población mayor de 15 años no tenía ningún grado de instrucción; casi 40% del mismo universo no había concluido la primaria y sólo 4.6 % había concluido una licenciatura o estudios equivalentes. Además, como se apuntó en la introducción el programa, cada año el sistema escolar deja fuera de las aulas a 300 mil niños, lo que incrementa el rezago de la misma manera, la repetición y la reprobación, aunque tiendan a disminuir, siguen siendo altas. En consecuencia, en el largo tiempo de la historia del SEM, al brindar oportunidades de escolaridad, sin que importara como se distribuían, se generó, a lo mejor contra la voluntad de

buscaba desarrollar una educación de calidad que brindara la oportunidad de afrontar los retos que implicaba la apertura comercial, elevar el nivel de vida de los sectores más vulnerables, alcanzar la equidad en educación y el desarrollo nacional. Además el programa de modernización educativa, consideraba necesario mejorar la educación para perfeccionar la fuerza laboral, propiciar un mejor uso de la tecnología, acrecentar la competencia y la productividad. El Programa planteaba, que hasta ese momento México había sido un país que presentaba una gran desigualdad social -que era más profunda en las comunidades rurales e indígenas y en algunas zonas urbanas marginales-, al observar un rezago educativo de:

4.2 Millones de analfabetas mayores de quince años, 20.2 millones de adultos sin concluir la primaria, 16 millones de adultos sin terminar la secundaria; un índice de analfabetismo cercano al 100% en comunidades indígenas, 2% en algunas regiones de la República; 300 000 niños sin acceso a la escuela, 880 000 alumnos desertores del sistema en el primer año de primaria. [...] de los egresados de primaria el 83% se inscribe en la secundaria. El rezago educativo aconseja concentrar prioritariamente los esfuerzos en las zonas marginadas en la población rural y en la indígena” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 8-9.).

quienes abogaban por la expansión indiscriminada, una inequidad muy grande. Esta falta de equidad –en combinaciones complejas- se observa entre grupos de edad, regiones y segmentos sociales (Ornelas, 1999:217, 228).

⁹⁹ El sistema educativo mexicano tuvo hasta por lo menos el año de 1992, -cuando se da el Acuerdo Nacional del 18 de mayo y se propuso llevar a cabo la descentralización (la cual ellos denominaron federalización educativa)- un sistema educativo centralizado, el cual dio como resultado a lo largo de los años la concentración del poder y de la toma de decisiones en las oficinas burocráticas centrales, así como la creación de una estructura política piramidal en donde las decisiones más importantes se tomaban en la cúpula. La centralización propició un sistema ineficiente, el cual funciona lentamente y con un costo elevado, pues era necesario destinar grandes recursos para mantener la gruesa estructura burocrática del sistema. El resultado fue la baja calidad en la enseñanza. Sin embargo se puede decir que el proceso de descentralización de la educación tiene un carácter centralizado, pues fue el aparato administrativo central el que se encargó de diseñar y negociar con el SNTE y los gobiernos de los estados las estrategias de la transferencia y dictó sus condiciones. La descentralización de la SEP obedece a varias situaciones: fortalecer el federalismo, disminuir la ineficiencia del sistema, modificar las relaciones históricas con el Sindicato, (...) ampliar la legitimidad del régimen y mejorar la eficacia del sistema. (Ornelas, 1999: 292-306).

¹⁰⁰ La agenda de “modernización” de la educación de la educación fijó como objetivos: mejorar la calidad del sistema educativo, elevar la escolaridad de la población, descentralizar la educación y fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo (Vázquez, 1997: 931).

Esta política educativa desarrollada en el gobierno de Salinas de Gortari formaba parte de un proyecto más amplio de modernización nacional, el cual pretendía transformar a la sociedad creando las condiciones adecuadas para la expansión del capital mediante el cual se reestructuraría la dinámica económica del país. La educación se consideró como fundamental desde el inicio del régimen, pues en el Plan Nacional de Desarrollo en la parte en donde hace referencia a la modernización educativa se señalaba que se requería de una mayor y mejor educación, una mayor y mejor capacitación de la fuerza de trabajo; un uso adecuado y eficiente de la tecnología propia y externa de acuerdo con su rentabilidad y conveniencia. Lo cual se traduciría en mayor productividad y más competitividad. Para ello era necesario lograr que la primaria tuviera una cobertura más amplia es decir que fuera para todos los sectores sociales; se hace necesario lograr la vinculación de la educación secundaria, media y superior con las necesidades sociales y comunitarias; en el nivel superior se busca que la investigación fuera innovadora y con excelencia académica. Se pretendía impulsar la investigación científica y el desarrollo tecnológico. Para alcanzar estas metas era necesario mejorar la calidad del sistema educativo, el cual debería guardar relación con los propósitos que se requerían para el desarrollo nacional; elevar los niveles educativos de la población; lograr la descentralización educativa y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrados de la sociedad; fortalecer la participación de la sociedad (Cfr. Guevara, 2002:96-97).

El gobierno, al ser conocedor de la falta de equidad social se compromete a eliminar las desigualdades que el país padecía diversificando la oferta educativa, impulsando la educación no escolarizada, mejorando la calidad educativa, y vinculándola con el modelo productivo. Este tipo de educación se concibe como moderna que impulsa la democracia, la justicia, y el desarrollo.

Al existir un rezago educativo desde el nivel básico hasta el superior, la estrategia para solucionar el problema consiste en universalizar la educación, para que los niños no solamente iniciaran sus estudios, sino que además los concluyeran. Datos de la Dirección General de Educación indígena indican que en 1981 ingresaron a primer año de primaria bilingüe bicultural 142 886 niños, para 1987 quedaban 35 316 alumnos, egresando de primaria 31 584 estudiantes, dando como resultados un índice de retención de 22.10% y de deserción un 77.9%.

El objetivo de universalizar la educación, era reforzar los criterios de justicia y equidad educativa. Pretendía que la población rural, indígena y aquellos individuos que viven en situación de marginación, se educaran. Para alcanzar esta meta las modalidades abiertas, así como la tecnología se concebían como una herramienta indispensable para educar a todos los sectores sociales y llevar la educación a las localidades más apartadas. Este esfuerzo era una “medida necesaria para cumplir con la justicia social que obliga a todo mexicano a reducir las disparidades de atención educativa entre regiones y grupos sociales” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 27). Lograr la cobertura educativa se enfocó principalmente a nivel básico, y en menor medida el nivel superior, pero además se generaron estrategias que alfabetizaron a los adultos que no sabían leer y escribir.

Educación básica.

El gobierno del presidente Salinas de Gortari, observó que en este nivel educativo existía un problema de deserción escolar, que se hacía más alarmante en las comunidades indígenas donde más del 80% de los alumnos que cursan la primaria no concluyen sus estudios en el tiempo reglamentario, y que el nivel de egresados que ingresaban a la secundaria había descendido de 89 a 83% en los últimos años (cfr. Poder Ejecutivo Federal, 1989: 36), generado por: 1) las crisis económicas; y 2) la dificultad para ofrecer este nivel

educativo en zonas rurales, propiciando que cerca de 300 000 mil estudiantes, la mayoría de ellos ubicados en zonas rurales e indígenas, no podían estudiar la secundaria (cfr. Poder Ejecutivo Federal, 1989: 38). Esta situación buscó ser revertida con políticas que: 1) brindaran educación de calidad¹⁰¹ principalmente para las comunidades indígenas y rurales¹⁰²; 2) lograr la universalización de la educación; y 3) alcanzar la equidad en educación.

En el contexto de la modernización educativa se generan cinco estrategias (ver cuadro 9) buscando ofrecer una educación primaria de calidad, y al ser la base de formación de los ciudadanos mexicanos debería ser otorgada a todos los niños en edad de estudiarla¹⁰³. Al ser consciente el gobierno de la problemática que existía por cubrir la demanda de educación primaria y secundaria, se considera que la diversificación de la educación sería una estrategia adecuada para atender las necesidades educativas de las comunidades indígenas, rurales, y urbanas marginadas. La preocupación no solamente era lograr hacer accesible la educación básica a la mayoría de la población, además se esperaba que se diera con un nivel aceptable de calidad.

Cuadro 9: Estrategias para la modernización educativa.

Nivel educativo	Estrategias para la modernización				
	Aspectos académicos	Oferta	Eficiencia	Participación social	Otras acciones
Primaria	Revisión de los contenidos curriculares alentando la participación de docentes y directivos	Garantizar la educación al 100% de la población en edad escolar, con base en implantar escuelas en localidades que carecen de ellas, generando cursos comunitarios o establecer nuevos modelos educativos. Para la población indígena se pretendía que la calidad de la educación fuera igual a la que se ofrecería al resto de la población, mejorar su eficiencia terminal y fortalecer las especificidades culturales de las distintas etnias. Se consideraba necesario ampliar los servicios de educación primaria, privilegiando la enseñanza del español como forma de identidad nacional y se buscará la preservación cultural de las	Busca no solo ofrecer educación, sino más bien lograr la	Las mejoras en la educación básica, serían accesibles con una participación	Apoyo y formación del magisterio, llevar a cabo

¹⁰¹ La característica distintiva de la educación moderna debe ser la calidad. Para lograrla, se propone revisar los contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología. (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 19)

¹⁰² A pesar de los esfuerzos realizados, la calidad de la educación constituye en este nivel una preocupación fundamental, en particular la que se ofrece en comunidades rurales e indígenas, donde los índices de eficiencia son considerablemente menores que el promedio nacional. (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 36)

¹⁰³ En las metas que el programa había establecido se pretendía que para el año de 1994 la atención a la población demandante de educación primaria debería haber sido cubierta en un 100%. Elevar la eficiencia terminal en la educación primaria sin menoscabo de la calidad, procurando duplicar la correspondiente a las zonas marginadas rurales e indígenas (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 57).

		etnias.	permanencia de los estudiantes de un grado a otro, así como de un nivel educativo al siguiente.	relevante de los padres de familia así como de la sociedad en general.	la descentralización educativa, otorgar material y mobiliario necesario.
Secundaria	Generar un plan de estudios que responda a las necesidades locales y regionales que proporcionen bases tecnológicas para la vida productiva	Dar cabida a todos los egresados de primaria y mejorar la eficiencia terminal. La telesecundaria se ve como medio para proporcionar educación a las comunidades aisladas			

Fuente: elaboración propia con datos de: Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa Para la Modernización Educativa, 1989-1994*. México, D.F., Poder Ejecutivo, p.44-48

En el tema indígena, buscaba fortalecer la cultura, tradiciones y costumbres originarias. Pretendía lograr que los estudiantes se desarrollaran como cualquier ciudadano mexicano, aunque la educación que se pensaba impartir tendría la característica de reforzar la enseñanza del español con el supuesto de lograr “una competencia lingüística satisfactoria para desenvolverse en cualquier medio. Asimismo se intensificarán en este nivel educativo las manifestaciones culturales de las comunidades indígenas” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 55).

La educación secundaria privilegió los conocimientos tecnológicos por considerarse indispensables para el crecimiento de sus localidades o comunidades y ser competitivos en el nuevo rumbo económico que México había tomado. Se consideraba, que a excepción de la educación técnica, en el país no se proporcionaban los conocimientos tecnológicos que ayudaran en el nuevo contexto nacional. Aunado a lo anterior “alrededor de 300 mil educandos con primaria completa, es decir, 17% de la demanda potencial, la mayoría en zonas rurales e indígenas, no tienen acceso al nivel secundaria” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 38). Buscando llevar la educación secundaria a zonas alejadas, de difícil acceso y marginadas, la tecnología se convierte en un eje central para poder impartir educación. Los medios de comunicación, como la televisión, se vuelven herramientas que se usaran para hacer más accesible la educación.

Específicamente para la población indígena, la Secretaría de Educación Pública crea en 1991 el Programa Para Abatir el Rezago Educativo (PARE). El programa recibió financiamiento del Banco Mundial buscando la calidad y eficiencia de la educación primaria con la intención de “mejorar el entorno del proceso de enseñanza-aprendizaje; facilitar la labor docente e incrementar el rendimiento académico de los educandos en los medios rural e indígena” (SEP, 1994: 7). El programa se implementó en las comunidades de mayor rezago de los estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán. Los beneficios de este programa, Según la SEP se reflejaron en el incremento de la cantidad y calidad de los recursos didácticos, elaboración de libros de texto en las lenguas más representativas de los estados beneficiados, el mejoramiento de las escuelas, la capacitación y actualización del magisterio y la implementación de materiales de apoyo audiovisual.

Educación superior.

El nivel superior en 1989 tenía 1 256 942 alumnos, de los cuales, aproximadamente 151 mil estudiaban en institutos tecnológicos, y cerca de 710 mil en educación superior Universitaria. La principal preocupaciones en este nivel educativo, al igual que en el nivel básico, era brindar educación con calidad, pero privilegiando la “formación multidisciplinaria, y que el egresado tenga una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción” (Poder Ejecutivo Federal, 1989:130). La educación Tecnológica¹⁰⁴ cobra relevancia en este sexenio al ser el sustento -desde la visión gubernamental- de la modernización nacional, motivo que llevó al gobierno a preocuparse por instaurar educación superior tecnológica escolarizada en aquellas regiones que así lo requirieran¹⁰⁵ (cfr. Poder Ejecutivo Federal, 1989: 136). Asimismo, con la intención de ampliar la oferta

¹⁰⁴ La educación tecnológica es impartida a nivel básico en las secundarias técnicas, en la educación media y superior. Específicamente en este último nivel se construyen las universidades tecnológicas en el año de 1991 Estas instituciones se crearon con la intención de formar un nuevo sistema de universidades que modificaran la matrícula universitaria, al enfocarse hacia las nuevas necesidades tecnológicas formando técnicos superiores, que fueran acorde a las necesidades económicas y de producción nacional. Este modelo educativo sería el encargado de preparar la mano de obra que requerían las grandes corporaciones empresariales, las cuales a raíz de la puesta en marcha del modelo económico neoliberal se estaban estableciendo en el país, y que antecede al tratado de libre comercio de América del Norte (TLCAN).

¹⁰⁵ Se brindará mayor apoyo a las instituciones de educación superior tecnológica a fin de que consoliden e incrementen la calidad de sus servicios y atienden un mayor porcentaje de la demanda educativa. simultáneamente, en acuerdo con los sectores sociales y productivos, se ofrecerá asistencia a los gobiernos de los estados que se propongan crear nuevas instituciones. Se inducirá una política general que conduzca a la reordenación académica y administrativa, al empleo flexible de los ingresos propios, a la desconcentración académica, a la planeación concertada; que facilite la participación de los sectores sociales y productivos, la actualización de planes y programas de estudio y el empleo de métodos de enseñanza que formen profesionales con capacidad para actualizar y mejorar permanentemente sus conocimientos (Poder Ejecutivo Federal, 1989:129)

educativa y diversificar la educación terciaria, se diseñan otros modelos educativos como la educación abierta.

En este periodo no se plantean estrategias que ayuden a lograr la equidad en educación superior, a pesar que se da una diversificación de la oferta educativa con el objetivo de generar mayores ofertas educativas, no se crea un modelo educativo que beneficie directamente a las comunidades indígenas. La política de equidad se orientó a la educación básica, probablemente por considerarse necesario universalizarla para posteriormente hacerlo a nivel medio y superior.

3.3. Políticas de equidad en el gobierno de Ernesto Zedillo.

El sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León, mantiene los principios y estrategias de la política económica establecida por los dos gobiernos anteriores. En materia educativa las políticas tienen una continuidad, al ser el presidente Zedillo uno de los principales generadores de las mismas en el periodo de Salinas de Gortari¹⁰⁶. La educación se sigue considerando determinante en el desarrollo del país y en la consolidación del modelo económico. De igual modo, se considera necesario en un país que padecía grandes desigualdades sociales y productivas, impulsar el desarrollo social “sustentado en la equidad de oportunidades, exigirá la aplicación de una política social que sea nacional e integral, federalista y participativa, incluyente y eficaz (Poder Ejecutivo Federal, 1995: XII). Para lograr la disminución de las desigualdades¹⁰⁷, el plan busca suprimir la pobreza enfatizando las demandas de las zonas y comunidades en mayor desventaja social y económica. Para ello se consideró necesario brindar servicios de educación, vivienda y salud, de manera comprometida y con altos índices de calidad.

¹⁰⁶ Es imprescindible reconocer la importancia que la educación ha tenido en los distintos gobiernos, sería difícil y poco aventurado aseverar que para algún gobierno la educación no haya sido relevante y considerada en sus políticas. No es factible que exista una política general que no contenga de manera explícita o implícita una política educativa. Su determinación en muchas ocasiones se transforma y se consolida con base en los valores y orientaciones ideológicas del grupo político que se haya instalado en el poder.

¹⁰⁷ La desigualdad o falta de equidad que el país padecía, se expresaba entre las personas por la diferencia de oportunidades y de ingreso; en las regiones, por las ventajas de una sobre otras en un contexto de mayor competitividad económica; y entre los sectores productivos, por los desequilibrios que presenta la economía rural respecto a las actividades industriales y de servicios. Asimismo, la pobreza extrema constituye uno de los retos que reclama soluciones con urgencia, pues impide el ejercicio de las libertades y anula la igualdad de oportunidades (Poder Ejecutivo Federal, 1995: 83), como serían la salud, la educación, servicios, vivienda.

El Plan pone especial atención en las comunidades indígenas, las mujeres, discapacitados, personas de la tercera edad y jóvenes, para lo cual plantea el objetivo de generar programas que los atiendan de manera adecuada, que faciliten la equidad y el desarrollo nacional. Se considera indispensable alcanzar la igualdad para todos los ciudadanos mexicanos, en donde se respeten y cumplan las garantías y derechos que todo mexicano tiene.

Con relación a los pueblos indígenas, se reconoce que más de seis millones padecían pobreza extrema y vivían en comunidades con un alto nivel de marginación. Al manifestarse la importancia de respetar los derechos ciudadanos, era imprescindible alcanzar el progreso de los grupos étnicos, sin olvidar otros sectores marginados del país. El reconocimiento de la pluriculturalidad¹⁰⁸ del país, se consideraba como el detonante que facilitaría el logro de esa convivencia y el reconocimiento de la diversidad cultural, la riqueza de las tradiciones indígenas, el respeto de sus lenguas y costumbres, pero sobre todo, disminuir las desigualdades que las comunidades originarias del país padecían. La educación cobra relevancia porque generará las condiciones que permitan la convivencia, el respeto y el desarrollo de estos pueblos.

En educación, El Programa de Desarrollo Educativo (PDE) consideró prioritario: 1) mejorar la cobertura. La escasa o nula cobertura que la educación en sus distintos niveles había alcanzado en ciertas zonas del país, motivaba una urgente necesidad por alcanzar la igualdad educativa; y 2) educar con calidad “La equidad hace referencia también a la calidad de la educación que se imparte. La desigualdad y heterogeneidad de condiciones sociales se reflejan en la educación y se traducen en disparidades en la calidad de la enseñanza y en sus resultados. Por eso el programa pretende lograr servicios educativos de calidad, sobre todo aquellos que se prestan en situaciones de mayor marginación” (Poder Ejecutivo Federal, 1996:13).

¹⁰⁸ Un primer paso a esta convergencia se dio con la reforma al Artículo Cuarto constitucional, en el cual se reconoce la diversidad cultural de la nación. La pronta respuesta a los reclamos de los pueblos indígenas en materia de impartición de la justicia, tenencia de la tierra, derechos políticos y sociales, y autodeterminación, se vuelve urgente para la construcción de un país más unido, justo y democrático. En este sentido, la erradicación de la pobreza extrema de los pueblos indígenas es una tarea indispensable para avanzar en el proceso de modernización del país, fortalecimiento del Estado de Derecho e integración social para el desarrollo productivo (Poder Ejecutivo Federal, 1995:117).

Educación Básica.

El sexenio de Zedillo, mantiene la preocupación por la desigualdad educativa a nivel básico. Se plantea como objetivo en el PDE, lograr la cobertura universal, obligatoria, gratuita, y laica. Hay una inquietud particular por la baja escolaridad femenina - especialmente de las indígenas¹⁰⁹-, las personas con discapacidad, y la población migrante.

El problema educativo es más agudo en las zonas rurales del país, haciéndose más profundo por la limitación de servicios como: agua potable, electricidad, salud, y vías de comunicación. La mayoría de las comunidades indígenas -menciona el PDE- se ubican en comunidades rurales, viven en condiciones de pobreza y marginación. “Conforme al censo de 1990, los grupos étnicos representan el 7 por ciento de la población nacional, concentran al 26 por ciento de los analfabetas del país. A las dificultades ya señaladas de acceso e insuficiente infraestructura para llevar servicios educativos a estas regiones, se añade el monolingüismo indígena, que obliga a combinar el uso del Español con las lenguas predominantes en cada región” (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 24). El mismo programa indicaba, que a pesar de haberse dado una expansión de la educación debido al crecimiento poblacional y la notable urbanización, no benefició a las zonas rurales y reconoce que el crecimiento acelerado de la población en edad de cursar el nivel básico afectó la calidad de la educación en: “la formación y la actualización magisterial, los contenidos, planes y programas, así como el desarrollo de materiales y apoyos didácticos para niños y maestros” (Poder Ejecutivo Federal, 1996:26).

Buscando hacer más equitativa la educación, mejorar su calidad y cobertura, principalmente en las zonas rurales, se generaron siete acciones compensatorias con la intención de: 1) impulsar las labores docentes; 2) atender a las escuelas primarias con mayor cantidad de maestros multigrado; 3) supervisar las escuelas aisladas y simplificación administrativa; 4) generar acciones que permitan disminuir la deserción y reprobación de

¹⁰⁹ La mitad de las indígenas mayores de 15 años de edad no sabe leer ni escribir. Ello significa que el analfabetismo femenino es 1.7 veces mayor que el de los varones. Además, solo dos de cada tres niñas indígenas de 6 a 14 años de edad asiste a la escuela, relación que es menor que la de los niños (3 de cada 4). En general, puede afirmarse que las mujeres indígenas tienen menor acceso que los hombres a los medios de vinculación y comunicación con las comunidades no indígenas. Basta señalar, por ejemplo, que cada una de cada cinco mujeres indígenas habla únicamente su lengua natal (proporción que se eleva por encima de 35 por ciento en los estados más pobres del país) mientras solo uno de cada diez hombres presenta esa condición (Programa Nacional de la Mujer <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/342/default.htm?s=iste 2/sep/09>).

los alumnos; 5) suministración de materiales didácticos a las familias ubicadas en zonas marginadas; 6) construir y dar mantenimiento a los espacios escolares; 7) llevar a cabo estrategias multi-sectoriales de combate a la pobreza extrema (Cfr. Poder Ejecutivo Federal, 1996: 65-70). Al tomar en cuenta que un gran porcentaje de padres de familia de comunidades marginadas y de zonas rurales no sabían leer ni escribir, se mantienen las campañas de alfabetización y la educación para los adultos¹¹⁰.

El PDE reconocía que a pesar de haberse destinado recursos a la población indígena, haber distribuido libros en sus lenguas originarias; la educación seguía teniendo deficiencias. Existía un gran índice de deserción, las escuelas muestran carencias y los contenidos curriculares no eran pertinentes a las características de las poblaciones indígenas¹¹¹ (cfr. Poder Ejecutivo Federal, 1996: 76). El reconocimiento del carácter pluricultural del país¹¹², motivó al gobierno a brindar educación básica que impulsara el respeto y la valoración de estas culturas. La propuesta era brindar una educación que se apegara a las costumbres, lenguas, y formas de trabajo de los pueblos indígenas. Y para la población mestiza se consideró pertinente impartir conocimientos que ayudaran a la valoración de lo originario.

Educación superior.

El PDE a nivel superior, buscaba consolidar la calidad, la pertinencia, la cobertura y la equidad de la educación. El programa observaba que en educación terciaria, era escasa la

¹¹⁰ La población indígena presenta los niveles de escolaridad, nutrición y salud más bajos del país. Según datos del último censo (el censo al que hace referencia la cita es de 1990), en 1990 uno de cada cuatro analfabetas del país era indígena y 41 por ciento de los adultos pertenecientes a alguna etnia no sabía leer ni escribir. A las dificultades para alfabetizar en español y llevar servicios de educación a estas comunidades con frecuencia marginadas y dispersas, se agregan factores como el monolingüismo indígena o el bilingüismo incipiente que complican aún más la prestación de servicios a estos grupos. Las entidades federativas donde se concentra la mayor parte de la población indígena del país –Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Yucatán, muestran al mismo tiempo, las tasas de analfabetismo, más altas. La escolaridad femenina entre los grupos indígenas marginados es la más baja del país, lo que contribuye a perpetuar las condiciones de pobreza de estos grupos (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 105).

¹¹¹ Las deficiencias de la educación en las zonas indígenas se deben no sólo a la irregularidad y las limitaciones de los servicios, sino también a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado, que se origina en el intento de reproducir con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 76).

¹¹² La acción educativa del Estado hacia los pueblos indios se desenvolverá en dos planos. El primero corresponde a la prestación de servicios educativos destinados específicamente a los grupos indígenas, que se adaptarán a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo. El segundo se refiere a los servicios que recibe la población no indígena mediante los cuales se combatirán las formas manifiestas y encubiertas del racismo y se promoverá una justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la nación, el conocimiento de su situación y sus problemas y el reconocimiento de las aportaciones que como mexicanos realizan en todos los ámbitos de la vida del país (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 75-76).

cantidad de cuerpos académicos e investigadores consolidados¹¹³ en las universidades del país. El contar con un cuerpo de profesores altamente capacitados suponía un mejoramiento en la calidad de la educación.

El sistema de educación superior aún no se apoya cabalmente en los núcleos y programas académicos, centros e instituciones de excelencia que podrían operar como nodos regionales para la formación, actualización y capacitación docente. Tampoco se accede todavía, de manera sistemática y eficaz, a las nuevas tecnologías de la información para promover cursos y servicios de actualización académica a distancia entre las diversas instituciones. Los pocos esfuerzos realizados en la materia han permanecido como experiencias discretas sin gran trascendencia (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 141).

El gobierno generó políticas y programas como el PROMEP¹¹⁴, que apoyaran el incremento de docentes e investigadores de alto nivel académico que impulsaran la investigación, el avance tecnológico, y elevara el nivel educativo de los jóvenes estudiantes. Las universidades tuvieron una mayor capacidad de planeación como resultado de la descentralización educativa, se les delegó la responsabilidad de tomar decisiones e implementar instrumentos de evaluación que hicieran pertinente, eficaz, y eficiente la educación superior. El proceso de evaluación será de dos formas:

a) Interna: se basa en la aplicación de exámenes de conocimientos y habilidades “para la selección y admisión de estudiantes a los niveles medio y superior que, junto con otros criterios, como el desempeño en el nivel de estudios anterior, se utilizan para determinar el ingreso de los aspirantes” (Grediaga, 2004:63). Los exámenes de ingreso podrían ser de dos tipos. El primero, es el examen tradicional que es aplicado por las instituciones de nivel

¹¹³ En la educación superior, sin incluir las normales, el promedio nacional de maestros de tiempo completo es de 27 por ciento, aunque en el subsistema tecnológico la proporción alcanza el 70 por ciento. En lo que se refiere a su preparación académica, el uno por ciento del personal cuenta con nivel medio profesional, el 56 por ciento tiene la licenciatura y el 6 por ciento se especializa, el 14 por ciento obtuvo grado de maestría y el 2.5 por ciento el grado de doctor (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 141).

¹¹⁴ Este programa busca definir el perfil idóneo de la planta académica de cada una de las dependencias de educación superior, establecer un escenario deseable de los cuerpos académicos de cada una de las instituciones para el año 2006; evaluación de la programación académica y de la gestión de los programas educativos en cada una de las dependencias, definición de una nueva oferta educativa en términos de niveles y modalidades de impartición, identificar las necesidades de formación a nivel posgrado del personal académico de carrera adscrito a las dependencias de educación superior, para lograr un mejor cumplimiento de las funciones encomendadas (ANUIES, 2005:15)

superior para seleccionar a los estudiantes que serán aceptados. El segundo son exámenes denominados EXANI II, generados y aplicados por el CENEVAL¹¹⁵.

La planta académica también será evaluada con el objetivo de mejorar el desempeño integral de sus actividades académicas, y sus percepciones económicas. La evaluación será realizada por docentes de la misma institución conformados en comisiones denominadas de “pares académicos”.

b) Externa: es aplicada a las universidades por instituciones reconocidas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES)¹¹⁶. Estos organismos tienen facultad de aplicar procesos de evaluación que acrediten los programas de educación superior, técnico superior universitario, o profesional asociado, en universidades privadas y públicas de México. El CONACYT es otra institución encargada de generar procesos de evaluación para financiar programas académicos de investigación, posgrado, y consolidación de grupos académicos y revistas especializadas.

Otro objetivo del PDE era lograr una mayor cobertura educativa a nivel superior. La propuesta era llevar a cabo la diferenciación educativa,¹¹⁷ creando nuevos modelos de formación como: la educación abierta y a distancia, el profesional asociado, educación especial¹¹⁸, e incrementar la oferta de las universidades tecnológicas¹¹⁹. Estas modalidades

¹¹⁵ Con la venia del entonces titular de la SEP, la Asamblea General de la ANUIES celebrada en Mérida en 1993 aprobó el proyecto de diseñar un Examen Nacional Indicativo Previo a la licenciatura (ENIPL), que a partir de 1994 se denominó EXANI-II, así como un Examen General de Calidad Profesional (EGCP), denominado Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) 1997, y con este objetivo propuso la creación de un organismo no gubernamental que realizara las acciones necesarias para elaborar los exámenes y aplicarlos. [...]. El 28 de abril de 1994 se protocolizó, en consecuencia, el acta constitutiva del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) (Gago, 1995:91. Citado en Hernández 2005: 192).

¹¹⁶ Es una instancia evaluadora externa, formada por la ANUIES a finales del 2000. Es la única instancia validada por la Secretaría de Educación Pública para conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos que se imparten en el nivel educativo superior en México (ANUIES, 2005:61)

¹¹⁷ La diferenciación educativa busca ampliar la cobertura en educación superior con base en la flexibilización de las estructuras académicas y el uso de las nuevas tecnologías, aunado a ello se considera necesario el fortalecimiento de la educación abierta y a distancia y generar modelos educativos de más corta duración como el profesional asociado.

¹¹⁸ Por motivaciones especiales del propio Zedillo, la educación especial fue objeto de atención y de cambios. [...] Se realizó en 1995 el Primer Registro Nacional de Menores con algún signo de discapacidad y se impulsó la controvertida política de integración educativa. Con ésta se establecieron como mecanismos de acceso a la educación de los alumnos con necesidades especiales la integración a una escuela regular, o la incorporación a una institución de educación especial (Noriega, 2005: 41)

¹¹⁹ Estas universidades tecnológicas no son un modelo educativo que tenga poco de haberse creado, -como ya se vio anteriormente en el trabajo- este sistema tiene su origen en el año de 1991, cuando se abren las primeras universidades de este tipo. Estas instituciones se crearon con la intención de formar un nuevo sistema de universidades que modificaran la matrícula universitaria, al enfocarse hacia las nuevas necesidades tecnológicas formando técnicos superiores, que fueran acorde a las necesidades económicas y de producción nacional.

tenían al menos cuatro objetivos: 1) minimizar la deserción escolar; 2) reducir costos por estudiante; 3) integrar a los egresados en el mercado laboral de manera más rápida; y 4) permitir el acceso a estudiantes de escasos recursos.

En este sexenio se establecen instituciones de nivel superior en regiones donde anteriormente no existían, sin embargo no se ubicaron en zonas con una densidad importante de población indígena¹²⁰. La prioridad era modernizar el país por lo que las universidades tecnológicas tuvieron un impulso notable. “Al inicio del sexenio de Zedillo existían sólo siete, cuando finalizó el periodo su número era de 36 y la matrícula pasó de poco más de 2500 a casi 45 400 alumnos (Noriega, 2005:43).

A pesar de la preocupación del gobierno por establecer una oferta educativa a nivel superior más amplia, con mejores planes de estudio, que apoyara económicamente a los alumnos más destacados de escasos recursos, y diversificando la educación superior con el objetivo de abrir espacios a los sectores históricamente relegados como: indígenas, mujeres, y discapacitados, aún quedaron pendientes acciones que disminuyeran la desigualdad y la falta de equidad educativa de una manera más profunda.

La notable expansión del sistema de educación superior y el crecimiento vertiginoso de su matrícula no han logrado, sin embargo, beneficiar suficientemente a los estratos sociales de bajos recursos, por lo que en el grupo de edad de 19 a 23 años, típicamente vinculado con la educación superior, los beneficios de la educación pública aún no son equitativos. En 2000, 45% de los jóvenes en el grupo de edad referido que vivía en las ciudades pertenecía a familias con ingresos medios o altos recibían educación superior; en contraste, sólo 11% de quienes habitaban en sectores urbanos pobres y 3 % de los que vivían en sectores rurales pobres tenían acceso a este tipo educativo y la participación de los estudiantes indígenas es mínima (Rubio, 2006: 162).

La creación en 1996 de la Sociedad de Fomento a la Educación Superior (SOFES) permite observar que las políticas educativas del sexenio siguieron privilegiando a los sectores tradicionales. La SOFES, normativamente es creada para ofrecer créditos educativos a estudiantes de escasos recursos, para que ingresen a universidades particulares. Los estudiantes para ser acreedores al préstamo debían firmar un pagaré que será retribuido al

¹²⁰ Las universidades tecnológicas son de reciente creación en la actualidad ofrecen 25 carreras. Todas las UT se ubican en su mayor parte en ciudades de tamaño medio (Poder Ejecutivo Federal, 2001: 186)

finalizar su preparación junto con los intereses correspondientes. Por las condiciones económicas de la población en México, esta política realmente es para aquellos estudiantes que garanticen la recuperación del préstamo otorgado (ver cuadro 10).

Cuadro 10. Distribución de créditos según nivel socioeconómico.

Nivel socioeconómico ¹²¹	Porcentaje de distribución de los préstamos de SOFES
Alto C	0%
Alto B	0%
Alto A	2.7%
Medio C	8.7%
Medio B	18.8%
Medio A	30.2%
Bajo C	21.0%
Bajo B	13.1%
Bajo A	5.5%
Marginal	0%
Total	100%

Fuente: World Bank, 2005:36

El sector beneficiado con los créditos fueron las clases medias y altas¹²², quedando excluidos los sectores marginales en donde se ubica la mayoría de las comunidades indígenas. La educación superior mantuvo su carácter elitista y a pesar que probablemente logró elevar su calidad, generó una mayor oferta educativa con la diversificación de diferentes modelos educativos y el apoyo para ingresar a instituciones privadas, el sistema educativo superior mantuvo su carácter monocultural y monolingüe. La oferta educativa

¹²¹ La clasificación que se recomienda en el proyecto de Financiamiento a la Educación Superior, se sustenta en hacer una división en alto, medio y bajos ingresos, este tipo de clasificación no es exclusiva de México, es utilizada en varias partes del mundo especialmente de Europa. Se define con base en una serie de variantes que permiten generar un estatus socioeconómico del estudiante, y poder determinar si es un potencial beneficiario de la SOFES.

V1. propietario de un carro el estudiante (si o no)

V2. Tipo de escuela primaria del estudiante (privada o pública)

V3. Nivel escolar del padre (ninguno, primaria, secundaria, educación técnica, bachillerato, educación superior o normal, posgrado)

V5. Principal actividad económica del padre o tutor

V6. La mamá es propietaria de un carro (sí o no)

V7. Tamaño de la casa (5 diferentes rangos)

V8. Promedio de ingreso familiar (8 diferentes categorías de ingreso mensual. Las categorías son seleccionadas para diferenciar entre los candidatos a educación superior, diferenciación entre 5000 y 60,000 mil pesos al mes)

V9. Seguridad económica para completar los estudios universitarios (sí, no, o desconocido).

Los niveles de estratificación son indexados determinando grupos de análisis. La resultante estratificación indexada es expresada por:

$V1+V3+V9+[(.61279*(V2+V6))+(.58865*(V7+V8))]$ (World Bank, 2005:34)

¹²²

Las SOFES se crean como respuesta a la necesidad de proveer a los estudiantes de escasos recursos créditos que les brinden la oportunidad de tener acceso a educación terciaria, sobre todo de calidad (para la SOFES las instituciones que brindan educación de calidad son las universidades privadas). Se hace la observación que la educación se otorga de una manera elitista y excluyente porque los préstamos son asignados en base al nivel económico de los estudiantes, donde el nivel más favorecido es el medio "A" que es el sector que mayor promedio tiene de préstamos educativos, dejando olvidado al sector marginal (en donde se encuentra ubicada un porcentaje amplio de las comunidades indígenas) y al de altos ingresos, que por lógica no tiene mayores necesidades para lograr acceder a las instituciones de paga. El nivel que se ve más beneficiado es la clase media, sector que históricamente junto con la población de mayores ingresos es la que ha tenido mayor acceso al nivel superior, tal vez la diferencia que podemos encontrar es que el nivel medio, con este apoyo podrá acceder a la educación privada en mayor número. Por otra parte se considera excluyente porque las áreas educativas como las ingenierías, así como las áreas económicas y la administración son las que regularmente tienen mayores préstamos educativos.

buscaba hacer al país más competitivo en el nuevo orden global. La educación era vista como un detonante del desarrollo nacional, no como el medio para fortalecer las costumbres y tradiciones originarias.

3.4. Políticas de equidad en el gobierno de Vicente Fox Quesada.

El Plan Nacional de Desarrollo del gobierno de Fox, menciona que las últimas administraciones apoyaron el progreso de la educación pública en los diversos niveles educativos, generando oportunidades que propician el desarrollo social y económico del país. Considera que se dio la inclusión social con base en el reconocimiento pluricultural que se manifiesta desde el inicio del gobierno de Salinas, y se consolida en 1992 en el artículo 4º constitucional, a pesar de ello “la igualdad de oportunidades para acceder a la educación todavía no se ha logrado para todos los grupos sociales, especialmente entre los indígenas. De este modo, la deserción escolar en la educación básica es alta. [...] En los niveles educativos superiores el fenómeno del abandono es aún mayor; aunque existen notables excepciones. Quienes logran un grado universitario provienen por lo general de familias de ingresos medios y altos. Las desigualdades educativas son notables sobre todo en el medio rural y el urbano y, en especial, en la población indígena” (Poder Ejecutivo, 2001: 75).

Además de las desigualdades educativas, el Plan Nacional de Desarrollo reconoce que existen aún sectores sociales -como los indígenas- con desventajas que limitan su crecimiento¹²³. El Plan consideraba como un eje central para lograr la equidad e igualdad de oportunidades de la población, impulsar el crecimiento con calidad y defender la soberanía y la seguridad de la nación. Para lograrlo, la educación se consideraba un elemento clave, porque haría más competitivo al país, y brindaría una mejor calidad de

¹²³ En los últimos 30 años, la concepción de los mexicanos acerca de la cuestión étnica se ha modificado en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, hoy reconocemos que la relación entre la cultura y la identidad indígena no ocurre de una manera mecánica y que, por tanto, los cambios culturales en una colectividad no necesariamente implican cambios de identidad. En segundo lugar, hemos dejado de pensar en la nación mexicana como algo culturalmente homogéneo y, de hecho, la heterogeneidad se manifiesta con mayor vigor. En tercer lugar, reconocemos que los indígenas existen como sujetos políticos, que representan sus intereses en cuanto miembros de sus etnias, y hoy existen organizaciones indígenas que influyen poderosamente en el ámbito público. Así, la concepción de la nación mexicana como culturalmente homogénea se ha vuelto inadecuada, en buena parte porque los propios indígenas así lo muestran. [...] Hoy nadie duda que los mexicanos deben compartir valores cívicos y patrióticos fundamentales, así como un código de comunicación eficaz, pero es cada vez más obvio que la cultura nacional sólo puede entenderse como una realidad múltiple. Hay que añadir que la nación no solamente es multicultural sino multiétnica: no existe una sola identidad mexicana (que antes se definía como mestiza) sino muchas, tantas como identidades étnicas existen en nuestro país (Poder Ejecutivo Federal, 2001:28).

vida¹²⁴ (cfr. Poder Ejecutivo Federal, 2001:6). La propuesta en materia educativa se resumía en: lograr la cobertura total de educación básica, y a nivel superior alcanzar los niveles de los países con los que se tiene una relación comercial.

La equidad es conceptualizada por el gobierno como la igualdad que tienen los ciudadanos mexicanos ante la ley, sin importar sus creencias religiosas, preferencias políticas y sexuales. Implica una ciudadanía universalista, que sin importar origen étnico o racial, todos tengan las mismas oportunidades de desarrollo. Este gobierno reconoce una falta de equidad en las oportunidades laborales, educativas y servicios.

El Plan Nacional de Desarrollo se sustenta principalmente en tres áreas: 1) obtener un desarrollo humano y social; 2) lograr un crecimiento con calidad; 3) alcanzar orden y respeto (ver cuadro 11). Las estrategias que facilitarían el logro de estos objetivos son: Mejorar los niveles de educación e impulsarla con la intención de desarrollar las capacidades de los individuos, extender la equidad y la igualdad de oportunidades lo que facilitará el desarrollo social y humano.

El Plan reconoce que a pesar de haber un mayor acceso a la educación, los indígenas siguen teniendo dificultades de ingreso, “en 1995 38.3% de la población de habla indígena de 15 años y más era analfabeta [...]. Durante el ciclo escolar 1999-2000 la eficiencia terminal en las escuelas primarias bilingües fue de 68.4%, mientras que el promedio nacional fue de 84.7 por ciento” (Poder Ejecutivo Federal, 2001: 78). Los grupos marginales como los discapacitados e indígenas, son los sectores que más desigualdades educativas han padecido. Las mujeres a pesar que han tenido mayores oportunidades de acceder a la educación, cuantitativamente acuden en menor porcentaje que los hombres, y esta tendencia se hace más marcada en las comunidades marginadas¹²⁵.

¹²⁴ La educación es factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo; repercute en la calidad de vida, en la equidad social, en las normas y prácticas de la convivencia humana, en la vitalidad de los sistemas democráticos y en los estándares del bienestar material de las naciones; influye en el desarrollo afectivo, cívico y social y en la capacidad y creatividad de las personas y de las comunidades. La educación, en suma, afecta la capacidad y la potencialidad de las personas y las sociedades, determina su preparación y es el fundamento de su confianza para enfrentar el futuro. Se reconoce el papel crucial del conocimiento en el progreso social, cultural y material de las naciones. Se reconoce, así mismo que la generación, aplicación y transmisión del conocimiento son tareas que dependen de las interacciones de los grupos sociales y, en consecuencia, condiciona la equidad social (Poder Ejecutivo Federal, 2001:69-70).

¹²⁵ El aumento en los niveles educativos de hombres y mujeres se ha sostenido en los últimos años, y al mismo tiempo la desigualdad educativa entre hombres y mujeres se ha reducido. Se observan desigualdades significativas sobre todo en los extremos educativos: hay

Buscando disminuir las desigualdades educativas, se busca mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos que permitan alcanzar un desarrollo social (ver cuadro 11).

Cuadro 11: Políticas educativas en las áreas de desarrollo

Área de desarrollo social	Crecimiento con calidad	Orden y respeto
<p>Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.</p> <p>Mejorar los niveles de educación y bienestar erradicando las causas de pobreza, atendiendo las necesidades básicas, crear oportunidades de desarrollo humano y proporcionar la infraestructura necesaria para lograr que todos los mexicanos estén por encima de ciertos umbrales mínimos de educación y bienestar.</p> <p>Avanzar hacia la equidad en la educación</p> <p>Crear condiciones para eliminar la discriminación y violencia hacia las mujeres</p> <p>Promover y fortalecer el desarrollo de las personas con discapacidad para equiparar y facilitar su integración plena en todos los ámbitos de la vida nacional.</p> <p>Propiciar la participación de los pueblos indígenas en el desarrollo nacional y combatir los rezagos y las causas estructurales de su marginación con pleno respeto a sus usos y costumbres.</p> <p>Impulsar la educación para el desarrollo de las capacidades personales y de iniciativa individual y colectiva.</p> <p>Diversificar y flexibilizar las ofertas de la educación media superior y superior.</p> <p>Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en educación.</p> <p>Disminuir los riesgos de deserción escolar mediante sistema de becas diseñados para proteger a los estudiantes provenientes de familias de escasos recursos económicos.</p>	<p>Fortalecer la investigación científica y la innovación tecnológica para apoyar tanto el desarrollo sustentable del país como la adopción de procesos productivos y tecnologías limpias.</p> <p>Promover procesos de educación, capacitación, comunicación y fortalecimiento de la participación ciudadana relativos a la protección del medio ambiente y el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales.</p>	<p>Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación</p>

Fuente elaboración propia con datos de: Poder Ejecutivo Federal (2001). Plan Nacional de Desarrollo, México, Poder Ejecutivo Federal. pp. 81- 141.

No es extraño que la educación sea considerada relevante para el desarrollo y crecimiento del país. Pero es en el periodo de las políticas de reconocimiento que se pretende sea incluyente para los indígenas, discapacitados y el género femenino. Específicamente para los pueblos originarios, se ve como el medio idóneo que ayudará a su integración, propiciará el crecimiento de sus comunidades, mejorará su nivel de vida, logrando un crecimiento con calidad, principalmente en las aportaciones que puedan hacer con relación a la investigación ambiental y en el adecuado manejo de los recursos naturales. Aunado a lo

todavía una mayor proporción de mujeres que de hombres en los niveles educativos más bajos, y de hombres que de mujeres en los niveles universitarios de posgrado [...]. Sin embargo esta tendencia no es la misma en todos los grupos. La brecha rural-urbana es notable: las jóvenes rurales tienen aún una desventaja significativa respecto de sus hermanos, aunque en los últimos dos años, programas como progreso lograron aumentar la escolaridad promedio en las zonas marginadas y se redujo la diferencia educativa entre hombres y mujeres (Poder Ejecutivo Federal, 2001: 26)

anterior la esfera educativa es necesaria para consolidar el orden y respeto que el país necesita para fortalecer la seguridad nacional, combatir la corrupción, motivar el diálogo político, y prevenir el delito; por ser el ámbito donde se desarrollan los valores de: “la tolerancia, la legalidad, el diálogo, la dignidad humana, la convivencia, la responsabilidad ciudadana, la libertad y el civismo proactivo” (Poder Ejecutivo Federal, 2001:151), condición necesaria e indispensable para vigorizar el desarrollo de las relaciones interculturales en el ámbito educativo.

3.4.1. Problemas del sistema educativo en México y la política de equidad en educación del gobierno de Vicente Fox.

La política educativa de Fox, comenta Adrián Acosta (2002), no tuvo una “revolución” relevante en educación superior, en comparación a las decisiones tomadas en los dos sexenios anteriores. Aunque su gobierno muestra una mayor preocupación por la equidad educativa y la necesidad de hacer más accesible la educación a la población rural, menores en condición de calle, hijos de trabajadores agrícolas migrantes, niños, jóvenes, y población indígena.

La falta de equidad educativa -reconoce el programa sectorial en educación-, es un problema que se observa a nivel nacional, haciéndose más profundo en las comunidades rurales¹²⁶ e indígenas que habitan las localidades más alejadas y dispersas del territorio nacional y presentan mayores índices de marginación¹²⁷. El censo de población del año

¹²⁶ Las comunidades rurales se pueden delimitar por medio de los indicadores utilizados por el INEGI en 1993 denominados *niveles de bienestar en México* en donde se determina que las comunidades rurales son aquellas que tienen menos de 5000 habitantes y que la actividad económica principal de la población sean actividades agropecuarias.

¹²⁷ La marginación indica la CONAPO, es un fenómeno estructural propiciado por la dificultad para propagar el progreso técnico en el conjunto de la estructura productiva y en las regiones del país, y por el otro, en la exclusión de grupos sociales del proceso de desarrollo y del disfrute de sus beneficios.

Los procesos que modelan la marginación conforman una precaria estructura de oportunidades sociales para los ciudadanos, sus familias y comunidades, y los expone a privaciones, riesgos y vulnerabilidades sociales que a menudo escapan al control personal, familiar y comunitario y cuya reversión requieren del concurso activo de los agentes públicos, privados y sociales.

El índice de marginación se construye en el estudio de cuatro dimensiones: 1) Vivienda y sus indicadores: a) Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares sin agua entubada; b) Porcentaje de ocupantes en viviendas sin drenaje ni sanitario exclusivo; c) Porcentaje de ocupantes en viviendas sin energía eléctrica; d) Porcentaje de ocupantes en viviendas con piso de tierra; e) Porcentaje de viviendas con algún nivel de hacinamiento. 2) Ingresos por trabajo con su indicador: f) Porcentaje de población ocupada con ingresos de hasta dos salarios mínimos. 3) Educación, indicadores: g) Porcentaje de la población de 15 años o más que es analfabeta, h) Porcentaje de población de 15 años o más sin primaria completa. 4) Distribución de la población indicador: i) Porcentaje de población que vive en localidades de menos de 5000 habitantes. (CONAPO, 2001: 11-14)

2000 indica que de 97 483 412 mexicanos, al menos 24 723 641 viven en comunidades rurales (ver cuadro 12).

Cuadro 12. Comunidades rurales

Municipio- Tamaño de localidad- Nacional									
Entidad federativa, municipio, tamaño de localidad	Población total			Distribución según grandes grupos de edad					
				0-14 años			15-64 años		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	97,483,412	47,592,253	49,891,159	32,586,973	16,514,754	16,072,219	58,092,327	27,836,871	30,255,456
1-49 habitantes	1,483,981	770,756	713,225	549,213	282,253	266,960	799,443	412,926	386,517
50-99 habitantes	1,104,638	557,080	547,558	439,992	224,305	215,687	572,074	284,154	287,920
100-499 habitantes	8,034,343	4,008,742	4,025,601	3,208,564	1,627,418	1,581,146	4,205,038	2,061,858	2,143,180
500-999 habitantes	6,108,755	3,018,762	3,089,993	2,403,717	1,217,163	1,186,554	3,266,281	1,580,030	1,686,251
1000-1999 habitantes	6,180,197	3,033,877	3,146,320	2,365,184	1,196,426	1,168,758	3,364,215	1,612,832	1,751,383
2000-2499 habitantes	1,811,727	885,495	926,232	677,945	342,072	335,873	1,000,946	477,651	523,295

Fuente: INEGI, XII censo de población y vivienda.

El XII censo de población indica que en el país existen 199 391 localidades, más del 50% de ellas, 133 164, tienen de 1 a 49 habitantes, solamente hay 10 localidades que rebasan el millón (ver cuadro 13). Esta condición, según el PDE, contribuye a reproducir la desigualdad en las oportunidades de acceso a la educación, por la dificultad que implica llevar servicios a comunidades con tan escasa población y que generalmente se ubican en zonas marginales del país.

El carácter concentrado y a un tiempo disperso del poblamiento de países como México, constituye uno de los factores que dificulta alcanzar la igualdad de oportunidades de participación en el proceso de desarrollo y en el disfrute de sus beneficios. Se trata de un fenómeno que tiene sus raíces en la constitución misma de la nación y que se acentuó en el curso del proceso de desarrollo de las últimas décadas. Así, al iniciar el siglo XXI, los centros urbanos siguen concentrando volúmenes considerables de población, servicios e infraestructura, personal calificado y recursos económicos, lo cual los convierte en escenarios privilegiados del proceso de modernización; a su vez, en un gran número de asentamientos que se dispersan a lo largo del territorio nacional vive una pequeña proporción de la población en condiciones sumamente precarias.

En efecto, la residencia en localidades pequeñas, dispersas y en situación de aislamiento, no sólo hace difícil aprovechar las economías de escala de los servicios básicos, de la infraestructura y el equipamiento, sino que por razones de costo-

beneficio ha determinado que las acciones de la política social se concentren en la atención de quienes viven en las grandes concentraciones urbanas. Esas circunstancias crean una circularidad entre el tamaño del asentamiento y la carencia de los servicios básicos. (CONAPO, 2001, 14).

Cuadro 13: Distribución de localidades según tamaño.

Distribución según tamaño de localidad	Número de localidades
1-49	133164
50-99	15415
100-499	33778
500-999	8698
1000-1999	4481
2000-2499	814
2500-4999	1580
5000-9999	711
10000-14999	237
15000-19999	109
20000-49999	226
50000-99999	64
100000-499999	84
500000-999999	20
1000000 y más habitantes	10
Total	199391

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI XII censo de población y vivienda.

Un porcentaje importante de las comunidades indígenas están conformadas por muy poca población y se asientan en zonas marginales, motivo que influye de manera directa en que “poco más del 50% de la población indígena de quince años o más no tiene estudios completos de educación primaria” (Poder Ejecutivo Federal, 2001:109). En educación media Superior “en el ámbito nacional se manifiestan diferencias entre las entidades federativas en el acceso a la educación superior. Así, mientras que la participación del grupo de edad de 16 a 18 años en el Distrito Federal es cercana al 80% en Chiapas, Puebla y Oaxaca es menor a 44%. Las diferencias entre las entidades federativas se acentúan más en el caso de las poblaciones rurales que habitan en asentamientos muy pequeños, los trabajadores migrantes y los indígenas, en cada una de estas categorías las mujeres se encuentran en una situación de mayor desventaja” (Poder Ejecutivo Federal, 2001: 164). En educación superior la situación se hace más compleja pues “mientras que 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima” (Poder Ejecutivo Federal, 2001:189). Los estudiantes indígenas tienen menores posibilidades de ingresar a los niveles superiores debido en buena medida a

las condiciones marginales y la escasa oferta educativa existente cerca de sus comunidades. Además la educación a la que pueden acceder no se vincula con sus costumbres y tradiciones.

El programa de educación reconoce que a pesar de haberse dado una expansión de la educación en el siglo XX, siguen siendo necesarias las políticas que respondan a tres problemáticas centrales: 1) cobertura con equidad; 2) la calidad; 3) integración y gestión del sistema (ver cuadro 14).

Cuadro 14. Problemáticas y estrategias de solución a las problemáticas de educación.

Nivel educativo	Problemáticas y retos	Estrategias de solución
Educación Básica	<p>Observa tres principales retos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1). Desigualdad de oportunidades educativas que enfrentan los grupos de la población en situación de extrema pobreza extrema y marginación, quienes con frecuencia pertenecen a grupos indígenas. 2). Mejorar los niveles de calidad educativa y aumentar el aprendizaje de los estudiantes. 3). Es pertinente para responder a los retos de justicia y calidad de la educación llevar a cabo transformaciones necesarias en el sistema educativo 	<p>Buscando la equidad se considera necesario, flexibilizar y diversificar los servicios, apoyando a la población en situación de desventaja.</p> <p>Optimizar el funcionamiento de la escuela y los aprendizajes en el aula.</p> <p>Incrementar la capacidad de gestión de los planteles, de manera que funcionen eficientemente, desarrollar mecanismos que garanticen la respuesta oportuna y adecuada a sus demandas y necesidades, por parte de las autoridades.</p>
Educación Media Superior	<p>Cobertura insuficiente y desigualdad en el acceso. Las diferencias entre las entidades federativas se acentúan aún más en el caso de las comunidades rurales que habitan asentamientos muy pequeños, los trabajadores y los indígenas. En cada uno de las categorías las mujeres se encuentran en una situación de mayor desventaja.</p> <p>Baja eficiencia terminal. Propiciada por deficiente orientación vocacional de los estudiantes, la rigidez de los programas educativos y su dificultad para actualizarse oportunamente, interrupción de los estudios por motivos económicos.</p> <p>Planes y programas de estudio rígidos. No se consideran las necesidades de diversidad de individuos y subgrupos que componen la población escolar de cualquier plantel.</p> <p>Formación y desarrollo del personal docente. No se contrataron profesores que reunieran el perfil idóneo.</p> <p>Las instituciones y planteles no atienden con pertinencia a los estudiantes indígenas y sectores sociales desfavorecidos.</p> <p>Infraestructura deficiente. Laboratorios, talleres, bibliotecas, centros de apoyo académico no es el óptimo.</p> <p>Existe poca colaboración e intercambio académico entre las escuelas.</p> <p>Desigualdad de recursos. El acelerado crecimiento de la matrícula en las últimas décadas no permitió que se contrataran profesores ni se hicieran inversiones para el buen funcionamiento académico de manera equitativa.</p> <p>Escasa vinculación entre las escuelas y los diferentes sectores de la sociedad. Coordinación deficiente con los demás tipos educativos. Conocimientos limitados sobre la educación media superior. Insuficiente información sobre el funcionamiento del sistema de educación media superior.</p>	<p>Incrementar la cobertura con equidad, ampliar la oferta y acercarla a los grupos más desfavorecidos, prestando mayor atención a las mujeres, cerrar las brechas de atención entre las entidades federativas y entre los grupos étnicos, fortalecer programas de becas para los estudiantes de escasos recursos.</p> <p>Mejorar la calidad de la educación, fortalecer los programas de orientación vocacional, flexibilizar los programas educativos, apoyar con becas a quienes pueden abandonar la escuela por razones económicas.</p> <p>Flexibilizar el currículo y la normativa institucional que garanticen mecanismos de reconocimiento de créditos.</p> <p>Diseñar un programa de formación de profesores de carácter nacional que actualice sus conocimientos.</p> <p>Promover y respetar la valoración de las relaciones interculturales.</p> <p>Establecer un espacio de concurrencia para la adopción de esquemas que faciliten el intercambio de estudiantes y su movilidad.</p> <p>Incrementar la inversión en educación para garantizar las condiciones básicas de operación.</p> <p>Es necesario establecer esquemas que faciliten una mayor participación social en su desarrollo y fortalezcan la vinculación con la sociedad.</p> <p>Desarrollar investigaciones sobre la dinámica de las relaciones al interior de las escuelas y entre ellas, sobre su alumnado, profesores, y resultados educativos.</p>
Educación Superior	<p>Acceso, la equidad y la cobertura. No obstante a verse un crecimiento del sistema educativo superior en la última década, la tasa de cobertura es desigual entre las entidades federativas y entre los grupos sociales y étnicos que conforman la población.</p> <p>Los jóvenes procedentes de grupos en situación de marginación presentan problemas para tener acceso a la educación superior.</p>	<p>Continuar con el crecimiento del sistema de educación superior con calidad y equidad, y cerrar las brechas en las tasas de cobertura entre las entidades federativas y grupos sociales y étnicos.</p> <p>Ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior y acercar la oferta educativa a los grupos sociales en</p>

<p>A pesar que la diversificación ha sido importante, su distribución territorial es desigual y aún insuficiente en algunos campos del conocimiento, para atender la demanda de profesionistas calificados en las diversas regiones del país.</p> <p>Los programas de educación son rígidos, propiciando profesionales con enfoques demasiado especializados. Las licenciaturas en general son exhaustivas carecen de salidas intermedias.</p> <p>Existe una excesiva oferta de egresados en ciertos programas educativos que propicia el desempleo y el subempleo.</p> <p>La prestación del servicio social se realiza con asimetrías debido a la heterogeneidad de las reglamentaciones, propiciando que se encuentren débilmente articulados con los objetivos de los programas educativos.</p> <p>Deficiencia vocacional de los estudiantes.</p> <p>Existe una baja vinculación entre las instituciones de educación superior y la SEP Y CONACYT, provocando la pérdida de oportunidades de fortalecimiento de posgrado</p> <p>Recursos insuficientes para atender satisfactoriamente el crecimiento con equidad y calidad de la oferta educativa</p>	<p>situación de desventaja, así como a la población indígena del país.</p> <p>Diversificar la educación con base en la educación abierta y a distancia; diseñar programas orientados a atender el déficit, satisfacer necesidades estatales, regionales y de los grupos étnicos.</p> <p>Flexibilizar los programas educativos, lograr que los estudiantes reflejen los cambios que se presentan en el país.</p> <p>Lograr que el servicio social se consolide como un medio para enriquecer la formación de habilidades y destrezas e influir de manera efectiva en la solución de los problemas prioritarios del país y los que aquejan a las comunidades menos favorecidas.</p> <p>Propiciar la transformación del sistema cerrado en uno abierto donde las instituciones participen en redes estatales, regionales y nacionales e internacionales de cooperación e intercambio académico, que permitan un mejor uso de los recursos disponibles. Incrementar el financiamiento federal y estatal a la educación superior pública para consolidar su desarrollo, buscar fuentes alternas de financiamiento y establecer un nuevo modelo de subsidio simple, multivariado, equitativo, considerando las diferencias de los estudiantes y desempeño institucional.</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia con datos de: Poder Ejecutivo Federal, 2001 pp.129-198.

Los problemas de equidad seguían siendo un reto del sistema educativo nacional. Por ejemplo, la educación básica -según cifras de la comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas con datos obtenidos del XII censo de población (2006)-, tuvo un 4.5% de aumento en sus porcentajes de asistencia del año 2000 al 2005, al pasar de 87% a 91.5% -el incremento que se observa en las mujeres es mayor con un 5.2%, al incrementarse de un 85.8% al 91%-, aunque los niveles de asistencia siguen siendo mayores en la población mestiza con 94.7 %.

Más de la mitad de las personas mayores de 15 años, aproximadamente 32 millones de mexicanos, tiene una escolaridad inferior a secundaria completa, a pesar de su obligatoriedad. Hay más de 44 millones mayores de 15 años que no concluyeron la educación media superior. Alrededor de un millón de niños entre 6 y 14, en su mayoría indígenas, de comunidades dispersas, [...] no asisten a la primaria.

En primaria, no obstante que los índices de deserción y repetición se han abatido en la última década, la problemática prevalece: no todos los que ingresan permanecen y terminan el ciclo, y siguen siendo fuertes las desigualdades, especialmente en el caso de los niños indígenas. Durante el ciclo escolar de 1999-2000, la eficiencia terminal en las primarias bilingües indígenas fue de 68.4% mientras que el promedio nacional fue de 84.7% (Poder Ejecutivo Federal, 2001: 59-60)

Según datos del XII censo de población en el año 2000 en el país había 10, 253, 627 indígenas, de los cuales 1 238 903 en el rango de edad de 15 a 64 años no tenían estudios; 1 124 788 contaban únicamente con educación básica; 741 265 tenían secundaria completa; 471 339 nivel medio superior y 225 039 educación superior, “sólo el uno por ciento de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior, y de

ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22.5 por ciento de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación” (ANUIES, 2004: 23).

El PDE indica que al menos tres factores han influido para que haya un escaso porcentaje de estudiantes indígenas a nivel superior: 1) la insuficiente oferta de educación superior que hay en las ciudades de tamaño medio; 2) que las personas que logran un grado universitario provienen de familias de ingresos medios y altos; 3) no hay apoyos suficientes para los jóvenes indígenas y de sectores rurales y urbanos pobres (Cfr. Poder Ejecutivo Federal, 2001: 60). Buscando generar soluciones a estas problemáticas se generan políticas en los distintos niveles educativos. En educación básica fueron: 1) justicia educativa y equidad; 2) calidad del proceso y logros educativos; 3) reforma de la gestión institucional. En nivel medio superior y superior: 1) ampliación de la cobertura con equidad; 2) educación media y superior de buena calidad; 3) integración, coordinación y gestión del sistema de educación media superior y superior. Las estrategias tienen el objetivo de garantizar el derecho a la educación, en igualdad de condiciones para su acceso, la permanencia y el logro educativo de los niños y jóvenes del país. “En tal sentido, propone ampliar y diversificar el acceso a la educación superior, especialmente en los grupos sociales “en situación de desventaja” y en la población indígena” (Rodríguez y Casanova, 2005: 50).

El gobierno amplió la oferta pública de educación, diversificando las opciones educativas y llevándola a las comunidades más rezagadas. Dentro estas nuevas estrategias, se impulsa el reconocimiento del multiculturalismo y la educación intercultural como medida necesaria para eliminar el racismo y la discriminación:

A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría [...]; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa [...] es necesario hacer frente el reto de constituirnos como país pluriétnico, multicultural en un contexto democrático, en que valoremos nuestra diversidad, afirmando al mismo tiempo nuestra identidad como país, alcanzando consensos en torno a una política lingüística que, a la vez que reconozca la necesidad de una lengua común a todos, valore y atienda las necesidades de comunicación propias de las diferentes culturas” (Poder Ejecutivo Federal, 2001:46-47).

El gobierno de Fox, reconociendo que las comunidades indígenas han sufrido condiciones de desigualdad educativa, y pensando en elevar la calidad de la educación, vinculando los conocimientos con las características identitarias de los pueblos originarios, crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en enero de 2001. “Los propósitos fundamentales de esta Coordinación se centran en coadyuvar al logro de la calidad educativa destinada a las poblaciones indígenas de México; a promover la educación intercultural y bilingüe en todos los niveles educativos y a desarrollar una educación intercultural para todos” (Salmerón, 2009:1). Con esta institución, se impulsa el desarrollo de modelos educativos que atienden la diversidad, produce y difunde materiales educativos en lenguas indígenas y español, promueve formas alternativas de gestión escolar y atención a los docentes, apoya la investigación y evalúa los programas que fomenten la interculturalidad, busca el mejoramiento de la calidad en educación que prepare ciudadanos que respeten la diversidad cultural y lingüística, y motiven las relaciones equitativas centradas en el respeto y la tolerancia (Cfr. Salmerón, Fernando, 2009: 1).

La CGEIB, sustenta su programa de equidad en educación en diez programas:

- 1) Programa de desarrollo de modelos educativos interculturales.
 - a) Asignatura de Lengua y Cultura Indígena (ALyCI) para secundaria.
 - b) Bachillerato Intercultural.
 - c) Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.
 - d) Universidades Interculturales.
- 2) Incorporación del enfoque de la educación intercultural bilingüe en procesos de reforma curricular.
 - a) Reforma de la educación Básica.
 - b) Reforma integral de la educación Media Superior.
 - c) Reforma de la educación normal.
- 3) Programa de apoyo a innovaciones en Educación Intercultural Bilingüe.
- 4) Programa Educación Intercultural y Bilingüe en el Distrito Federal y, en siete estados con alta densidad de población indígena.
- 5) Programa: Lengua, Cultura y Educación en Sociedades Multilingües. Desarrollo de metodología multimedia en procesos de revitalización y rescate de lenguas minoritarias.
- 6) Programa de Formación Continua para Docentes con Enfoque Intercultural.

- 7) Programa educación informal.
- 8) Programa de Educación para Todos.
 - a) Participación en la Campaña Nacional por la Diversidad.
 - b) Proyecto ventana a mi comunidad.
- 9) Programa de Investigación y Evaluación educativa.
- 10) Programas de apoyo.
 - a) Publicaciones para fomentar la interculturalidad en el ámbito educativo.
 - b) Programa de difusión.
 - c) Centro de Documentación.
 - d) Estadística e indicadores sobre oferta y demanda educativa. (cfr. Salmerón, 2009: 2-12).

Estos programas son esenciales para establecer una educación que ayude a que el sistema educativo nacional se convierta en un promotor directo del reconocimiento de la diversidad cultural del país, a generar políticas que beneficien el desarrollo educativo indígena no sólo a nivel básico, sino también en el medio superior y superior, impulsar el fortalecimiento de las lenguas indígenas a partir de un modelo intercultural que si bien es dirigido a las población indígena, no es exclusivo para estas comunidades, generar medios de difusión que ayuden en la creación y difusión de textos en lengua nativa, y promover la pluriculturalidad y plurilingüismo del país en las escuelas tradicionales.

Educación básica.

El programa sectorial en educación, reconoce que las zonas urbanas y de fácil acceso han tenido más oportunidades educativas a nivel básico, no sucede lo mismo con las comunidades marginales e indígenas del país. Con la intención de alcanzar la equidad y justicia en este rubro se diseñan cuatro objetivos:

- 1) Aportar recursos a la población en condiciones de desventaja y que corren el riesgo de fracaso escolar, compensando con ello las desigualdades sociales y regionales. Se fortalecerán los programas de becas para los alumnos de primaria y secundaria.
- 2) Diversificar y flexibilizar los servicios educativos para los grupos vulnerables, alcanzando con ello la cobertura universal de la educación básica. La tecnología será

usada para llevar la educación a las comunidades más alejadas y marginadas (cfr. Poder Ejecutivo Federal, 2001: 131-133).

3) Mejorar la oferta educativa en las comunidades originarias, incrementando la proporción de niños indígenas que estudien el nivel básico. Desarrollar el bilingüismo oral y escrito, así como la valoración de la cultura originaria (cfr. Poder Ejecutivo Federal, 2001: 133-134).

4) Establecer el modelo educativo intercultural desde el nivel básico para lograr el reconocimiento social de la pluriculturalidad del país, se valore y respete las identidades indígenas.

A nivel medio superior la política se limita a garantizar el acceso y ofrecer mayores oportunidades de educación en las zonas rurales e indígenas, por medio de una mayor cobertura, elevando la calidad desarrollando programas para la formación y actualización del cuerpo docente. La tecnología permitirá ofrecer programas educativos a distancia, ayudando a las comunidades de difícil acceso a ingresar al nivel medio superior. Con la finalidad de evitar la deserción se apoyará con becas a los estudiantes de más escasos recursos. En este nivel, a diferencia de lo que sucede a nivel básico y superior, no existe un modelo educativo intercultural, lo que propicia un rompimiento en el seguimiento educativo de los estudiantes que egresan de secundaria, y que probablemente pueden incorporarse posteriormente a una universidad intercultural.

Nivel superior.

La política en educación superior de este sexenio, a diferencia de otros gobiernos, se caracteriza por diseñar modelos educativos buscando hacer más equitativas las condiciones de educación terciaria para los pueblos originarios. En el año de 2003¹²⁸, la CGEIB crea las universidades interculturales como respuesta a las necesidades del programa sectorial que ve como una necesidad:

¹²⁸ La primera universidad intercultural que inicia labores educativas es la del Estado de México, en la comunidad de San Felipe del Progreso. Aunque es necesario mencionar que una de las primeras universidades creadas con el objetivo de brindar educación a la población indígena y reconocida como universidad afín a las interculturales, es la Universidad Autónoma Indígena de México ubicada en Mochichahui municipio del Fuerte, Sinaloa. Esta universidad se pone en operación el 5 de diciembre de 2001.

promover programas que incluyan a los sectores históricamente relegados, brindar apoyos a los estudiantes que provengan de zonas indígenas, establecer instituciones innovadoras que atiendan con un enfoque intercultural a los estudiantes de diversas culturas autóctonas del país y que incluya el desarrollo de sus lenguas y culturas, así como el desarrollo étnico y regional; aumentar la matrícula de estudiantes de origen indígena a partir de 2002, de manera que para 2006 su proporción en la matrícula de educación superior triplique la actual,¹²⁹ crear apoyos económicos especiales para alumnos procedentes de grupos indígenas, fomentar la vinculación de las instituciones de educación superior con su entorno a partir de la investigación sobre la cultura y su problemática regional, difundiendo la lengua y las costumbres de la región (Cfr. Poder Ejecutivo Federal, 2001: 200-214).

El PDE asimismo, consideraba como una necesidad llevar la educación superior a las zonas indígenas, lo que facilitaría el aumento en los porcentajes de asistencia, y elevaría el índice de mujeres inscritas en educación superior¹³⁰. Esta educación además, se va a caracterizar por tener como objetivo central fortalecer las lenguas y las identidades originarias. Planteamiento que significa un giro a la condición monocultural y monolingüe que la educación superior ha tenido históricamente en el país.

3.5. Política educativa del gobierno Felipe Calderón Hinojosa.

Las orientaciones políticas, ideológicas, sociales y económicas de los gobiernos nacionales, se verán reflejados en los programas sectoriales que van a ser impulsados en cada una de las administraciones gubernamentales. Habrá algunos sectores estratégicos que sin ser la prioridad de los gobiernos se deben considerar por lo que significan en el desarrollo de cualquier nación, un caso muy claro es la educación. El Gobierno del Presidente Calderón se sustenta en cinco ejes rectores, siendo la seguridad la política central de su gobierno:

- 1) Estado de derecho y seguridad;
- 2) Economía competitiva y generadora de empleos;
- 3) Igualdad de oportunidades;
- 4) Sustentabilidad ambiental;

¹²⁹ Recordemos que el censo de población del año 2000, indicaba que 225 039 indígenas estudiaban a nivel superior. Con la creación de la CGEIB, se pretende que la matrícula aumente a 675 000 estudiantes aproximadamente.

¹³⁰ Desde el gobierno de Zedillo se había planteado esto como una necesidad urgente para lograr la equidad educativa nacional, aunque únicamente quedara como un planteamiento de la política educativa de este gobierno, ya que las medidas que se tomaron en búsqueda de la equidad, se orientaron a la creación de la Sociedad de Fomento a la Educación Superior (SOFES) el crecimiento de universidades privadas, y tecnológicas, así como a nuevos modelos educativos como el profesional asociado, que no consideraban las particularidades culturales de las comunidades indígenas nacionales.

- 5) Democracia efectiva y política exterior responsable (Poder Ejecutivo Federal, 2007:11).

Al igual que en el sexenio de Fox, en este gobierno el Plan Nacional de Desarrollo, se generó con base en mesas de diálogo integradas por: comisiones de la Cámara de Diputados y del Senado, partidos políticos, especialistas, instituciones como la CDI, y ciudadanos consultados por medio del servicio postal mexicano, internet, y recepción de documentos (Cfr. Poder Ejecutivo Federal, 2007, 18).

El PND pretende sentar las bases para alcanzar un desarrollo humano sustentable¹³¹ del país hacia el año 2030. Los objetivos del documento buscan: 1) garantizar la seguridad nacional, salvaguardar la paz, la independencia, y la integridad del país; 2) garantizar el estado de derecho y la cultura de la legalidad; 3) alcanzar un crecimiento económico sostenido en los trabajos formales que impulse ingresos que ayuden a mejorar la calidad de vida de los mexicanos; 4) desarrollar una economía competitiva que genere el desarrollo de las empresas mediana, pequeñas, y micro; 5) se plantea la necesidad de reducir la pobreza y alcanzar la igualdad de oportunidades en: educación, salud, y vivienda. Aunado a lo anterior es necesario generar condiciones que ayuden a ejercer los derechos ciudadanos para toda la población, asegurar la sustentabilidad del medio ambiente y fortalecer la democracia.

Como se ha comentado, sería extraño que la educación no fuera considerada como un rubro necesario para el desarrollo de una nación. En el caso concreto del periodo de Felipe Calderón, hay un reconocimiento de haberse conseguido “una cobertura cercana a 100%¹³² en educación primaria, y una tasa importante de expansión en secundaria, media superior y superior” (Poder Ejecutivo Federal, 2007: 177). Sin embargo, una buena parte de la población sigue sin tener oportunidades de acceder a una educación de calidad y a la tecnología. Aunado a lo anterior, se estimó que el rezago en educación básica se ubica en más de 30 millones de personas de más de 15 años que no cursaron la primaria o

¹³¹ El gobierno concibe al Desarrollo Humano Sustentable como concretar una atmosfera en que todos puedan aumentar su capacidad y las oportunidades se amplíen para las generaciones presentes y las futuras. El Desarrollo Humano Sustentable significara que se alcance la satisfacción de los derechos fundamentales como: la educación, salud, la vivienda, y el respeto de los derechos humanos (cfr. Poder Ejecutivo Federal, 2007: 23).

¹³² La primaria tiene una cobertura del 94.1%, la secundaria el 87% (Poder Ejecutivo Federal, 2007:178).

secundaria, el analfabetismo es de 7.7%, aunque hay estados como en Chiapas que se eleva hasta el 18.9% (cfr. Poder Ejecutivo Federal, 2007: 177), y justamente en esta entidad federativa se encuentra una densidad importante de población indígena. El PND (2007: 178) menciona que la educación nacional presenta una polarización entre las escuelas públicas y privadas, los resultados de las pruebas EXCALE y ENLACE, permiten observar que las escuelas urbanas tienen mayor calidad de aprovechamiento en comparación a las telesecundarias, y escuelas indígenas que se ubican principalmente en zonas rurales. Las escuelas privadas tienen mayores puntajes que las escuelas públicas, y son aún más bajos en las escuelas indígenas. Este gobierno sostiene la idea que la educación de calidad la podemos encontrar en las escuelas privadas. “Actualmente, las instituciones públicas de educación básica atienden al 87% de los estudiantes, mientras que sólo el 13% tiene acceso al sistema de educación privada, en donde además de tener un mejor desempeño en el aprendizaje, la posibilidad de cursar materias extracurriculares relacionadas con el deporte, el arte, la cultura, los idiomas, propicia una formación más integral” (Poder Ejecutivo Federal, 2007: 178). La educación media superior cubre el 58.6% de la población, y el nivel superior según el PND, en 2006 alcanzó una cobertura del 25%, pero solamente en siete estados es donde se concentra cerca de la mitad de los jóvenes estudiantes a nivel superior. Las comunidades indígenas y las zonas marginales siguen sin acceder a estudios superiores.

El plan también reconoce: 1) la infraestructura no es aprovechada, no es equitativa, ni de calidad, las escuelas de las zonas rurales y marginales, no cuentan con las mismas instalaciones que las urbanas o las privadas¹³³; 2) no hay evaluaciones sistemáticas para conocer los avances académicos de los estudiantes; 3) no existe una vinculación entre la educación y las fuentes de trabajo, propiciando que los jóvenes no tengan garantizada su incorporación al mercado laboral; 4) lo anterior es una causa de deserción escolar al existir garantía de conseguir empleo y aumentar los niveles de vida.

En educación indígena se reconoce la escasa calidad de los servicios educativos que se presta en estas comunidades propiciando: eficiencia terminal menor a la media nacional, no

¹³³ La infraestructura educativa presenta atrasos y desigualdades entre los distintos niveles. Por ejemplo, sólo poco más de los planteles de secundaria se encuentran en nivel óptimo; en primaria 14% de las escuelas presentan cuarteaduras en sus edificaciones. Las telesecundarias se encuentran en condiciones poco operativas: menos de cuatro de cada diez cuentan con salón de computo y biblioteca, y la proporción de escuelas que tienen laboratorios de física, química y biología es todavía menor (Poder Ejecutivo Federal, 2007: 180)

hay suficientes maestros bilingües, los grupos presentan una diversificación lingüística que complica la transmisión de los conocimientos, y los centros de estudio se encuentran alejados de las comunidades originarias, hay un reconocimiento del problema que representa la educación monolingüística del país, y a pesar que existe una educación intercultural y bilingüe no se ha disminuido significativamente la desigualdad educativa.

La estrategia educativa de este sexenio se centra en seis objetivos:

- 1) Aumentar las oportunidades educativas que reduzcan las desigualdades entre los grupos sociales y se logre el impulso de la equidad educativa. Se considera como necesario alcanzar una igualdad de oportunidades de género, regionales, y entre los grupos sociales, donde se incluye la población indígena.
- 2) Es necesario hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación para que el país se desarrolle en la sociedad del conocimiento, logrando impulsar la investigación y el desarrollo científico.
- 3) Se pretende lograr que en el país se brinde educación sustentada en valores ciudadanos, que forme individuos libres, responsables, y respetuosos de la diversidad cultural, logrando con ello una convivencia democrática e intercultural.
- 4) Brindar servicios educativos de calidad, para ofrecer educación que promueva el desarrollo sustentable, la productividad y el empleo. Es necesario desarrollar opciones educativas terminales en los niveles medio y superior vinculadas con el mercado de trabajo.
- 5) Se pretende generar una democratización del sistema educativo, para promover la participación de sectores que se vinculan directamente con el proceso educativo como: padres de familia, sociedad civil, actores educativos; fortaleciendo el federalismo educativo, la transparencia y la rendición de cuentas (Cfr. Secretaría de Educación Pública, 2007)

Las estrategias que se diseñaron en educación, mantienen la preocupación por las condiciones de las comunidades indígenas, el objetivo de la equidad y la convivencia democrática intercultural.

Educación básica.

El plan sectorial a nivel básico, buscaba fortalecer los programas educativos y la formación de docentes que laboran en zonas indígenas, identificando las necesidades de los profesores y capacitarlos para mejorar su gestión educativa y promover la interrelación entre las

culturas, el bilingüismo y el trabajo multigrado. Los conocimientos debían ser transmitidos en lengua indígena como medio didáctico, y en español como lengua nacional. Había preocupación por incorporar en el currículo parámetros para la educación intercultural y bilingüe en las escuelas indígenas. Una característica de este gobierno fue el delegar a los estados y al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) la responsabilidad de promover la educación intercultural.

Educación media superior.

Es característica de las últimas administraciones, brindar apoyos económicos a los estudiantes para hacer más equitativa la educación. Estos apoyos se otorgaron a los estudiantes de zonas urbanas marginadas, rurales e indígenas. Los estudiantes indígenas tuvieron una mayor oportunidad de acceso al nivel medio superior al aumentarse la cobertura en sus comunidades indígenas. Además se buscó que la valoración de la diversidad cultural y lingüística fuera transversal en toda la educación media superior, necesitándose para ello capacitar a los docentes en el enfoque intercultural y bilingüe, y dotarlos de materiales de apoyo para la transmisión de los conocimientos (cfr. Secretaría de Educación Pública, 2007: 34).

Educación superior

Lo que va a caracterizar al gobierno de Calderón, al igual que en el nivel medio, es la responsabilidad normativa que delega a diferentes instituciones para atender la diversidad lingüística y cultural del país. Instituciones como el INALI, INEA, la CONAFE, la Dirección General de Educación Indígena, y la CGEIB, se encargarán de elaborar los materiales, programas, y planes de estudio que faciliten la enseñanza de las lenguas indígenas. Algunos de los materiales deben ayudar a la erradicación del racismo y la discriminación cultural y lingüística, este objetivo se vincula directamente con la intención de “impulsar el conocimiento y disfrute de las lenguas indígenas nacionales, así como la enseñanza de las mismas a la población hispanohablante (Secretaría de Educación Pública, 2007: 37).

Para facilitar la atención a la diversidad lingüística y cultural, era pertinente contar con información que ayudara catalogar las lenguas indígenas. El INEGI debería elaborar un censo de las identidades indígenas y sus lenguas, para conocer las condiciones lingüísticas del país, y poder crear mecanismos que atiendan a las lenguas en riesgo de desaparecer. Para evitar que otras lenguas entren en riesgo de perderse, era necesario impulsar su uso en el ámbito social, generando políticas que ayuden a reconocer los derechos lingüísticos de las comunidades. En este contexto, se sigue reconociendo la pertinencia de la interculturalidad y la educación bilingüe para lograr el respeto y la aceptación de las identidades indígenas.

Conclusiones.

El capítulo nos permite comprender que el desarrollo de políticas de equidad en educación en México son resultado de tres factores: 1) la firma del convenio de la OIT que hace el entonces presidente de la república Carlos Salinas de Gortari; 2) el reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad nacional; y 3) las demandas que hacen los pueblos indígenas al gobierno para que les sea garantizado su derecho a ser educados como cualquier otro ciudadano mexicano, con la característica que sea en su propia lengua e identidades originarias. El resultado inmediato fue que en distintas entidades del país, en sus constituciones locales, se reconociera la diversidad étnica y la necesidad de impulsar el desarrollo de las lenguas, costumbres e identidades originarias. Sin embargo, la interculturalidad y las políticas de equidad para los pueblos indígenas, se implementan de manera muy lenta en nuestro país. Pasaron más de 20 años para que normativamente se reconozca que el sistema educativo es inequitativo, y se genere un modelo educativo intercultural y bilingüe que sea aplicado en todo el sistema educativo mexicano.

Las políticas en educación que se generaron hasta el gobierno de Salinas de Gortari, se caracterizaron por diseñar estrategias que alejan a los pueblos indígenas de sus identidades y lenguas originarias. La aceptación en la Constitución de la condición pluricultural y plurilingüe de México, así como las demandas indígenas, conforman un contexto de reivindicación originaria que da como resultado el planteamiento de políticas neo indigenistas de reconocimiento. Este periodo tiene la particularidad de reconocer las

enormes desigualdades educativas que han padecido los pueblos originarios y la generación de modelos educativos que promuevan la calidad y equidad en educación con base en la educación intercultural y bilingüe que fortalezca las lenguas e identidades étnicas. Inicialmente la educación bilingüe será impartida en educación básica, debido a que en la década de los 90's hay un gran rezago educativo, principalmente en la retención de estudiantes indígenas. Las políticas salinistas, son pioneras en manifestar la necesidad de establecer mejores condiciones para las comunidades originarias, sin embargo, los esfuerzos se centran en impulsar la universalización de la educación, y a nivel superior, promover la enseñanza tecnológica, por considerarse importante para la modernización del país.

El gobierno de Zedillo continúa las estrategias educativas del periodo anterior. En educación básica genera siete acciones para brindar una mayor oferta educativa, se reconoció la necesidad de incorporar a los indígenas en el desarrollo nacional y el respeto social de sus costumbres y tradiciones. En educación superior, no hay políticas que sean dirigidas específicamente a los pueblos indígenas como en educación básica, la preocupación del sexenio se centra en cuatro puntos: 1) la diferenciación educativa; 2) la diversificación del financiamiento; 3) redefinir la función del gobierno; 4) la equidad y calidad. Finalmente, en este gobierno se reflexiona sobre la necesidad de lograr mayores oportunidades educativas a nivel superior. Son considerados los estudiantes de origen étnico, aunque aun sin desarrollarse modelos educativos que respondan a las demandas indígenas de ser educados en sus lenguas y que los conocimientos se vinculen a sus culturas. Las políticas reconocen la diversidad del país, pero la preparación que ofrece servirá como medio de integración de los egresados al contexto económico globalizado.

La política de equidad del gobierno de Fox, se va a sustentar en la CGEIB. Esta Coordinación tiene por objetivo implementar educación intercultural y bilingüe en todo el sistema educativo mexicano. A nivel superior las universidades interculturales se encargarán de ofrecer educación que promueva el diálogo respetuoso entre las diversas culturas del país y que ayude al fortalecimiento de las lenguas y costumbres indígenas. La interculturalidad es el resultado de una serie de demandas indígenas y del contexto de reivindicación de lo originario. Pretende generar un sistema educativo que ayude al

reconocimiento y aceptación social de la diversidad nacional, que normativamente considere los conocimientos originarios como parte relevante del proceso educativo, el fortalecimiento de las identidades y lenguas indígenas, motivar el orgullo de ser indígena, consolidar la pluriculturalidad y multiculturalidad en un entorno democrático.

La tendencia educativa se mantiene en el gobierno de Calderón, aunque la calidad en educación toma relevancia por considerarse relevante para conformar un desarrollo sustentable del país al año de 2030. El plan Sectorial en Educación sigue considerando la educación necesaria para alcanzar mejores condiciones de vida para las comunidades indígenas. Pero a diferencia del gobierno de Fox, la educación pasa a segundo término al ser prioridad el combate a la delincuencia organizada.

Hacer un recorrido de los diversos gobiernos, desde 1988 a 2010, nos permite observar que las políticas en educación son indigenistas, diseñadas por el sector hegemónico y dominante. A pesar que se plantean políticas de equidad, siguen teniendo una característica compensatoria e incorporativa. Se consideran elementos de las culturas originarias, pero con resultados que vinculan a los indígenas a las costumbres occidentales, desde una postura que puede ser etnofágica¹³⁴. Se mantienen las características educativas de corte monocultural y monolingüe, no ha sido suficiente para que los gobiernos incorporen las demandas y las necesidades educativas de los indígenas, situación que sigue mostrando una ausencia de equidad en la educación nacional.

¹³⁴ Esta condición del modelo educativo intercultural a nivel superior se analizará en los capítulos 6 y 7.

Capítulo 4. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Modelo educativo intercultural.

El 22 de enero de 2001 se crea la CGEIB, el objetivo de esta institución es: 1) generar condiciones de equidad en educación para las comunidades étnicas; 2) implementar en el sistema educativo nacional el modelo educativo intercultural: educación intercultural para los pueblos no indígenas e intercultural y bilingüe para los originarios, ayudando al reconocimiento social de la diversidad étnica y a fortalecer las lenguas y culturas originarias.

A partir del gobierno de Salinas la educación sufre una serie de modificaciones. Los cambios que se diseñaron en este sexenio y en el de Zedillo, se circunscribieron en la descentralización educativa, la generación de nuevos modelos educativos, la diferenciación educativa, el financiamiento, la calidad y equidad en educación. Aunque algunos autores como Sonia García consideran que las transformaciones que dan paso a la generación de programas destinados a la población indígena se inician en el último medio siglo (cfr. García, 2004: 62), es en el gobierno del presidente Fox que se genera una política de equidad, para lograr igualdad de oportunidades educativas a nivel superior¹³⁵.

Las universidades interculturales son creadas para generar mayores oportunidades educativas, a las cuales se pretende asistan alumnos de diferentes orígenes culturales y étnicos. Estas instituciones y la educación intercultural que otorgan “prometen disminuir la desigualdad e influir en la transformación de las relaciones interétnicas mediante el desarrollo de una educación más justa y menos discriminatoria” (Navarro, 2005: 167). Este modelo educativo, ofrece una oferta educativa que normativamente atiende de manera pertinente las necesidades educativas de jóvenes indígenas -aunque no se excluyen otros orígenes sociales-, que se interesen en cursar estudios a nivel superior y que estén comprometidos en el desarrollo de los pueblos indígenas. La importancia de este modelo educativo se sustenta en la posibilidad de ofrecer educación terciaria en zonas que hasta este momento estaban excluidas de este nivel educativo, con la posibilidad de concebir

¹³⁵ Parte esencial de las políticas educativas del actual régimen es la creación de varias instituciones de gobierno y la consecuente formulación de un nuevo discurso de educación intercultural. Este nuevo discurso es inaugurado, prácticamente (entre julio y noviembre de 2000) (Navarro, 2005: 176)

perspectivas de formación profesional adecuadas a las identidades culturales de las comunidades originarias que impulsen su desarrollo, el fortalecimiento de las lenguas indígenas, sus identidades y alcanzar el respeto de lo originario por la sociedad mexicana.

Para comprender la importancia y pertinencia del modelo educativo intercultural es necesario comprender cómo surge la CGEIB, qué aportaciones ha generado en el proceso intercultural del país, y a qué retos se enfrenta en un sistema educativo que se caracteriza por ser monocultural y monolingüe.

4.1. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, aportaciones y retos.

La CGEIB -como se ha indicado- se crea en el año 2001 en el gobierno de Vicente Fox, es resultado de los trabajos realizados por el equipo conformado por la Maestra Sylvia Schmelkes, investigadora dedicada por mucho tiempo a estudiar temas que tienen que ver con los indígenas. Los trabajos para crear la Coordinación inician desde que Fox ya era el presidente electo:

A mí me tocó estar en el equipo de transición cuando Fox ya era presidente electo. Antes de que asumiera el cargo constituyó una serie de equipos que trabajaran propuestas para el nuevo gobierno. En el equipo de educación a mí me tocó pensar el asunto de la educación intercultural y bilingüe.

Lo que nos preocupaba era que las instituciones que existían para atender el asunto de la educación intercultural y bilingüe eran muy débiles, de mala calidad, envidiadas y limitadas por su propia creación estatutaria. Era necesario que subiera de nivel, que se mejorara la atención educativa a los pueblos indígenas, que se ofreciera educación intercultural para todos y por eso se habló de una Coordinación que dependiera directamente del Secretario de Educación Pública, y que tuviera una interlocución estrecha con él, y desde ahí poder interactuar con todas las subsecretarías de manera que efectivamente pudiera darse una elevación del nivel educativo.

Al mismo tiempo que nosotros estábamos pensando en eso, había otro grupo en el equipo de transición que era de asuntos indígenas dirigido por Xóchitl Gálvez que coincidía con nosotros, pensaban que la educación intercultural y bilingüe tenía que subir de nivel y que debería haber una institución nueva, distinta, fresca, que fuera de alto nivel y que dependiera directamente del Secretario, que pudiera interactuar con las demás secretarías. Entonces cuando nos dimos cuenta que estábamos planteando lo mismo, decidimos sentarnos a hacer un mismo proyecto porque la

inquietud era exactamente la misma, pero presentarla dos veces, entonces se presentó del lado de educación y del lado de asuntos indígenas, eso fortaleció muchísimo la propuesta y permitió que el presidente Fox la asumiera como parte de la política de gobierno, pero eso fue lo que realmente se dejó ver, que la educación destinada a pueblos indígenas era, es, todavía a la fecha, realmente muy deficiente (Soledad).

El trabajo conjunto de los equipos de Sylvia Schmelkes y Xóchitl Gálvez, es trascendental para que el estado aprobara el modelo educativo intercultural y publicara el decreto de creación en el Diario Oficial de la Federación en enero de 2001, definiéndose las obligaciones de la Coordinación como un área normativa. En términos operativos la CGEIB tiene la obligación de trabajar en tres grandes áreas o espacios:

1) Introducir el enfoque de manera general en todo el sistema educativo, buscando cambiar la mirada de la diversidad. Lo anterior aparentemente es simple, sin embargo, tiene una gran complejidad porque en realidad lo que implica es que el sistema educativo tiene que aprender a ver de otro modo, es decir hay un giro epistemológico muy importante y eso no es sencillo, es una tarea fundamental compleja y por lo mismo no se ve mucho, cuesta trabajo hacerlo, hay que irlo introduciendo poco a poco en muy diversos ámbitos;

2) Coadyuvar para que la educación que se imparte en el medio indígena mejore en términos de calidad, y en la atención educativa;

3) Ampliar las posibilidades de atención a la población indígena (Santiago).

La educación bilingüe era ya impartida en educación básica antes de la creación de la Coordinación. El objetivo de la CGEIB es llevarla a todo el sistema educativo mexicano, pero la condición monocultural y monolingüe de la educación nacional dificulta la operación del modelo educativo intercultural. Sin embargo el país normativamente se ha transformado, generando nuevas necesidades culturales que dan pie al diseño de estrategias que ayuden al establecimiento de la educación intercultural en el sistema educativo nacional. Algunas de las estrategias que han puesto en práctica son:

Tengo amigos académicos que les comento, tenemos que trabajar en el desarrollo y fortalecimiento de lenguas indígenas, y dicen, eso no vale la pena, porque están tendiendo a desaparecer, hay que dejar que esto suceda. Mejor que aprendan inglés y pasamos a otro punto. Este tipo de resistencias están incorporadas en la manera cotidiana de ver las cosas y cómo operan en el mundo, es uno de los problemas, y hay algunas tareas específicas que tienen que ver con la promoción y difusión de entender porqué son importantes las lenguas y las culturas originarias de México. Es

necesario propiciar el conocimiento social, que ellos tienen una manera diferente de entender el mundo, de explicárselo y de intervenir en él, que no necesariamente es la misma que nos viene de una tradición más bien de Europa occidental. Ahí es un área específica de trabajo que desarrolla la Coordinación, sobre todo hace cosas de difusión, cápsulas de radio, exposiciones fotográficas, publicaciones, que tienen que ver con eso y que son orientadas a un público en general. Aunque tiene sus dificultades llevarlas a cabo.

Otra resistencia que es complicado modificar es la de los propios funcionarios. Por ejemplo, reconocen que hay un área que se debe ocupar de los indígenas, pero sin que intervenga en el resto del sistema educativo. Ahí hay sobre todo es un asunto de negociación, hay que reunirse con ellos explicándoles, convenciéndolos de la importancia del asunto, cómo lo llevamos a cabo. Aquí se ha desarrollado un proceso que denominamos conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad, sería un poco el esquema completo y a partir de ahí se generan materiales de distinto tipo. Esa es un área donde hemos ido más despacio porque es muy cara y difícil de establecer, debido a que la gente siempre piensa que el sistema educativo está orientado al trabajo en las escuelas, pocas veces se piensa en la educación abierta, otra es el desarrollo de una serie de proyectos para ir incidiendo en distintos espacios del sistema educativo como en el currículo por ejemplo.

Cuando se hizo en el sexenio pasado la reforma integral de la educación secundaria, se introdujeron dos elementos: una revisión del currículo para incorporar en él una serie de elementos que permitan que los jóvenes de secundaria puedan seguir el proceso de interculturalización, es decir el conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio, que consiste en introducir en el currículo una manera distinta de ver la diferencia cultural y el papel de los pueblos indígenas en el desarrollo de México. En las regiones donde históricamente se han hablado lenguas indígenas, se introdujo una asignatura que explique más a fondo la lengua o lenguas y culturas de esas regiones, ahí se ha ido más despacio pero es otro de los proyectos. Este es un poco el esquema de trabajo, y se aplica para distintos niveles. Trabajamos desde educación inicial hasta universidad. En algunos se ha ido más rápido y en otros más despacio, pero ese es un poco el esquema de trabajo (Santiago).

La Coordinación es importante para el desarrollo del interculturalismo al menos por 3 razones: 1) implica la posibilidad de establecer educación intercultural e intercultural y bilingüe en el sistema educativo nacional, fortalecer la pluriculturalidad del país, el respeto y aceptación de lo originario, así como las identidades y costumbres originarias; 2) de implementarse el modelo educativo intercultural en el sistema educativo mexicano, la educación intercultural no únicamente será para las comunidades originarias, si no para todos los estudiantes en México, desde el nivel básico al superior; 3) Consolidar el interculturalismo con base en propiciar el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad que requiere el país para ser una nación empíricamente pluricultural, no

solamente normativa. Lo anterior requiere que la política de interculturalidad se mantenga en la agenda nacional, que sea apoyada por otras leyes y otros actores como: los medios de comunicación, el ámbito político, y económico.

4.1.1. Aportaciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe a la interculturalidad.

Normativamente la Coordinación indica que en la generación del modelo educativo intercultural, incluyeron las demandas de los pueblos indígenas, lo cual consideran viene a ser de las principales aportaciones de la institución, porque se educa a los pueblos indígenas en sus lenguas y culturas, y se brinda la posibilidad de alcanzar el respeto y aceptación social:

Los indígenas siempre demandaron educación cultural y lingüísticamente pertinente. Lo que han venido haciendo en los últimos años, es escalando esa demanda hasta el nivel de educación superior con muchísima claridad. Además han demandado el reconocimiento y respeto de la sociedad mexicana. Nosotros lo que hicimos fue recoger esas dos demandas y sobre ellas trabajamos. Creo que ese es el principal aporte. Desgraciadamente eso ocurrió en un momento de desmovilización de la organización indígena propiamente y los indígenas no pudieron agarrar lo bueno de lo que estaba pasando como una bandera propia y tampoco criticar lo que no consideraran pertinente. La desmovilización vino a partir del movimiento electoral, cuando a Marcos se le ocurrió decir que no había que votar, entonces todos aquellos indígenas que estaban por López Obrador y que veían ahí la posibilidad de tener algún tipo de ganancia en el poder no supieron qué hacer, las organizaciones se dividieron, todavía no nos reponemos de eso. Por ejemplo en este gobierno¹³⁶, el programa sectorial de educación dice que la lengua indígena será utilizada como herramienta didáctica, cuando había sido conquista de los pueblos indígenas el que la lengua indígena fuera un objeto educativo, de aprendizaje, y los indígenas ni cuenta se dieron de que eso ocurrió, nunca protestaron, no pasa nada. Ese sigue siendo un propósito plasmado de esta administración y no hay absolutamente ninguna reacción por parte de ellos (Soledad).

La CGEIB asume la responsabilidad de reflejar las demandas en educación de las comunidades indígenas en el modelo educativo intercultural, gestionar su aplicación en todo el sistema educativo mexicano por tener la facultad de poder trabajar en todos los niveles educativos. La Coordinación tiene la capacidad de convocar a reuniones y encuentros de trabajo, desarrollando temáticas de interés para la educación intercultural.

¹³⁶ La informante hace referencia al gobierno de Felipe Calderón Hinojosa.

Próximamente tendremos un taller nacional de cuarenta horas de interculturalidad. Van a venir maestros de todos los estados del país para capacitarse y llevar el conocimiento de lo que implica el enfoque intercultural a sus estados. Se va a convocar a toda la gente de preescolar, primaria y secundaria, por lo menos de educación básica” (Jaime).

La implementación del modelo educativo intercultural en todo el sistema no es sencillo, la creación de nuevas instituciones para atender a los indígenas, tratar de mejorar la calidad de lo que ya existía, hacer una educación intercultural para todos, meterse en las estructuras ordinarias de operación y de decisiones de la educación, es complicado al no aceptarse las modificaciones recomendadas y la escasa comprensión que existe sobre la importancia y pertinencia de la interculturalidad. Las primeras cosas que se hicieron, fue modificar el currículum de la educación secundaria con una visión verdaderamente intercultural. Incorporaron conocimientos, valores, y cosmovisiones indígenas, de manera transversal a todo el currículum de la educación secundaria. Lamentablemente lograron aproximadamente un diez por ciento de lo que se habían propuesto dado que se encontraron con una enorme resistencia en las áreas del currículum:

Cuando a mí me presentaron el documento inicial de la reforma, el área se llamaba lengua y abajo venía español e inglés, y entonces yo pregunte ¿y la lengua indígena? la respuesta fue, a nosotros no nos toca, comente ¿entonces a quién le toca? porque si la ley de derechos lingüísticos dice que los niños tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de la educación básica y ustedes no lo asumen y la Dirección General de Educación Indígena por estatutos llega hasta primaria, y si no le toca a ustedes entonces a quién le toca. Fue una revolución, el cuestionamiento que hacían era ¿cómo nosotros vamos a meternos con lengua indígena? eso es absolutamente imposible, no tenemos los recursos ni la gente. Finalmente no se metieron, con lengua indígena, nosotros fuimos los que hicimos los programas¹³⁷, que ese es otro asunto porque la educación secundaria está completamente descuidada (Soledad).

La posibilidad de poder trabajar en todos los niveles educativos ayudó para la creación de instituciones interculturales como bachilleratos y universidades interculturales, que hasta ese momento no existían en el modelo educativo nacional. Una problemática de este modelo es que no es manejado por los habitantes de los pueblos originarios al estar dirigido desde la SEP, aunque tiene la misión de estar a su servicio y responder a sus demandas.

¹³⁷ La entrevistada hace referencia a la CGEIB.

Para poder impartir los conocimientos en lengua originaria y vinculándolos con las identidades indígenas, se requieren docentes que cumplan con estas características. La Coordinación, de manera limitada, ha intentado generar espacios que buscan mejorar la planta docente para que sean realmente impulsores del fortalecimiento de las lenguas y tradiciones indígenas:

Desgraciadamente no ha visto buena luz todavía, pero el haber establecido la educación inicial para profesores indígenas en las normales regulares del país se generan condiciones para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes de origen étnico, porque era lamentable que durante tantos años se ha estado trabajando con profesores que no son indígenas, porque finalmente los niños son indígenas, y se les contrata con bachillerato y luego se les pide que vayan los sábados a estudiar en la Universidad Pedagógica Nacional con una formación mala, con unos asesores que no saben nada de indígenas, ni de interculturalidad y que realmente salen muy mal formados, y la evidencia está en que cuando presentan el examen de egreso no lo pasan y esos son los formadores de los indígenas.

La Coordinación propuso un programa de licenciatura en formación intercultural y bilingüe para maestros de educación primaria. La idea era continuar después con preescolar y con secundaria, creo que es un paso muy importante aunque desgraciadamente no ha pasado nada desde que me fui¹³⁸. Yo deje dieciséis normales trabajando ya con el programa, sin estar todavía aceptado, ni publicado en el Diario Oficial, y por lo mismo no se podía certificar a los egresados. Finalmente es un problema legal, pero está estancado, uno diría cuando menos tendría que haber una normal en cada uno de los estados donde hay población indígena -y en todos los estados hay población indígena-, que ofreciera esta licenciatura, de hecho son tres estados nada más en donde están trabajando y operando, no son normales indígenas porque no quisimos segregar, sino que las normales regulares ofrecieran un programa y permitieran una vivencia intercultural al interior de la normal, entonces creo que también es un paso adelante muy importante (Soledad).

La CGEIB tiene una Dirección de Formación y Agentes Educativos encargada de formar los maestros desde el nivel básico al superior. *El objetivo de esta dirección es lograr que los maestros de educación intercultural no solamente la vean como algo exclusivo para las comunidades originarias, sino incluso en las escuelas ubicadas en comunidades o poblaciones donde todos son mestizos. Ahí también hay diversidad, porque estudian niños de diferentes familias, de diferentes clases económicas, las escuelas son diversas no solamente porque hay un chontal, o un otomí, o un individuo de origen extranjero, si no porque México es un país pluricultural. Entonces un elemento fundamental estratégico*

¹³⁸ La entrevistada laboró en la CGEIB del año 2001 al 2007.

para la dirección es formar a los maestros desde el enfoque intercultural, a los que están en servicio y los que vienen a ser maestros (Jaime). Actualmente, precisa el entrevistado, únicamente se está formando con el enfoque intercultural en 18 escuelas normales del país, de las más de 200 existentes en México. Lo ideal es que debería haber al menos una por estado. La Coordinación se ha preocupado por impulsar otras acciones que ayuden al desarrollo del conocimiento de la diversidad nacional, impulsando acciones que tengan que ver más con la cuestión social utilizando medios de comunicación, promoviendo la diversidad del país.

Es necesario formar docentes con conocimientos interculturales para retomar en el proceso educativo las experiencias que el individuo tiene de su constructo cultural, y relacionarlas directamente en el aprendizaje que se va adquirir en las aulas de las instituciones educativas. Establecer un nuevo paradigma educativo, demanda emplear acciones que le hagan ver al docente que debe trabajar de manera distinta a como él fue educado, porque en una escuela intercultural asisten niños y jóvenes que provienen de culturas y lenguas diferentes. La función primordial de los maestros no se debe centrar en reconocer la diversidad cultural, sino además contribuir a fortalecer la pluriculturalidad nacional. *Jaime* (2009) comenta que la Coordinación busca que la educación que se imparta se sustente en dos niveles, 1) que el niño o el joven que asista a la escuela sea tomado en cuenta y respetado por sus orígenes y su identidad, brindándole mayores posibilidades de tener un mejor desarrollo cognitivo a diferencia de aquellos niños que son relegados en el salón de clases por su origen étnico, su lengua, cultura, color de piel, o el género. El problema radica en que estos niños se preocupan más por defenderse que atender los conocimientos impartidos¹³⁹; 2) es necesario que el modelo educativo forme sujetos seguros de sí mismos y críticos, que sustente el desarrollo intelectual en sus conocimientos previos, que valoren sus saberes, que reconozca lo que culturalmente son. La educación también debe motivar el respeto de otras formas de pensamiento, que tanto el niño mestizo como el originario aprenda a reconocer y respetar diferentes lógicas culturales. La CGEIB lo que ha hecho

¹³⁹ *Jaime*, en entrevista realizada el 3 de noviembre de 2009, indica que estudios que se han hecho en América Latina muestran que el niño que es juzgado por sus orígenes étnicos o económicos, tienen menos posibilidades de desarrollo cognitivo porque se concentran más a defenderse. En cambio el niño que es recibido y aceptado por su lengua y su cultura, está preparado para aceptar nuevos conocimientos y formas de ver las cosas.

junto con otras instituciones es dar un taller de cuarenta horas que busca preparar el terreno para inculcarle al docente las características del modelo educativo intercultural:

Es necesario como primer paso quitarle las ideas primigenias que tiene el docente, lo cual no es nada sencillo. En el caso del maestro indígena, hay una desvalorización de lo propio, de lo indígena. Hay que trabajar en ambas partes para que el maestro indígena se reconozca valioso, y que el maestro mestizo reconozca que el docente indígena tiene sus conocimientos y saberes, y que merecen respeto mutuo. Ese es un trabajo fundamental que le llamo: saber ser y saber estar. Lo que hacemos en este primer taller, es que el maestro se auto reconozca indígena o no indígena, pero se valore como persona con ejercicios prácticos. Nosotros no entramos con discursos teóricos, ni que se pongan a leer libros, preparamos el terreno, trabajamos con los maestros la parte actitudinal, ontológica, la parte del ser. Lo hacemos con ejercicios prácticos, que incluso tienen que ver con elementos psicológicos, pero aparte de que intentamos que en los talleres los maestros se auto reconozcan, buscamos que entiendan su ser docente, la importancia de su profesión, porque en mis trabajos de investigación y observaciones de autores que he leído, una cosa fundamental del profesor es la actitud. Va porque tiene que trabajar, pero no hay un amor por el trabajo, no hay ética profesional, estoy generalizando demasiado, pero son algunas de mis observaciones. Reconozco que hay maestros que son muy éticos en su profesión docente. El propio docente desvaloriza su función educativa, entonces digo, si yo maestro no le doy importancia a mi trabajo, pues cómo voy hacer mi labor entonces, la haré como sea, como caiga. Si te das cuenta en esta idea del saber ser, saber estar, es tocar la parte sensible del docente como ser humano, soy un profesional sí, pero soy un ser humano que estoy frente a otro ser humano. Estamos hablando del saber ser, que significa saber ser persona ante otro ser humano que está frente a los alumnos. Saber ser docente implica reconocer la importancia de la labor docente en la sociedad, que mi papel es fundamental, no es cualquier cosa (Jaime).

Una vez que se ha preparado el terreno, que el docente comprende la validez de su labor, se pasa al segundo momento que es la revisión teórica de lo que es la interculturalidad, para que conozca, analice y reflexione lo que serán sus herramientas de trabajo, los materiales didácticos, cómo transmitir el conocimiento, que las actividades que se implementen en el salón de clases faciliten el reconocimiento de lo diverso, que lo valore, acepte y respete, ayudando a formar sujetos autónomos. Estas competencias son para el nivel básico, porque para el nivel superior se lleva a cabo por la dirección de Educación Media Superior y Superior, aunque la Coordinación ha trabajado con universidades como la Autónoma de Tamaulipas, el Tecnológico de Monterrey y la Iberoamericana. Es importante para la CGEIB que el profesor que se ha desarraigado de las costumbres de sus comunidades, o aquel que no tiene un origen étnico respete y valore las culturas étnicas.

Los talleres que la CGEIB imparte buscan que las personas que se capacitaron vayan a sus lugares de origen a capacitar a otros docentes. Esta decisión se toma porque el personal que se encarga de impartir los talleres es escaso y los recursos no son suficientes, por lo que es necesario llevar a cabo estrategias que permitan transmitir los conocimientos de interculturalidad a la mayor cantidad de profesores. Se reconoce que no es la mejor opción, pero es la única que les garantiza preparar la mayor cantidad de docentes en el modelo intercultural.

Los talleres, comenta Jaime, se imparten desde el año 2001 a asesores técnicos pedagógicos, encargados de enseñar cursos para maestros, la primera estrategia era la de sensibilizar en un primer momento a los asesores técnicos. Se incluyeron a los supervisores de sector con la finalidad de que fueran sensibles de la diversidad. Se editaron algunos textos desde el 2003 y 2004 que ayudaron en este proceso de concientización, principalmente dirigidos a profesores de preescolar, primaria y secundaria. Los talleres y los materiales se ofertaban a los docentes y los tomaban quienes tenían la posibilidad. La inscripción era voluntaria y tomada en cuenta en la carrera magisterial. Jaime indica que con los talleres lograron formar a aproximadamente 48 000 maestros, aunque faltaron muchos docentes por preparar, aproximadamente 1 682 000¹⁴⁰.

Donde también se han transmitido conocimientos del modelo educativo intercultural ha sido en las escuelas normales:

En las escuelas normales estamos formando a jóvenes indígenas y no indígenas, esa es otra innovación que estamos haciendo. Vemos que los maestros convivan, que vivan la interculturalidad, la diversidad. Antes los indígenas se formaban por un lado, los maestros mestizos por otro. Actualmente en la CGEIB implementamos desde el 2001 que los maestros se formen juntos que vean que son maestros y que tienen culturas diferentes y que aprendan de las mismas. Estamos formando los futuros docentes para ser maestros interculturales. Muchos jóvenes no indígenas están aprendiendo una lengua indígena, porque cuando recién egresan de la normal no los mandan a la urbe, los mandan a comunidades donde muchos niños hablan lengua indígena. Nos interesa que este futuro profesor mínimo conozca la lengua, la cultura. Se dan sugerencias de qué hacer si estás en una escuela urbana o rural, mínimo hay que conocer la cultura de la comunidad para hacer un punto de partida

¹⁴⁰ En el 2008 según datos de Jorge Ramos publicados en el periódico el Universal, el miércoles 14 de mayo: 1 730 000 docentes impartían educación a nivel básico, el 20% en preescolar, 55% primaria y el 25% en educación secundaria.

de tu práctica docente. A mí me da mucho gusto que en muchas escuelas normales, no todas, los jóvenes mestizos se interesan por aprender una lengua, se están acercando al conocimiento y a la cultura indígena (Jaime).

El maestro formado en la interculturalidad, sin importar si es mestizo, puede acercarse de manera humilde y respetuosa a conocer la cultura originaria, a valorar la lengua indígena, y vincular los conocimientos previos que tiene el estudiante indígena con los que el docente impartirá, el trabajo no es sencillo, en la práctica es difícil, pero la idea es conformar profesores con una visión distinta a la tradicional:

En una comunidad si asiste un maestro mestizo que está formado en la interculturalidad va a tener una visión diferente de la manera de impartir los conocimientos, pero si es un maestro que no conoce la interculturalidad, lo primero que va a pensar del niño que diga caro en lugar de carro es ¿eres un bruto te voy a mandar a educación especial! Porque piensa que tiene un problema de lenguaje, cuando realmente es por la diversidad lingüística¹⁴¹. Aquí en el D.F. por ejemplo tuvimos muchas escuelas cuando asistían niños indígenas y decían caro, en lugar de carro, sabes qué hacían muchos maestros, los mandaban a educación especial porque tienen un problema de lenguaje, evidentemente no es un problema de lenguaje. Creemos que el maestro formado interculturalmente es mucho más sensible que un maestro no educado en la interculturalidad (Jaime).

Esta última idea se sustenta en el supuesto normativo de que la interculturalidad implica un respeto a las costumbres, tradiciones y lenguas, de lo diverso. Lógicamente debe ir acompañada de la comprensión y del entendimiento por parte del docente de la cosmovisión que el estudiante refleja en el salón de clases. Si no se da un respeto a lo diverso, la interacción puede apegarse al prejuicio o al racismo¹⁴². La educación

¹⁴¹ Al iniciar la primaria en mi tierra natal, tenía algunos problemas en la escuela por no poderme expresar en español, que era justamente la lengua en la que el profesor se comunicaba con nosotros. Esto ocasionaba que yo no entendiera, con la consecuencia lógica de que se me considerara “burro”. Mi imposibilidad de comunicarme en español se debía a que nunca escuchaba a mi familia hablarlo. Nuestra lengua materna es el Náhuatl.

Al tiempo que avanzaba en la escuela mis dificultades aumentaban. Los profesores nos prohibían expresarnos en náhuatl dentro y fuera de la escuela. “Aprendí a leer” memorizando textos que maestro elegía. Si no mostrábamos “saber”, las consecuencias eran regaños, castigos y golpes dados con las mismas varas que, junto con la anuencia para golpear le proporcionaban nuestros padres. Así sucedió hasta terminar la primaria donde de ningún modo aprendí a expresarme de manera adecuada en español.

En la secundaria mis problemas se incrementaron porque además de la prohibición de hablar náhuatl, se añadió la imposición de otra lengua extranjera: el inglés, la tercera lengua. [...] A veces los profesores se burlaban cuando me expresaba en mi lengua materna con los compañeros del grupo, aunque no me entendían, me sentía mal por la risa que provocaba.

Para estudiar el bachillerato tuve que viajar a la ciudad de Tehuacán, donde se me presentaron las mismas dificultades, ya que mis compañeros de grupo se burlaban de mí cuando no me expresaba con claridad o por el nerviosismo no podía controlarme, no tenía compañeros que hablaran en lengua indígena, y esto me afectó mucho la comunicación y la convivencia (Hernández, 2006: 15-16)

¹⁴² Nicanor Rebolledo en el texto Bilingüismo y segregación escolar. La educación Básica de los estudiantes Indígenas en el Distrito Federal, presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el COMIE en 2009 indica: La reprobación y el

intercultural implica que los docentes y alumnos no rechacen y juzguen como bueno o malo lo diverso, simplemente que acepten su existencia y la congruencia de que las comunidades sean educadas en su propia lengua y en sus valores culturales.

Para nivel superior, la CGEIB ha organizado en distintas universidades encuentros vinculados a la interculturalidad. Los eventos han sido de carácter nacional e internacional, donde se construye un ámbito de reflexión y retroalimentación que ayuda a conocer los avances que se han dado en teoría y en la implementación empírica del modelo educativo intercultural.

Los talleres, cursos, y los encuentros de discusión de la interculturalidad, son centrales para establecer una educación diversificada plurilingüe y pluricultural, y como elemento clave para alcanzar la equidad en educación, que se convierte en el caso de lo educativo, como una especie de inversión cualitativa, no tiene que ver con esta posibilidad de equidad en términos económicos, sino del capital cultural y social, y en ese sentido el trabajo de la Coordinación brinda la posibilidad de ayudar a los pueblos originarios a fortalecer sus lenguas y sus identidades, además de lograr empíricamente el reconocimiento de la pluriculturalidad nacional.

4.1.2. Retos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

La Coordinación, buscando el desarrollo e implementación del modelo educativo intercultural, ha diseñado estrategias para lograr una adecuada operación de la educación intercultural. Las dificultades para alcanzar el objetivo se deben principalmente a la característica monocultural y monolingüe del sistema educativo, donde lo originario escasamente ha tenido presencia. Es necesario también reflexionar acerca de las posturas

abandono escolar no parece estar relacionado únicamente con situaciones familiares económicamente restrictivos y con un sistema educativo racista; en muchos casos, los niños se ven obligados a dejar la escuela por motivos lingüísticos. A los niños indígenas que no “hablan bien” el español se les margina, más aún si sus compañeros hablan una lengua indígena, son objeto de cualquier tipo de discriminación. Cuando los profesores detectan que alguno de los niños no “habla bien” el español por efecto de hablar alguna lengua indígena, deciden separarlo del resto de sus compañeros, dándole un trato “especial”. Esta es una opinión que emiten los profesores para justificar el déficit lingüístico del español de los niños indígenas, sobre todo cuando los niños no logran adquirir el español a la velocidad requerida se van rezagando del resto de sus compañeros, y por lo tanto, ese rezago da lugar al rechazo justificado.

[...] cuando los profesores emiten sobre la lengua indígena de sus alumnos difieren en sus opiniones, pero coinciden en sus apreciaciones críticas. Algunos profesores opinan que no están preparados para recibir a este tipo de alumnos, en cambio otros argumentan que los estudiantes indígenas deberían ser atendidos en escuelas “especiales” donde les den atención adecuada. Los profesores explican que los bajos resultados académicos se deben, en general, a que la mayoría de los estudiantes indígenas ingresan sin preescolar y el tiempo que les dedican para ponerlos al corriente, resta tiempo a sus clases y reduce las posibilidades de dar atención a los otros estudiantes. En suma, argumentan que el problema no radica en sus métodos, sino en la condición indígena de sus estudiantes.

que han planteado especialistas como Ernesto Guerra, Eduardo Sandoval¹⁴³ y Héctor Díaz-Polanco, en relación a que las universidades interculturales no propician el fortalecimiento de las culturas originarias, más bien la etnofagia. Si bien es cierto que la Constitución en el artículo segundo reconoce y garantiza el derecho que tienen los pueblos originarios a la libre determinación y a la autonomía, la Coordinación no ha logrado que los pueblos étnicos diseñen sus propias estrategias educativas. *Esa demanda es muy clara de parte de los indígenas no solamente de México, también se lleva a cabo en América Latina. Pero en México es una demanda asumida por las organizaciones indígenas mexicanas. Eso fue muy difícil. No es que no lo intentáramos, pero fue sumamente difícil en mis tiempos, más bien casi imposible, eso no quiere decir que no sea posible más adelante, pero en nuestro tiempo no fue viable (Soledad)*. La demanda de autonomía no es un tema sencillo. La teoría liberal no considera pertinente reconocer la autonomía de las minorías étnicas, porque sería permitir su separación del estado nación. Contrario a esta postura, Díaz-Polanco (2009: 49) menciona que no se debe tener miedo de la autonomía, pues no motiva la independencia, sino un sentido de respeto y pertenencia a la nación. En este momento, justamente cuando el respeto y valoración de lo originario no se ha consolidado, cuando el interculturalismo es un proceso inconcluso, la autonomía se convierte en un tema de reflexión y discusión de los especialistas y estudiosos del tema. La educación intercultural, mantiene su condición de indigenista, no permite que las culturas originarias generen sus modelos educativos, ni participar de manera amplia en el modelo intercultural existente.

Un segundo pendiente menciona *Soledad*, es que se está trabajando en primarias y universidades, pero lamentablemente a nivel medio superior no se ha desarrollado de la misma manera, y en América Latina no se ha trabajado absolutamente nada. Hay un hueco importante, que implica que los chicos que salgan de secundaria y que tienen un conocimiento del modelo educativo intercultural, ingresaran nuevamente a un modelo educativo tradicional, dándose un retroceso en el reconocimiento y respeto de la diversidad. Los alumnos que se incorporen a la universidad intercultural ingresarán sin un antecedente de los conocimientos que se imparten en este modelo educativo.

¹⁴³ Estos autores consideran que las universidades interculturales se derivan de políticas educativas indigenistas diseñadas por mestizos que no tomaron en cuenta a la población indígena para diseñar el currículo intercultural, y que sigue promoviendo la desigualdad, la inequidad, y la exclusión cultural de los pueblos indígenas, es un modelo educativo etnofágico que impulsa a los indígenas a alejarse de sus identidades culturales (Sandoval, Guerra, Meza, 2008).

La CGEIB no tiene mayor influencia en la asignación de docentes que cumplan con las condiciones más pertinentes para otorgar conocimientos a los estudiantes de origen étnico. El Sindicato Nacional de Maestros tiene la facultad de asignar las plazas a los profesores. Lo que la Coordinación hizo en su momento para que los padres de familia de origen étnico conocieran los derechos educativos de sus hijos, fue crear una serie de programas radiofónicos en lengua originaria, informándoles que a sus comunidades debía asignarse un profesor que hable su lengua:

Un secretario de educación de un Estado me dijo, tú no puedes hacer eso, no puedes radiar esa información, porque lo transmites y a mí me vienen a decir, en mi comunidad hay un maestro que no habla mi lengua, y yo no puedo hacer nada porque eso es cosa del sindicato. Por más que me vengan a decir que el derecho no se les está cumpliendo yo no tengo absolutamente nada que hacer. Y desgraciadamente eso sigue ocurriendo, al sindicato le conviene mucho interpretar el reglamento que dice: los maestros indígenas deben hablar la lengua indígena, entonces interpretan la ley como cualquier lengua indígena no la lengua indígena del lugar –de la comunidad- a donde van (Soledad).

Además del problema que representa la asignación de docentes, conseguir los necesarios para impartir clases en las diversas lenguas que se hablan, probablemente es una dificultad mayor. Por ejemplo, la Coordinación junto con la Dirección General de Educación Indígena, lanzaron un programa de educación intercultural bilingüe a nivel primaria dirigido a los hijos de migrantes de origen étnico radicados en el Distrito Federal, fue complicado llevarlo a cabo porque los migrantes que viven en la capital provienen de diversos orígenes étnicos conformando una gran diversidad lingüística, propiciando que no pudieran tener maestros que hablaran las distintas lenguas para brindar los conocimientos en cada una de ellas. No se le puede exigir a las escuelas que contraten maestros por cada una de las lenguas que hablen sus alumnos, eso es prácticamente imposible:

Tienes por ejemplo un campamento agrícola migrante, con niños de cinco lenguas distintas, otros niños monolingües en español y el maestro que solamente habla español. Ahí lo que hicimos fue desarrollar metodologías para enseñarles española los niños indígenas, de manera que se convirtiera rápidamente en una lengua franca para que se pudieran comunicar y tener lugar en el proceso educativo. En el caso del Distrito Federal, implementamos un modelo tipo CONAFE, con instructores comunitarios que hablaran la lengua solamente en preescolar porque en este nivel es donde los niños llegan más monolingües, no digo que en la primaria no haya pero funcionó en algunas escuelas nada más.

En educación secundaria la idea es vámonos lengua por lengua, porque no podemos hacer un programa de una asignatura para cualquier lengua, eso no tiene ningún sentido. Empezamos con ocho lenguas, las más numerosas, luego seguimos con otras ocho y luego con otras ocho, hasta ahí llegamos. Creo son diecinueve lenguas las que ya están completamente elaborados los programas para los tres grados, la idea es continuar. El gran obstáculo fue que no había maestros, sobre todo en el caso de secundaria donde el docente tiene que escribir la lengua porque de lo que se trata es de que perfeccionen las cuatro operaciones básicas de la lengua, entonces no la escribían, si acaso la hablaban, -porque se contrataron maestros de primaria para dar clases en la secundaria-, bien pero no la escribían y tuvimos que desarrollar un software multimedia, que suponía que los que usaban el software ya hablaban la lengua pero que no la sabían escribir, entonces los alumnos y los maestros juntos aprendían a escribir. Eso lo hicimos en seis lenguas, y la idea era continuar y es un proyecto de larguísimo plazo, si vas lengua por lengua pues te tienes que ir despacio (Soledad)

Como se vio en el primer capítulo, al menos 21 lenguas se encuentran en situación crítica y pueden llegar a perderse. La estrategia que siguió la CGEIB fue fortalecer primero los idiomas más numerosos, aunque las que mayor atención requerían eran las de menos hablantes por ser más vulnerables. El caso de los kiliwes en el estado de Baja California, comenta *Soledad*, es un tema verdaderamente trágico, hay únicamente cinco hablantes y están separados, lo que dificulta que hablen entre sí, lo que hace suponer que esa lengua en un futuro se perderá. Otro ejemplo es el caso del aguacateco, de la que al parecer quedan únicamente 60 hablantes, del teco 50, y del filigua 80.

Las lenguas en México, se dividen en tres grandes grupos: *aproximadamente el 33 por ciento de ellas -lo que equivale a veinte lenguas- están documentadas, tienen gramática, alfabeto y hay producción escrita. Otras veinte están estudiadas a medias, hace falta mucho consenso para saber cómo se escribe y no hay producción escrita; y las otras veinte que no hay ni siquiera estudio de la lengua, no cuentan con alfabeto, no hay gramática, no se sabe cómo se escribe. La tarea que emprendió la Coordinación fue trabajar para tener materiales, alentar su producción, llegar a consensos para la normalización de la lengua y aprovechar lo que se tenía (Soledad).*

El compromiso que asume la Coordinación no es únicamente otorgar oportunidades educativas interculturales y bilingües a las comunidades originarias, o establecer el modelo educativo interculturalidad en el sistema educativo nacional, busca el fortalecimiento de las

identidades culturales, las lenguas, el reconocimiento de esas identidades y la autovaloración de las mismas culturas étnicas.

Actualmente la educación superior intercultural se ofrece en nueve estados de la república (ver cuadro 15), aunque existen otras instituciones como la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí y la Universidad de Oriente en Yucatán que imparten educación con características semejantes a las universidades interculturales pero que no forman parte de la CGEIB. Son instituciones afines, que no pertenecen a la Red de Universidades Interculturales (REDUI) por no haber sido creadas por la Coordinación y que no se incorporan a ella como fue el caso de la UAIM.

Cuadro 15: Universidades interculturales con influencia de la CGEIB.

Universidades Interculturales		Año de inicio de operaciones	Carreras que imparten actualmente
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)		2003	Desarrollo sustentable Lengua y cultura Comunicación intercultural Salud intercultural
Universidad Intercultural del Estado de Chiapas (UNICH)		2004	Desarrollo sustentable Lengua y cultura Comunicación intercultural Turismo alternativo
Unidades	Oxchuc		
	Yajalón		
	Las margaritas		
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)		2005	Licenciatura en gestión Intercultural para el desarrollo con orientación en: comunicación, sustentabilidad, lenguas, derechos salud.
Unidades	Huasteca		
	Totonacapan		
	Grandes Montañas		
	Las selvas		
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIT)		2005	Desarrollo turístico Desarrollo rural Lengua y cultura Comunicación intercultural Salud intercultural
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)		2006	Desarrollo sustentable Lengua y cultura Turismo alternativo
Universidad Autónoma Indígena de México ¹⁴⁴ (UAIM)		2001	Sociología rural Turismo empresarial Ingeniería en sistemas Computacionales Psicología social comunitaria Contaduría Derecho Ingeniería forestal Ingeniería en sistemas de calidad Ingeniería en desarrollo sustentable
Unidades	Mochichahui		
	Los Mochis		
	Choix	2010	
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)		2007	Turismo alternativo Ingeniería en sistemas de proyección agroecológico (desarrollo

¹⁴⁴ La Universidad Autónoma Indígena de México a partir de 2004, según indica el rector José Concepción Castro Robles se encuentra incorporada a la Coordinación, lo que significó recibir recursos económicos para la operación de la universidad.

		sustentable) Lengua y cultura Gestión municipal Salud comunitaria
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	2007	Desarrollo sustentable Lengua y cultura Turismo alternativo Ingeniería forestal Gestión local y gobierno municipal
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	2007	Desarrollo sustentable Lengua y comunicación intercultural Arte y patrimonio intercultural Gestión comunitaria y gobiernos locales

Fuente: elaboración propia con datos de: www.redui.org.mx

El número aproximado de población indígena que vive actualmente en los estados que ya cuentan con una universidad intercultural es de 5,488,530, alrededor de 4,700,984 indígenas no cuentan en su estado con una institución a nivel superior intercultural (ver cuadro 16). Para brindar esa oportunidad educativa se requiere ampliar el número de universidades interculturales en el país. *Santiago (2010)*, indica que no se tiene una meta numérica, pero es pertinente ampliar el número de instituciones interculturales a nivel superior, al menos en los estados que tienen altos índices de población indígena como Oaxaca, Hidalgo¹⁴⁵ y probablemente Campeche.

Cuadro 16: Población indígena en estados con Universidad Intercultural.

Universidades Interculturales	Población Indígena en la Zona de influencia	Pueblos y lenguas indígenas
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	869 828	Mazahua, otomí, náhuatl, tlahuica, matlatzinca
Universidad Intercultural del Estado de Chiapas (UNICH)	1 036 903	Tzotzil, tzeltal, chol, mame, zoque, tojolabal
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	936 308	Totonaca, nahua, zapoteco, mixteco, otomí, tzeltal, tzotzil, maya
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIT)	112 062	Chol, chontal
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	853 554	Totonaca, nahua, popoloca
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	75 345	Mayo, yaqui, ch'ol, mam, zoque, kakchikel, tzeltal, tzotzil, mazahua, zapoteco, mixteco, purépecha, nahua, cora, rarámuri, pima, yolem'ime. Desde 2003 han asistido estudiantes indígenas de Nicaragua, Ecuador y Venezuela.
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)	971 345	Maya
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	478 399	Amuzgo, nahua, tlapaneco, mixteco
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	154 786	Purépecha
TOTAL	5 488 530	

Fuente: elaboración propia con datos de , INI-CONAPO y Casillas Muñoz María de Lourdes. Et. Al. (2006). Universidad intercultural Modelo Educativo. México D.F., Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 288 p.

¹⁴⁵ Según datos del INI- CONAPO, estimadas a partir de datos del XII censo de población y vivienda 2000 Hidalgo tiene una población de origen étnico de 363 801 en localidades con 70% y más de población originaria y Oaxaca 1 242 856 en localidades con 70% y más de población autóctona.

Una universidad que está en proceso de incorporarse a la REDUI y transformarse en una institución a nivel superior intercultural, es la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí y existen posibilidades que la Universidad Indígena de San Luis Potosí haga lo mismo. Existen otros proyectos en los estados de Nayarit y Sonora, pero indudablemente el reto es lograr establecer instituciones terciarias interculturales en las entidades que muestran un interés por contar con esta educación.

La educación intercultural a nivel superior no se considera un modelo que sirva únicamente para las regiones originarias, este modelo educativo ayuda en cualquier lugar en el que existan formas de organización comunitarias, como en las grandes zonas urbanas. Por ejemplo en la zona de Milpa Alta, Xochimilco, e incluso, en algunas partes de San Miguel, o Santo Tomas Ajusco en la Ciudad de México, aún se perciben identidades originarias y sería pertinente educarlas a nivel superior.

El objetivo del modelo educativo intercultural es impartirlo desde la educación básica al superior. En este último nivel no se ha logrado tener grandes resultados por la autonomía de las instituciones terciarias:

Aquí hemos ido muy lentamente, de hecho la Coordinación prácticamente no ha tenido un papel importante, salvo participar de manera hasta ahora muy modesta en un proyecto que inició la fundación Ford y que alberga la ANUIES. Es un proyecto que se llama Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. El cual la Coordinación debería tomar como modelo para impulsar apoyos de este tipo. Ese proyecto está específicamente orientado a atender a la población indígena que llega a las instituciones de educación superior en todo el país y tiene un esquema de apoyo con becas, tutorías, asesorías y seguimiento para que los estudiantes que llegan a la universidad tradicional concluyan sus estudios. Hemos estado participando, pero ahora que los fondos de la fundación están llegando a su fin la SEP aportó para darle continuidad al programa para los próximos dos años, más o menos. Creo que eso es algo que deberíamos apoyar para que no desaparezca, sino que la ANUIES lo absorba como uno de sus programas centrales y apoyado por la Secretaría de Educación para que se mantenga. Esos son dos grandes retos para la Coordinación (Santiago).

México se ha caracterizado por dar escasa continuidad a los programas de gobierno. Pablo Latapí Sarre (1998) en su libro: *Un siglo de educación en México*, plantea que cada administración ha orientado la educación de acuerdo con su ideología política. Esta condición representa una disyuntiva para el modelo educativo intercultural. El gobierno de

Fox mostró preocupación por generar condiciones de equidad acordes con el modelo educativo intercultural, promover el reconocimiento y aceptación de la pluriculturalidad nacional. El gobierno de Calderón, desde la perspectiva de *Soledad* no mostró el mismo interés que su antecesor:

Creo que con el cambio de sexenio el asunto de la interculturalidad pierde credibilidad política. Recuerdo cuando entra el nuevo gobierno y me llaman para presentarles lo que estaba haciendo, llego con mi power point y hago la presentación, breve porque nos daban diez minutos, explico lo que se ha hecho, que fue bastante a nivel primaria, en secundaria, bachillerato, normales, universidades, en educación formal, e informal. De los que estaban presentes era Josefina Vázquez Mota y su equipo de trabajo Rodolfo (sic), su coordinador de asesores, Miguel Shekel y Pardo. Ni una pregunta, tengo la idea que no les interesó, desde ese momento se notó. No se hicieron cuestionamientos, no porque les hubiera quedado muy claro, si no porque no tenían ningún interés. Desde ahí fue muy claro que había un cambio de línea, de voluntad política para apoyar este tipo de instituciones. Por desgracia las cosas en la vida política no son lineales, si no tiene quiebres históricos muy fuertes, y éste es uno de ellos sin lugar a dudas (Soledad).

El cambio de voluntad política que menciona Soledad, se convierte en una disyuntiva para la consolidación del interculturalismo y la posibilidad de transitar a la interculturalidad plena. Se pueden mencionar al menos dos ejemplos que sustentan lo que se menciona: 1) En el gobierno de Fox se crearon 5 universidades y en el periodo de Calderón únicamente 3, todas ellas en el año 2007. Si lo comparamos con los sexenios de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo, donde la prioridad fue la educación tecnológica, encontramos que en el primer periodo se instituyeron 5 universidades tecnológicas, para la siguiente administración fueron 36; 2) El gobierno indica en el programa sectorial de educación que la lengua originaria se usará únicamente como herramienta didáctica, pero –como se mencionó anteriormente-, ésta había sido una conquista de las comunidades originarias para que la lengua fuera un objeto educativo de aprendizaje; 3) La escasa preocupación que manifiesta este gobierno por la interculturalidad es considerado un retroceso: *instituciones creadas en el sexenio anterior están verdaderamente disminuidas, la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, ni siquiera se sabe que existe, y la Coordinación con un recurso tan disminuido, ha perdido mucha presencia (Soledad)*. El apoyo económico es necesario para que las políticas alcancen los objetivos establecidos, y para el funcionamiento de cualquier institución. La CGEIB de no percibir los recursos suficientes

no podrá darle continuidad al proyecto intercultural o necesitará de más tiempo para consolidarlo:

Renuncié porque redujeron el presupuesto a la mitad, no podía mantener con calidad lo que estaba haciendo, y no me podía quedar si no contaba con los recursos para conservar lo que se ha logrado. Después que me fui ha seguido a la baja¹⁴⁶ y pues la Coordinación está prácticamente invisible y efectivamente es una tristeza porque estos procesos requieren de una constancia enorme, son procesos cuyos cambios son sumamente lentos. Todos los procesos educativos son lentos, pero además es un cambio trascendental en actitudes, en visiones, es una perspectiva diferente de país la que de alguna manera estamos proponiendo, y con más razón se necesita de muchísima constancia y de mucho apoyo y pues las dos cosas se perdieron (Soledad).

Operar una institución que gestiona las necesidades educativas de nueve universidades con un recurso aproximado de diez millones de pesos al año, no debe ser sencillo. La disminución de recursos limita la capacidad de poder planear y generar estrategias que ayuden al desarrollo del modelo educativo intercultural y de su aplicación en el sistema educativo mexicano. Pero la constante disminución de recursos permite ver, que la educación indígena sigue siendo un tema secundario para la clase política del país. Podemos concluir que probablemente el verdadero reto al que se enfrenta la coordinación, es lograr que la educación intercultural trascienda de una necesidad educativa compensatoria, a la construcción de un periodo político que se puede denominar intercultural, que diseñe políticas que promuevan educación intercultural e intercultural y bilingüe en las administraciones futuras. El Estado juega un papel importante para lograr el reconocimiento de la condición pluricultural del país. A pesar que no se ha preocupado por impulsar el reconocimiento de la diversidad nacional, propiciando que la población mestiza desconozca la diversidad cultural del país, y lo poco que conoce es limitado, superficial, folklorizante. Se requiere generar políticas que consoliden el respeto y aceptación social de lo étnico, situación, considera Soledad, es posible cuando se trabaja el tema de la interculturalidad con niños y jóvenes, es posible despertar una capacidad de asombro, una fascinación por descubrir que hay mexicanos que viven en un mismo territorio y que tienen culturas diferentes. El problema es con la población adulta, porque son el fruto de un

¹⁴⁶ A pesar que el Presidente Fox asume un compromiso con la educación indígena, el presupuesto asignado a la CGEIB, según el documento consultado en: http://www.amdh.com.mx/ocpi_/educacion/docs/Cap5.pdf, el día 30 de junio de 2011. El presupuesto que asignó el Congreso de la Unión en 2002 fue de 83, 592, 600 pesos; en 2003 se asignaron 60, 334, 337; para 2004 se otorgaron 38, 474, 339; y en 2005 el presupuesto fue de 36, 052 207. El Fondo Para Ampliar y Diversificar la Oferta Educativa en Educación Superior indica que en 2011 el presupuesto fue de 9, 559, 818 pesos.

modelo cultural homogeneizante. Incluso los adultos indígenas que han tenido la oportunidad de estudiar, lo hicieron en un sistema educativo que no se ocupó por lo indígena. La Coordinación tuvo que hacer frente a esta condición social construida por un proceso educativo monocultural y monolingüe. Se han dado avances con la intención normativa de modificar este contexto, pero si no hay apoyo gubernamental difícilmente se logrará consolidar el reconocimiento y aceptación de la pluriculturalidad nacional.

Conclusiones.

La intención del capítulo es conocer la importancia que ha tenido la CGEIB en el diseño del modelo educativo intercultural y bilingüe, su implementación en todo el sistema educativo mexicano y la impartición de educación intercultural en todos los niveles educativos. Ayuda a conocer que la política de interculturalidad no inicia propiamente con el presidente Fox, es un proceso que se genera años atrás en América latina, y México se sumó a esta preocupación. Los países en el cono sur, discuten sobre la importancia de la educación intercultural, para construir tejido y capital social, proveer condiciones de gobernabilidad, que van a permitir el crecimiento y la paz social. Fox y los encargados en educación indígena del país, retoman la idea de la interculturalidad y crean la CGEIB. Dentro de las primeras observaciones que hace la Coordinación es que la educación bilingüe únicamente se impartía a nivel básico, pero no en el superior, que la educación tradicional en México escasamente se ha preocupado por transmitir conocimientos que ayuden al reconocimiento social de la diversidad cultural del país.

Buscando generar condiciones de equidad en educación para las comunidades indígenas, la Coordinación genera un modelo educativo que tiene dos orientaciones: 1) proveer una educación intercultural y bilingüe dirigida principalmente a las comunidades indígenas, otorgando educación en su lengua y fortaleciendo sus identidades originarias; 2) otorgar educación intercultural que sea transversal a todo el sistema educativo mexicano, promoviendo en la sociedad no indígena, el reconocimiento de la diversidad cultural del país.

El sistema educativo nacional se ha caracterizado por ser monocultural y monolingüe, esta condición dificulta la aplicación del modelo educativo intercultural y bilingüe por 1) existir

una estructura burocrática del sistema educativo nacional poco sensible a los cambios que se requieren para hacer más equitativa las condiciones educativas de los pueblos indígenas; 2) La mayoría de los docentes no conocen el modelo educativo intercultural por provenir de una educación tradicional. Aunado a lo anterior, es complicado que en las escuelas ubicadas en zonas originarias se pueda cubrir la cuota de maestros que dominen una lengua indígena y conozcan las identidades originarias; 3) A nivel superior el modelo educativo intercultural únicamente se aplica en las universidades interculturales. En las instituciones tradicionales se dificulta su implementación por la autonomía que tienen para diseñar sus propios planes y programas de estudio.

La Coordinación, buscando lograr que las instituciones interculturales cuenten con un docente que conozca el modelo intercultural utiliza dos estrategias: 1) capacita a los profesores por medio de talleres; 2) los maestros que tomaron la capacitación transmiten los conocimientos a otros docentes. Esta medida ha generado resultados que se pueden considerar limitados, en las escuelas interculturales aun imparten clases profesores que han tenido un acercamiento mínimo a la interculturalidad, únicamente en 8 escuelas normales de las aproximadamente 200 que existen, preparan en educación bilingüe. Para los cursos se han editado materiales que resaltan la importancia del modelo educativo y las características de los estudiantes indígenas. Los cursos se han dado principalmente a los profesores de nivel básico. En educación superior la inducción se circunscribe a las universidades interculturales.

La consolidación del modelo educativo intercultural se enfrenta a problemas estructurales y sociales difíciles de modificar sin una voluntad política que reconozca la pertinencia del modelo educativo. La Coordinación debe ser apoyada desde el ámbito gubernamental para modificar estructuras sociales, políticas e institucionales como el SNTE. La política educativa del periodo neo indigenista plantea la necesidad de generar un modelo educativo que responda a las demandas educativas de los pueblos indígenas, sin embargo el apoyo normativo y económico que son elementales para hacer viable cualquier proyecto se ha ido diluyendo de forma constante. Políticamente la equidad ha dejado de ser prioridad en los recientes gobiernos, y los recursos económicos que percibe la CGEIB han disminuido haciendo compleja su operación y la gestión para crear nuevas instituciones y proveer

educación de calidad. La problemática indígena no ha tenido grandes modificaciones, las políticas siguen teniendo un origen compensatorio -aun en este periodo de reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad-, las decisiones educativas siguen siendo unilaterales y sin que haya una flexibilización en el sistema educativo nacional que permita la inclusión de las consideraciones y necesidades de los pueblos étnicos.

Capítulo 5. El modelo educativo intercultural a nivel superior y las universidades Interculturales. Gestión, organización y características administrativas.

Este capítulo se desarrolla buscando conocer cómo se diseña el modelo educativo intercultural a nivel superior y sus características normativas, qué procesos se deben seguir para la creación de una universidad intercultural, su organización institucional y académica. Además se analiza qué relevancia tuvieron los pueblos indígenas en la generación del modelo educativo intercultural en un contexto de reivindicación de lo originario y de la importancia y relevancia de la diversidad nacional.

A raíz del reconocimiento de la pluriculturalidad y las demandas hechas por los pueblos originarios solicitando educación en sus propias lenguas e identidades culturales, se crea la CGEIB. Esta institución instituye un modelo educativo intercultural para generar condiciones de equidad y fortalecer las lenguas y tradiciones originarias. La educación intercultural se plantea implementarla en todo el sistema educativo y particularmente brindar educación superior intercultural en las comunidades indígenas.

5.1. Creación del modelo educativo intercultural a nivel superior.

Laura Santini y María de Lourdes en su texto *Universidad Intercultural Modelo Educativo*, mencionan que las universidades interculturales surgen como respuesta a las demandas que diversas instituciones, grupos y organizaciones nacionales e internacionales habían presentado en distintas ocasiones a las autoridades en educación¹⁴⁷.

Los indígenas que se llegan a incorporar a alguna institución educativa, padecen problemas de adaptación por estudiar en escuelas que transmiten conocimientos que no se vinculan con sus identidades originarias, afectando su desempeño educacional y complicando su

¹⁴⁷ Las peticiones se han basado generalmente en propuestas derivadas de movimientos articulados de diferentes pueblos indígenas que buscan reivindicar sus derechos fundamentales. Tal fue el caso de algunos sectores clave de las regiones ocupadas por los pueblos mazahua y otomí en el Estado de México, que a partir de la década de 1970 analizaron cómo jóvenes integrantes de sus comunidades habían enfrentado múltiples obstáculos para acceder a servicios educativos de calidad, y particularmente las dificultades que padecían para incorporarse a estudios en el nivel superior, dado que las instituciones educativas de dicho nivel atendían, mayoritariamente, a jóvenes del medio urbano y educados en un contexto en donde el idioma español es la lengua privilegiada de contacto entre docentes y estudiantes (Casillas y Santini, 2006:129-130).

En buena medida el levantamiento del EZLN en 1994 inaugura una nueva etapa del movimiento indígena mexicano, y también influye directamente en el diseño de las políticas interculturales, al adoptar los elementos surgidos de éste, como la educación intercultural u la autonomía indígena. El movimiento indígena inaugurado por el EZLN encauza sus luchas hacia el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, mediante la protesta ética, la afirmación cultural y reclamo a escala internacional en contra de la globalización (Navarro, 2005:172)

permanencia en las universidades tradicionales¹⁴⁸. María Casillas (2006) reconoce que no se cuentan con datos precisos para analizar la situación de desigualdad en oportunidades de acceso a la educación superior de los estudiantes de origen indígena, pero es una realidad palpable que muy pocos ingresan y permanecen en dichas IES por diversos factores como: la necesidad de recursos económicos para comprar materiales didácticos y herramientas tecnológicas, que el Estado no proporciona como en la primaria y secundaria, o simplemente porque las universidades comúnmente se ubican lejos de las comunidades indígenas. Otro obstáculo son las barreras culturales, La educación que se imparte en las universidades tradicionales no consideran las costumbres originarias, los jóvenes que estudian y egresan de estas instituciones se integran al sistema de vida occidental, alejándose de sus lenguas, costumbres y tradiciones.

La CGEIB preocupándose por generar un modelo que no arrojara los mismos resultados de otras políticas en materia indígena, decide como primer paso obtener información que ayude a conocer las necesidades educativas de los indígenas, para generar el modelo educativo intercultural a nivel superior. La característica del modelo es que es flexible y no obliga necesariamente a que sea aplicado en las instituciones interculturales, aunque obviamente la recomendación es que sea considerado para formar la identidad de las instituciones, que les permita mantener una relación para: elaboración de currículos, capacitación del personal, establecer criterios para las evaluaciones externas y organizar eventos que permitan su desarrollo.

¹⁴⁸ Los estudiantes indígenas tenían que enfrentarse a esta desventaja de manera aislada, ya que las IES no habían desarrollado estrategias de incorporación de las lenguas originarias de los pueblos indígenas de nuestro país en sus actividades académicas. Burlas, discriminación y rechazo abierto –aun en las instituciones educativas deberían constituirse en espacios que ofrecieran un ambiente de respeto a todas las manifestaciones culturales – eran actitudes frecuentes hacia los estudiantes de este origen (Casillas y Santini, 2006: 130).

Tuve la experiencia de no solamente estudiar en el CUI, también en la ciudad de México para terminar la licenciatura. Después estude la maestría en administración en una universidad que rompe totalmente con las universidades interculturales que es la UVM campus Metepec. El CUI es una escuela híbrida entre privada y pública, yo la quiero llamar así porque tanto estudia gente que si tiene la posibilidad económica como personas que no la tienen y hacen un gran esfuerzo para estar en el CUI. En esta institución tuve la experiencia de la discriminación por parte de la gente que tenía dinero, sin embargo cosa muy curiosa también por los que no tenían dinero pero que estaba estudiando en el CUI y se sentían como si tuviera recursos económicos. Pero la discriminación no se comparaba a la que percibí en la UVM donde se cuestiona la pertinencia de fortalecer las culturas, sus usos y costumbres. Sobre todo porque la preparación gira sobre la cuestión económica, y lo cultural se olvida mucho y más tratándose de las cuestiones culturales indígenas.

Ahí dije que era mazahua, de donde provenía, siempre lo he dicho nunca me he avergonzado de eso, y lo que percibí fue y este qué hace aquí. Tuve la experiencia de que hicimos equipos de trabajo, es lo más común en la forma de trabajar de esta universidad, al momento de trabajar si hubo por ahí algunos roces e incluso término con una discusión, el argumento era que no había apoyado tanto como se requería, no quise entrar más en detalle porque no era la forma, pero me di cuenta que era por la cuestión étnica, de donde provenía y pues incluso me pegó, eso fue discriminación (Mauricio).

La característica que se busca dar a las universidades es que sean precisamente interculturales no indigenistas. Esta condición propicia que admitan jóvenes de cualquier origen cultural preocupados por las cuestiones indígenas, aunque sí se privilegiará a los estudiantes de origen étnico. Este objetivo se alcanzará ubicando las instituciones en zonas de alta densidad de pueblos indígenas.

En el diseño del modelo educativo a nivel superior, se aplica un diagnóstico de necesidades¹⁴⁹ para definir la orientación y características de la educación que se impartirá en las aulas interculturales. El diagnóstico se conformó tomando en cuenta tres categorías de análisis: a) consulta con actores comunitarios; b) consulta a expertos; c) estudio sobre expectativas de formación profesional.

a) Consulta con actores comunitarios: Se dialogó con pobladores de las comunidades buscando conocer las necesidades educativas de los jóvenes, y la opinión de los padres de familia.

Cuadro 17: Consulta con actores comunitarios.

Padres de familia	<p>1) Una de las principales preocupaciones es que observan que los jóvenes que logran salir de sus comunidades, acceden a estudios superiores en las Universidades existentes y concluyen su carrera exitosamente, cuentan con una formación generalmente ajena a las necesidades de desarrollo de la región que habitan. Esta formación les impone una visión ajena a sus valores y prácticas culturales, y terminan por buscar horizontes de trabajo y de vida alejados de su entorno. Esto provoca que dichos profesionales abandonen y rechacen totalmente la práctica de su lengua así como sus nexos con la cultura de su medio y no puedan concretar un compromiso con el desarrollo de su región.</p> <p>2) Es muy común que los profesionales indígenas formados en las instituciones terciarias convencionales no son recuperados por sus comunidades y, lejos de coadyuvar a la generación de proyectos de desarrollo se adaptan a las exigencias de la vida urbana perdiendo el vínculo con sus comunidades de origen.</p>
Jóvenes indígenas y familias	<p>3) Creen necesario contar con una institución educativa de nivel superior cercana a sus comunidades en la que se valoraran las raíces, las formas de comunicación y de interacción de los actores comunitarios y que contribuyera a preparar profesionales que contribuyeran a transformar las condiciones de marginación que esta población padece.</p>

Fuente: elaboración propia con datos de: Casillas Muñoz, María de Lourdes y Santini Villar, Laura (2006). Universidad Intercultural. Modelo educativo. México, SEP, CGEIB, p. 138-139

Los actores mencionan que la educación superior que ha sido brindada a los jóvenes que han tenido esa posibilidad de estudio, se preparan comúnmente en carreras que son inadecuadas a las necesidades de sus comunidades de origen, la educación recibida los aleja

¹⁴⁹ Una de las acciones iniciales para sustentar la creación de una nueva institución educativa fue conocer la ubicación, actividades económicas predominantes y las formas de organización de la población de las localidades con población indígena de la localidad en cuestión. Se hicieron visitas a algunas comunidades y se realizaron contactos informales con actores comunitarios a fin de entablar un diálogo con una muestra de residentes de las mismas. El diálogo se orientó hacia la obtención de información sobre inquietudes y expectativas de padres de familia y jóvenes de las comunidades sobre su futuro educativo y ocupacional. (Casillas y Santini, 2006: 138).

de sus costumbres y tradiciones, lo más común es que no vuelvan a sus poblaciones (ver cuadro 17).

b) Consulta con expertos: Se realizaron foros de discusión para conocer las necesidades educativas de las comunidades indígenas, generándose 4 propuestas principales:

1) Privilegiar en los diferentes planes y programas de estudio una fuerte orientación ambiental en las licenciaturas que impartan las Universidades Interculturales. Tratando de responder a este objetivo se propone establecer la licenciatura en Ciencias Ambientales y Desarrollo Sostenible

2) Generar proyectos de investigación sobre educación ambiental y desarrollo sustentable que analicen los problemas actuales en las zonas urbanas y rurales y den solución a los mismos.

3) Buscando elevar el nivel de vida de las comunidades indígenas, es pertinente establecer convenios interinstitucionales que ayuden en la preparación de estudiantes que asesoren a instituciones oficiales, organizaciones privadas, comunidades indígenas, y apoyen en el diseño de políticas que faciliten el desarrollo sustentable. Con lo anterior se busca que se logre un reconocimiento de las culturas, que se proteja a la naturaleza y se disminuyan los índices de pobreza. Estas acciones se cree dará un reconocimiento social a las nuevas instituciones educativas.

4) Se recomienda aprovechar la disposición de los especialistas que lleguen a participar en foros de consulta que sirvan como asesoría en las temáticas que se considerarán en el diseño de la una institución intercultural (cfr. Casillas y Santini, 2006: 139-140)

Los foros sirvieron para determinar la pertinencia de generar una institución terciaria que respondiera a las necesidades y demandas de las comunidades indígenas, que permita su desarrollo y la elevación de su nivel de vida por medio de la carrera de desarrollo sustentable que formará a los profesionales que las comunidades requieren para su crecimiento.

c) Estudio sobre expectativas de formación profesional: El diagnóstico que se llevó a cabo buscó conocer dos puntos importantes: a) tener conocimiento sobre las expectativas de educación superior de la población indígena; b) analizar las características de la población

indígena que cursaba bachillerato¹⁵⁰ para determinar la probable asistencia de estudiantes de origen étnico a las universidades interculturales. Para generar estos conocimientos se analizó:

- 1) La proporción de estudiantes pertenecientes a la población indígena de esta región que en la actualidad estudian en el tercer año de bachillerato.
- 2) Las posibilidades económicas con que los estudiantes de nivel medio superior cuentan para poder entrar a la universidad.
- 3) la orientación vocacional de la población que estudia el tercer año de bachillerato, su conocimiento de la práctica profesional, así como la localización de los planteles que imparten las carreras de su interés. (Casillas, y Santini, 2006: 140)

La estrategia metodológica aplicada para obtener esta información, fue dividir la población de estudiantes en dos grupos: el primero conformado por los planteles que estaban ubicados en municipios con alto índice de jóvenes indígenas; el segundo por las instituciones educativas asentadas en zonas de baja densidad de población indígena¹⁵¹. El estudio permitió conocer que: “8.7% de los estudiantes que cursaban el tercer año de bachillerato en los planteles oficiales de los estados [...] pertenecía a un grupo indígena.[...] Aquellos estudiantes cuyas familias contaban con un ingreso *per capita* superior al valor de una

¹⁵⁰ La población objeto de estudio que constituyó la unidad de análisis estaba constituida por jóvenes inscritos que asistían regularmente a clases de tercer año en el nivel medio superior, en los planteles públicos adscritos a la SEP y a las universidades autónomas de estos estados, durante el ciclo escolar 2001-2002.

La muestra que fue diseñada para efectos de este estudio es de tipo probabilístico, toda vez que la manera más confiable de asegurar que una muestra sea representativa se logra utilizando procedimientos aleatorios para seleccionar las unidades que se van a estudiar. Asimismo, se introdujo un criterio de estratificación de la población en dos grupos, con la finalidad de que la muestra permita obtener información suficiente de la población de estudiantes asentada en las localidades grandes, medianas y pequeñas. De tal modo, se buscó cumplir con dos propósitos: 1) permitir que los resultados obtenidos de la muestra puedan generalizarse hacia el total de la población escolar; 2) producir información suficiente en términos del número y la variabilidad de las respuestas respecto de las minorías indígenas que particularmente interesa estudiar.

El proceso de diseño y selección de la muestra se realizó en dos etapas: primero se determinó el número de entrevistas a realizar y posteriormente se procedió a definir la distribución de los puntos de aplicación de los cuestionarios.

La muestra fue integrada por 276 estudiantes de bachillerato de ocho entidades del centro del país: Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala.

La aplicación del cuestionario buscó:

Detectar el número de jóvenes hablantes de lengua indígena (HLI) respecto del total de jóvenes residentes en cada estado.

Ubicar geográficamente –a partir de los datos del INEGI– a los jóvenes entre 15 y 18 años y, en esta cohorte, a aquellos que estudian el tercer grado del bachillerato o un nivel de estudios equivalente, que serían integrados en la muestra (Casillas y Santini, 2006: 141-142)

¹⁵¹ Este criterio de clasificación permitió caracterizar 493 municipios como municipios con baja proporción de jóvenes indígenas, mientras que 112 quedaron clasificados como municipios con alta proporción de hablantes de una lengua indígena. (Casillas y Santini, 2006:142-143).

*canasta de bienes básicos*¹⁵², tenían los medios económicos para continuar con sus estudios, y por tanto mayores probabilidades de incorporarse a una universidad o institución del nivel superior” (Casillas, y Santini, 2006: 143). La característica era entonces: 1) un porcentaje mínimo de estudiantes originarios estudiaban bachillerato; 2) hay un desconocimiento real de las posibilidades de estudio de los estudiantes, porque el ingreso que percibían no garantiza la posibilidad de estudiar a nivel superior.

El nivel de pobreza en el que se puede ubicar un porcentaje importante de estudiantes de la muestra utilizada por la Coordinación -con datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)-, es en el de pobreza de capacidades. Estos ciudadanos tienen los ingresos que les permiten obtener una canasta básica, pero probablemente no cubrir totalmente los gastos de educación y salud, aún y cuando invirtieran todo su ingreso únicamente para ello. Probablemente, al no contar con la capacidad económica suficiente, una gran proporción de población no tiene la oportunidad de ingresar a estudiar algún nivel académico. Por ejemplo en los estados en los que se aplicó el diagnóstico: Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Morelos, Puebla Querétaro y Tlaxcala; presentan los mayores porcentajes de pobreza en los tres índices que establece el CONEVAL. Estas entidades cuentan con 4531 comunidades indígenas, lo que representa una población aproximada de 2,446,554 habitantes, de los cuales 193,557 no tienen ingresos; 236,568 ganan menos de un salario mínimo; 269, 594 perciben un ingreso entre uno y dos salarios mínimos; y 177, 057 obtienen más de 2 salarios mínimos. El sector socioeconómico en el que se desempeñan laboralmente 345, 384 es en el primario; 243,965 en el secundario y 310,963 en el terciario (ver cuadro 18). La situación económica, permite

¹⁵² La medición de la pobreza de ingresos en México de la Ley General de Desarrollo Social (LGDS) indica que para la medición de la pobreza, una de las variables que se debe utilizar es el ingreso corriente total. Por esta razón, el Comité Directivo del CONEVAL aprobó realizar una estimación de la pobreza de ingresos para el periodo 2000-2005, utilizando la propuesta metodológica del Comité Técnico para la Medición de la Pobreza (CTMP) del año 2002, con el propósito de permitir un análisis comparativo con estimaciones previas y brindar información oportuna sobre la evolución de la pobreza por ingresos en México. De acuerdo con esta metodología, se definieron tres niveles de pobreza:

1. La pobreza alimentaria: Incapacidad para obtener una canasta básica alimentaria, aun si se hiciera uso de todo el ingreso disponible en el hogar en comprar sólo los bienes de dicha canasta.
2. La pobreza de capacidades: Insuficiencia del ingreso disponible para adquirir el valor de la canasta alimentaria y efectuar los gastos necesarios en salud y educación, aun dedicando el ingreso total de los hogares nada más que para estos fines.
3. La pobreza de patrimonio: Insuficiencia del ingreso disponible para adquirir la canasta alimentaria, así como realizar los gastos necesarios en salud, vestido, vivienda, transporte y educación, aunque la totalidad del ingreso del hogar fuera utilizado exclusivamente para la adquisición de estos bienes y servicios (CONEVAL, 2007:3)

comprender por qué solamente el 7% de los estudiantes de origen étnico en bachillerato tenían la seguridad de continuar con sus estudios a nivel superior¹⁵³.

Cuadro 18: Características económicas de las comunidades de aplicación de diagnóstico.

Estado	Comunidades Indígenas	Población	Estimación del índice de pobreza			Ingresos				Sector económico		
			Alimentaria	Capacidades	Patrimonio	Sin ingresos	Menos de 1 SM	1 a 2 SM	Más de 2 SM	primario	secundario	terciario
Estado de México	344	431,586	10.7	12.1	14	23,804	40,765	112,603	81,029	29,053	89,973	148,484
Guerrero	1,247	445,033	7	6	4.4	53,041	27,964	20,912	14,075	62,178	27,619	28,897
Hidalgo	1,141	513,052	3.2	3	2.6	34,993	56,792	30,661	19,791	81,427	25,425	38,665
Michoacán	145	153,823	4.9	4.7	4.3	7,644	10,925	14,134	10,261	12,164	17,409	14,452
Morelos	37	35,044	.9	1.1	1.3	2,463	2,337	6,317	4,623	3,717	4,018	8,425
Puebla	1,532	818,226	7.7	7.3	6.4	68,611	93,202	75,863	39,850	152,801	67,327	63,451
Querétaro	61	24,487	1.1	1.1	1.2	1,287	1,717	3,043	3,397	1,714	4,126	3,799
Tlaxcala	24	25,293	1.0	1.1	1.1	1,714	2,866	6,061	4,031	2,330	8,068	4,790
Totales	4,531	2,446,554	36.5	36.4	35.3	193,557	236,568	269,594	177,057	345,384	243,965	310,963

Fuente: Elaboración propia con datos de: XII Censo general de población y vivienda 2000, INEGI e Informe ejecutivo de pobreza México 2007, CONEVAL

El resultado del diagnóstico permitió tener información para gestionar el modelo educativo intercultural y las distintas carreras que se impartirían en las universidades interculturales, y cubrir el vacío educativo a nivel superior que la población indígena ha padecido históricamente.

5.1.1. Gestión y ubicación de las universidades interculturales.

La gestión de las universidades interculturales no es un proceso sencillo, debe pasar por distintas fases para la creación de la institución. Uno de ellos, y probablemente el más importante, es que el gobierno del estado se interese en este tipo de educación, que haga la solicitud y junto a la coordinación las tareas de promoción:

Los visito frecuentemente, trato de convencerlos de que hay que fundar una universidad intercultural, que es conveniente, que vale la pena, pero no la puedo abrir hasta que no hay una solicitud del gobierno del estado. Este es un primer punto a considerar, porque a veces los gobiernos estatales no están plenamente convencidos. He hablado con secretarios de educación-por ejemplo en el estado de

¹⁵³ Otros datos que se obtuvieron del estudio que hizo la coordinación permitió conocer que el “7% de los estudiantes de bachillerato correspondiente al grupo de personas indígenas opinaba estar seguros de continuar sus estudios, y entre ellos, 4 de cada 10 tenían posibilidades económicas de hacerlo mientras que 6 de cada 10 carecían recursos para continuarlos. El otro 2% de estudiantes (también indígenas) decía no estar seguro de continuar sus estudios, debido a que pertenecen a familias de escasos recursos” (Casillas y Santini, 2006: 143).

Morelos- y me dicen: “aquí no necesito porque no hay indígenas”. Otros las ven como algo que no funcionaría, como en la Ciudad de México: “nosotros tenemos nuestra Universidad de la Ciudad de México que tiene sus particularidades, muchas de las cuales compartimos con ustedes, entonces no tiene sentido meterse en eso y el gobierno federal no va entrar a esa discusión”.

Entonces eso hace que unos estados no sean viables para establecer una universidad intercultural, esa es una cosa, otra es que un proyecto puede tener dificultades políticas, por ejemplo hay grupos indígenas muy fuertes que lo que dicen es “nosotros no queremos una universidad intercultural, queremos una universidad indígena del estado”. Otros dicen, “yo tengo mucho interés por desarrollar educación superior para los indígenas, pero no es educación intercultural lo que necesitamos porque esa tiene una veta humanística demasiado fuerte, yo creo que los indígenas requieren más tecnología”, este es el caso de Chihuahua, que no se pudo abrir porque la secretaria de Educación dijo: “tiene que ser un tecnológico”. Hay otros donde se arrancó la propuesta y en el momento de la negociación, también por razones de orden político, el gobierno del estado decidió que no formara parte de las universidades interculturales, aunque el modelo educativo fuera semejante al de la Coordinación. Ejemplo de lo anterior es la Universidad de Oriente, ubicada en Valladolid Yucatán. Originalmente era un proyecto de Universidad Intercultural y en el último momento no se concretó como institución intercultural. Tiene toda la estructura del modelo intercultural, pero las carreras son de orden más tradicional. Cuenta con un porcentaje muy elevado de población indígena, incluso se preocupa por la lengua y la cultura pero no desarrollan curricularmente la interculturalidad. Otras instituciones en las que estamos trabajando, son: Oaxaca, Nayarit, Durango, donde vamos avanzando. Habrá más, estamos adaptando una que ya existía en San Luis Potosí, se llama la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, que se está incorporando al modelo, con el tiempo no sé si le vamos a cambiar el nombre o no, pero sí estamos revisando todo su esquema curricular, todo el énfasis que tienen algunas de las carreras, todo eso para que forme parte, entonces serán diez (Santiago).

Una vez que el gobierno manifiesta interés por establecer una universidad, envía la solicitud a la Secretaría de Educación, la cual transfiere la solicitud a la Subsecretaría de Educación Superior:

En cada administración se ponen metas de cuántas instituciones se van a crear¹⁵⁴. En este caso el número de instituciones interculturales que se propusieron fueron once. En la medida que haya lugar -desde luego se tienen que hacer estudios de factibilidad y los demás requisitos-, se tiene que tomar una decisión de común acuerdo dónde se va ubicar, de qué tamaño va ser la universidad para determinar los recursos necesarios para iniciar la construcción y lo demás que se requiere (Soledad).

¹⁵⁴ La entrevistada se refiere a las administraciones gubernamentales. En la charla hace referencia a la del gobierno de Vicente Fox.

La Subsecretaría de Educación Superior recomienda que únicamente haya una universidad por estado, pero que tenga distintos campus o unidades académicas. *Santiago* (2010) indica que Chiapas tiene unidades académicas en: San Cristóbal, Oxchuc, las Margaritas y Yajalón, y había posibilidades que en un corto periodo se abriera otra. En Tabasco se estaba trabajando para la apertura de una nueva unidad en Centla. Esta universidad ya se había anunciado en algún momento como la universidad del Grijalva. Michoacán tiene la rectoría en Pátzcuaro y por falta de espacio se ubicó el campus en Pichátaro, y se está abriendo otra unidad en la zona de la costa. La Universidad Autónoma indígena de México tiene sedes en Los Mochis, Mochicahui, Choix, y se espera que próximamente en Sinaloa de Leyva. El entrevistado reconoce, que es poco probable ubicar una universidad intercultural en cada estado al existir gobiernos, como se ha indicado, que no les interesa este modelo educativo. Sin embargo es optimista y piensa que se van a establecer algunas más en: Aguascalientes, Zacatecas, incluso Coahuila y Nuevo León. La Coordinación está trabajando en la idea de programas interculturales dentro de las universidades estatales, como el caso de la Universidad Veracruzana, donde ya hay avances de que se dé algo parecido es en Sonora:

El Secretario de Educación me dijo “yo no quiero crear más burocracia, si vamos a establecer algo, que todos los recursos sean para el trabajo docente y de investigación, no para tener otro rector”. Entonces probablemente ahí iremos también por el camino de un programa dentro de la universidad estatal. Se estaba pensando en Ciudad Obregón es un buen lugar. Probablemente algo semejante haríamos en Tamaulipas. Hay muchos proyectos como la de Oaxaca, ahí ya hay una solicitud específica de hacer una universidad, lo más probable es que tuviéramos una primera sede aunque sea pequeña en la zona de los valles y después muy rápidamente campus en distintos lugares. También depende mucho de la política estatal en términos de expansión de la educación superior. Oaxaca por ejemplo tiene un programa muy ambicioso con las universidades, no recuerdo el nombre, pero son universidades regionales, y la UABJO, y otras que se llaman: la Universidad del Mar, de la Montaña, son como ocho. Es un programa bastante ambicioso en donde los estudiantes indígenas tienen condiciones especiales. Entonces es muy importante de cómo las autoridades estatales entiendan el proceso, por eso es que a veces no se establecen (Santiago).

La comunidad es otro elemento significativo en el proceso de gestión de las universidades. La población debe aprobar el proyecto porque ellos donan el terreno donde se ubicaran las instalaciones. En este proceso de convencimiento se observan opiniones a favor y otras que manifiestan una preferencia por instituciones tradicionales.

En el caso de Guerrero por ejemplo, inicialmente hubo, -a pesar de que las comunidades se involucran plenamente en el proyecto, al ser ellas las que donan los terrenos, y se les están pidiendo veinte hectáreas que en algunos lugares no es una donación menor. En ocasiones no únicamente se les pide eso, al estar en muchas ocasiones trabajando en instalaciones improvisadas en lo que se construyen las aulas y edificios propios, se les requiere colaboren mediante el tequio o con recursos de distintos tipos-, una gran expectativa de lo que la universidad va a traer, y cuando eso se concreta rápidamente, entonces la comunidad empieza a ver ventajas, pero al mismo tiempo, sobre todo en las que se establecieron en comunidades pequeñas, cuando introduces muy rápidamente demandas sobre la alimentación, vivienda, sobre los recursos de la comunidad, lo que produces es inflación, y eso perjudica a las comunidades. Eso muchas veces genera incomodidad por lo menos y en ocasiones inconformidad.

Creo que en el mediano, pero sobre todo en el largo plazo, eso va a cambiar muy radicalmente, porque son asuntos que redundan en una derrama en la comunidad. En la Universidad del Estado de México la mayor parte de los profesores no viven en San Felipe, van y vienen a Toluca o Atlacomulco, algunos de los estudiantes también, entonces ahí la derrama es menor, la demanda que tienen de servicios, de alimentación, de hospedaje, de fotocopia, de papelería, de librería no la pueden satisfacer las comunidades pequeñas, también ahí depende mucho. Lo que puedo ver es que a medida que pasa el tiempo, que va viendo la población las ventajas, se van convenciendo más y al mismo tiempo se va involucrando con el tipo de actividades y de demandas que la comunidad tiene pero no es para nada un proceso automático, hasta ahora no hemos tenido ningún caso de un rechazo absoluto, yo diría que en gran parte eso se debe a que las solicitudes de una universidad vienen de las comunidades, y le ponen recursos, ponen tierras, trabajo, ponen muchas cosas (Santiago).

La comunidad es un factor relevante en la gestión y operación de las universidades interculturales por: 1) demandar o solicitar al gobierno educación superior, 2) por la donación del terreno donde se va a construir las instalaciones universitarias; 3) para aprobar su gestión e implementación; y 4) cuando entra en operación forman parte del consejo directivo en donde participan los principales de la comunidad como: el presidente del ejido, el líder de la comunidad, los ancianos o la gente del pueblo.

Una vez aprobada la creación de la universidad, se recomienda sea edificada en una zona indígena que permita el acceso de estudiantes provenientes de diversas identidades

étnicas¹⁵⁵. Según el documento *Criterios para definir la ubicación de la sede y la construcción de instalaciones* (ver anexo 6):

- 1) No deberá existir otra institución de nivel superior cerca de donde se va establecer la universidad intercultural;
- 2) Debe ubicarse en una zona que garantice las mejores condiciones geográficas para la construcción de las instalaciones garantizando que los habitantes, así como sus representantes hayan aceptado y realizado las gestiones para la donación de los terrenos y apoyar la construcción de la institución. Las que deberán contar al menos con: biblioteca, auditorio, cafetería, edificio de aulas (una por cada 25 alumnos) centro de cómputo (1 computadora por cada tres alumnos), centro de enseñanza de lenguas, laboratorios para analizar procesos agro-químicos, laboratorio de medios (radio, tv), ágora, instalaciones deportivas (CGEIB, 2003).

Se requiere hacer un estudio de factibilidad para asegurar que la universidad se ubicará en una población donde confluyan una cantidad importante de estudiantes de bachillerato pertenecientes a distintas comunidades originarias, para garantizar que habrá demanda de estudiantes que se interesen en acceder a esta educación superior intercultural. Que la población tenga la infraestructura que garantice el fácil acceso de los estudiantes. El estudio (Ver anexo 7) además permitirá conocer las necesidades económicas, políticas, sociales, laborales, educativas, y de desarrollo de la región. Así como la cantidad de profesionales con estudios superiores que habitan en las comunidades y que pueden incorporarse como docentes.

5.2. Características del modelo educativo superior intercultural.

El modelo educativo intercultural, además de fortalecer las lenguas y costumbres originarias, busca que aporte en el desarrollo de los pueblos étnicos y evitar el desarraigo de los egresados. La Coordinación es consciente que las universidades interculturales no resuelven el problema de desigualdad educativa, los jóvenes indígenas tienen el derecho si lo desean de incorporarse a las universidades tradicionales para alcanzar la equidad educativa, pero con la salvedad que haya una aceptación social y el reconocimiento de la diversidad cultural en estas instituciones.

¹⁵⁵ Se emprenderá un estudio de: “a) factibilidad que incorporara un análisis de flujos educativos de las entidades circunvecinas, para justificar el proyecto de creación de las institución, con el volumen de la demanda potencial que requerirá sus servicios; b) explorar expectativas de los grupos potencialmente demandantes para sustentar dicha oferta” (Casillas y Santini, 2006: 132)

Ese es un segundo principio, digamos la vocación regional, y por lo mismo la oferta educativa se basa en las necesidades y en las potencialidades de la región. La idea es buscar soluciones a los problemas que hay, también en el sentido que la comunidad con su participación desarrolle las potencialidades que esta región tiene. Entonces la intención es que los alumnos salgan convencidos de que su lugar de desarrollo profesional es la región misma, entonces toda la orientación de la universidad va hacia allá, que terminando no te vayas, sino te quedes o te vayas para regresar, esa es la idea (Soledad).

El modelo educativo intercultural a nivel superior, se caracteriza además de la equidad, por manifestar la relevancia de fortalecer las lenguas, las culturas étnicas, y por considerarse un medio idóneo para alcanzar el desarrollo de los pueblos indígenas. La educación monocultural y monolingüe, que caracteriza al sistema educativo nacional, ha generado una condición de negación de la diversidad étnica y un desapego de las lenguas indígenas, que al no encontrar un ámbito donde adquieran validez, caen en el desuso y el riesgo a perderse:

Muchas de ellas se han deteriorado o perdido, ya los jóvenes no acuden a las sesiones en donde están los ancianos. Por ejemplo, se ha dejado de acudir donde se recita, -generalmente es a través de recitaciones que se explica la cultura profundamente- se están dejando de aprender, se está perdiendo la manera de transmisión, lo mismo el acompañamiento a la milpa y todo lo que eso significaba como un proceso de aprendizaje. Se da menos porque la escuela no lo permite, no respeta los calendarios agrícolas. En ese sentido hay como un apremio, hay que recuperar cómo aprenden los indígenas, cómo transmiten su cultura y luego hay que reconocer que las culturas son dinámicas hay que dinamizarlas, darles las herramientas para que ellas mismas sigan creando cultura (Soledad).

Normativamente las instituciones interculturales a nivel superior, adquieren el compromiso de vincular los conocimientos identitarios con los que se van a proporcionar en las aulas. Se crean propuestas de desarrollo alternas, no solamente de carácter cultural, si no también económico y social. Proyectos que brinden posibilidades de crecimiento a las comunidades originarias, y la capacidad de difundir la diversidad cultural a nivel nacional e internacional.

Soledad considera que el papel que deben jugar estas instituciones es el de cualquier universidad, propiciar desarrollo, si es nacional a nivel nacional, si es regional a nivel regional. Sus objetivos deben ser sustentados en un conocimiento amplio de la región, de sus comunidades, y culturas, creando proyectos sociales que las mismas instituciones impulsen. Los logros alcanzados hasta el momento han tenido un impacto justamente

regional. Se han hecho publicaciones, e investigación, y hay posibilidades que deje de ser un proyecto y se empiecen a concretar los objetivos para lo que han sido creadas.

Ya están sucediendo acontecimientos interesantes, la investigación la están haciendo los mismos indígenas, por primera vez no la realizan los antropólogos. El tipo de investigación que están haciendo es diferente, está emergiendo una investigación que no conocíamos, que los antropólogos pueden criticar en el sentido que no es neutral, que hay intereses, que no se puede tener la distancia necesaria y la objetividad que requiere un investigador, y sin embargo están pasando cosas sumamente atractivas.

Con la lengua están sucediendo también acontecimientos interesantes, porque desde que nosotros empezamos las universidades interculturales la lengua es materia obligatoria a lo largo de toda la carrera, o las lenguas en el caso de las que tienen varias, pero no encontrábamos maestros, el cuello de botella en todo. Pero en el caso de las universidades interculturales sí hay personas que conocen la lengua pero no tiene la licenciatura y no los acepta la SEP. Se tuvieron que hacer una serie de componendas para que quedara la gente que dominaba muy bien la lengua como docentes, pero ahora que ya están egresando los muchachos que aprendieron la lengua con estas personas que sí la dominan, ahora ellos están siendo contratados, ahora sí ya con licenciatura. Hay un proceso en espiral que va a permitir que el lenguaje se vaya fortaleciendo mucho más.

Otras cosas que están sucediendo, se pueden observar por ejemplo en la Universidad Intercultural Veracruzana en las cuatro sedes. Gunter Dietz hace una investigación con pruebas de modelos, a lo mejor no de desarrollo alterno, pero sí de vinculación universidad-desarrollo sustentable local. La universidad ya está comprometida con el cuidado de una cuenca hidráulica cercana, hay un río, para cuidar ese río tú tienes que recorrer grandes distancias para platicar con la población y convencerla para que no lo contamine. El cuidado de una cuenca hidráulica completa está a cargo de una de las sedes de la Universidad Intercultural Veracruzana en el sur. Lo que sí es muy claro es esta conciencia ecológica y de cariño por su tierra, no sólo el compromiso ecológico, sino el cariño de parte de los estudiantes, de los egresados, es como muy notable (Soledad).

En lo académico, desde la perspectiva de la misma *Soledad* ya se pueden observar resultados. Los alumnos de la carrera de desarrollo sustentable de distintas universidades interculturales participaron en un congreso mundial denominado *vida salvaje*, al cual asistieron sesenta países, y aproximadamente mil quinientos estudiantes. Los alumnos en este encuentro mostraron el conocimiento de sus regiones, manifestaron una excelente desenvoltura, defendieron con argumentos válidos sus puntos de vista, muestran la preocupación por el desarrollo de sus comunidades, comprenden y aceptan la interculturalidad:

Estamos acabando un estudio de seguimiento de egresados de estudiantes indígenas de la educación superior de diferentes instancias, solamente una universidad intercultural es considerada, porque nada más una tenía suficiente tiempo del primer egreso, pero también tenemos dos universidades jesuitas que tienen bastantes indígenas inscritos que es la ITESO y la Ibero Puebla, tres universidades públicas que tienen el programa de apoyo a pueblos indígenas. Son tres modelos muy distintos que tienen resultados muy diferentes. Pero en el asunto de la interculturalidad, la idea de respeto sin importar el origen étnico y cultural, la conciencia de la diversidad y la necesidad de fortalecerla, eso es algo que la Universidad Intercultural del Estado de México tiene mucho más claro en comparación a las otras instituciones, y como consecuencia una mayor valoración de lo propio.

No te diría que el fortalecimiento de la identidad es una redefinición donde inclusive tú puedes criticar tu propia cultura pero nunca dejas de ser lo que eres, te sientes orgulloso de ser así. Son dos los propósitos: por un lado la conciencia de lo tuyo, tu propia identidad, el fortalecimiento de esa identidad y por otro lado la capacidad de relacionarte con los otros, de comprender por lo menos dos culturas a veces más, y de ser puente entre ambas. Por ejemplo los egresados huicholes del ITESO son ahora los que están construyendo el modelo alternativo de bachillerato en la zona huichola, están pudiendo negociar con el sistema educativo sin ningún problema, pero por otro lado están haciendo un modelo alternativo de bachillerato con toda su identidad, son puente entre las dos visiones, realmente traductores culturales o híbridos culturales, en ese sentido bien interesante. Esas cosas están pasando yo creo que es importante junto con el hecho que son un verdadero movimiento latinoamericano (Soledad).

Para fortalecer las lenguas, e identidades, ayudar al desarrollo de las comunidades originarias, es necesario que el modelo educativo intercultural se aleje de la educación tradicional. Desde la visión de *Santiago*, en tres espacios: el primero es el ámbito epistemológico: Si se compara las universidades tradicionales con las interculturales, encontraremos que las primeras se ven influenciadas con el trabajo de reflexión y de generación del conocimiento de Europa Occidental y de los Estados Unidos, por lo que se produce un conocimiento predominante sobre los demás, apegado a la metodología y reflexión científica, validados por medio de procesos que le dan un carácter de racionalidad a los resultados que obtienen. Las comunidades originarias no siguen estos métodos al poseer una cosmovisión distinta, más apegada a la transmisión oral. Las universidades interculturales por lo tanto deben lograr un desarrollo más equilibrado de las distintas maneras de crear conocimiento, en donde ambas formas de ver el mundo converjan dejando entrever que lo occidental y lo originario tienen la misma validez:

Eso es un cambio muy importante que va a costar mucho trabajo conseguir, las universidades interculturales son un poco la semillita para conseguirlo pero falta mucho por hacer. De qué manera podemos llevarlo al resto del sistema universitario, es todavía más complicado y creo que además se va ir dando en la medida que las universidades interculturales logren esto en alguna medida, para que los muchachos que se forman ahí puedan llevar esta manera de trabajo hacia otros lugares. La universidad en el mundo desde sus orígenes medievales siempre ha tenido esta doble perspectiva pero en algún momento se ve oscurecida porque el peso del desarrollo paradigmático de la ciencia nos lleva hacia el fortalecimiento de una sola perspectiva que no siempre es el caso, es decir, las grandes revoluciones culturales justo tienen en el origen esto, el chiste de la universidad intercultural es que debe ser consciente desde el arranque que estas diferencias existen, ese es digamos el eje del trabajo, ahora eso implica una serie de transformaciones adicionales (Santiago).

El segundo es el sentido comunitario de la educación intercultural. Las universidades tradicionales impulsan el desarrollo individual no comunitario, forman profesionales que se incorporarán al mercado laboral compitiendo por un puesto con otro profesionalista y que no necesariamente generará beneficios a la sociedad. Son profesionistas que se vincularán a un espacio económico donde la sociedad no es prioridad, si no el individualismo. Las universidades interculturales deben lograr que la comunidad obtenga beneficios, que se fortalezcan las interacciones y relaciones entre los individuos. *Santiago* considera que el contar con una universidad intercultural en Chiapas por ejemplo, entidad que cuenta con una gran cantidad de población originaria, que tiene identidades específicas, y que aún hasta hace unos cuantos años era costumbre que los indígenas tenían que agachar la cabeza y bajarse de la banqueta cuando veían un blanco, debe ayudar a que esas prácticas se modifiquen. Las universidades son necesarias en ese sentido. Deben lograr la vinculación comunitaria con los conocimientos que estas impartan para impulsar el desarrollo de los pueblos de acuerdo con sus necesidades. Este vendría siendo el tercer eje central, que la universidad sea un promotor del desarrollo comunitario.

A pesar de que las universidades interculturales son un modelo relativamente reciente, que se encuentra aun en formación y consolidación, se han alcanzado algunos logros que permiten generar prospectivas de los alcances que se pueden lograr si se mantiene el apoyo a esta educación:

En menos de diez años hay una matrícula aproximada de cinco mil alumnos y probablemente el ochenta por ciento son indígenas. Otro punto es la forma en que

estas instituciones trabajan con sus estudiantes, -no tengo la cifra en este momento- pero una parte realmente muy significativa de los muchachos concluyen la formación universitaria, porque el problema de la población indígena no es que no llegue a la universidad, llega en menor número. La población indígena generalmente es una población de primaria, en algunos casos llegan a la secundaria y después la caída es brutal, son muy pocos los que llegan al bachillerato y son menos los que llegan a la universidad. Pero todavía los que llegan a la universidad son una proporción muy elevada si la comparas con los indígenas que salen con formación universitaria. En México son menos del uno por ciento de la población. ¿Qué es lo que está sucediendo? pues que el modelo de la universidad intercultural está permitiendo que esos muchachos concluyan sus estudios universitarios y eso creo es muy importante.

Otro logro es que hay una preocupación muy clara sobre lo que significa la enseñanza y el aprendizaje en estas condiciones de la universidad intercultural. Hay una reflexión importante, ya empiezan a publicar en la Universidad Veracruzana, en la de Sinaloa, de Chiapas. Probablemente van a salir en poco tiempo memorias de un par de congresos que se han organizado en el Estado de México. Acabamos de tener un congreso muy grande en Michoacán, creo que esto ya está generando un movimiento de reflexión que va más allá del trabajo en las universidades, eso lo vería como otro avance importante. Aunado a lo anterior estamos recuperando en las universidades, profesionales indígenas que habían salido de sus comunidades por falta de opciones, por ejemplo cuando se hizo la convocatoria para reclutar profesores en la Universidad de Guerrero, que es la más reciente, se lanzó una convocatoria pública nacional y participaron profesionistas con maestría y doctorado que eran de este estado, de la región donde está la universidad pero que habían tenido que irse porque ahí no había nada que hacer, eso creo que también es importante.

Otro punto es que en las tesis que empiezan hacer los muchachos, los trabajos de investigación de los profesores, el trabajo de vinculación con la comunidad, están generando otros conocimientos significativos, que considero van a ser importantes a la larga. Hay otros rubros menores, por ejemplo el desarrollo de gente mejor formada para atender algunos niveles educativos, como es el caso de los muchachos que salen de la carrera de lengua y cultura están siendo ahora muy buenos candidatos para ser profesores de lenguas indígenas. Dentro de los proyectos que ha promovido la Coordinación hay una asignatura de lengua y cultura indígena para secundaria, los egresados de esas carreras son candidatos ideales a ser profesores de esa asignatura, y para hacer tareas de traducción e interpretación en el sistema legal o en el sistema médico, quizás no es uno de los propósitos originales, pero ahí están resultando cosas interesantes que a la larga van a producir cosas novedosas, que valen la pena (Santiago).

Las universidades diversifican el sistema educativo nacional que hasta hace unos cuantos años era monocultural y monolingüe, es un modelo educativo que ha llegado a lugares y comunidades que antes no habían tenido posibilidades de educarse profesionalmente.

Específicamente para el género femenino ha significado la oportunidad de cursar estudios a nivel superior. Los hombres más fácilmente emigran para buscar trabajo y educación, las mujeres difícilmente salen de su comunidad lo que ha limitado su ingreso a los diversos niveles educativos:

Culturalmente para esa edad tendrían que estar casadas y teniendo hijos, además el temor de las familias es que si salen a la universidad van a quedar embarazadas, que es una manera de pervertirse. Entonces todo eso tienen que irlo superando y las muchachas lo están logrando porque están egresando y terminando prácticamente todas. La repercusión de eso es que toda una generación de mujeres tienen educación superior, con horizontes ampliados, con una visión mucho más centrada de la libertad, con esta sensación de la capacidad de autonomía, porque la mujer es la que educa a los hijos, eso por sí sólo tiene repercusiones en el largo plazo.

Ahora que estamos haciendo el estudio de egresados las muchachas lo asumen como una responsabilidad, dicen “es que tengo que salir porque debo ser testimonio para las demás mujeres que vienen detrás de mí, de que esto es posible porque si no, no las van a dejar a ellas tampoco, entonces el que yo pueda ir a la universidad, no embarzarme, no tenerme que casar, terminar una carrera, poder tener un trabajo como consecuencia o un auto empleo, es necesario para que a ellas las dejen continuar” es una actitud muy madura pensar en la siguiente generación (Soledad).

La función adecuada y pertinente de las instituciones interculturales, garantiza que los avances alcanzados hasta el momento se mantengan y sirvan para que en otras entidades del país se establezcan este tipo de instituciones.

5.2.1 Modelo educativo intercultural a nivel superior: misión y función.

Normativamente el modelo educativo intercultural, es un programa educativo interesado en atender a la población mexicana basándose en el respeto, el diálogo y la aceptación de lo diferente, que si bien prioriza las necesidades de las comunidades indígenas, no es una educación exclusiva para los jóvenes de origen étnico. La misión de estas instituciones es¹⁵⁶: “promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la

¹⁵⁶ Entre los criterios relevantes para determinar el grado de cumplimiento de la misión universitaria destaca la definición de líneas de investigación pertinentes al desarrollo institucional y comunitario por parte de académicos y estudiantes mediante de la vinculación con la comunidad. Por un medio de la investigación y de sus resultados se pretende ofrecer atención a las necesidades económicas, sociales, educativas y culturales derivadas de las experiencias formativas de los estudiantes (Casillas y Santini, 2006: 150)

revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno” (Casillas y Santini, 2006: 145). Las universidades interculturales, considera *Soledad*, han iniciado un proceso de revitalización identitaria derivado de actividades culturales como: danzas, canciones, obras de teatro, que la comunidad observa y empieza a tener un espacio de reflexión que anteriormente no existía.

Funciones de la Universidad

Cualquier institución educativa necesita de herramientas que les permitan alcanzar sus metas y objetivos, sobre todo estableciendo una educación apegada a las necesidades de la sociedad y en la búsqueda del desarrollo del individuo que se forme en sus aulas.

Las líneas generales de las funciones sustantivas de la universidad intercultural se definen como un proyecto educativo que nace en un contexto particular y pretende atender de manera pertinente y con el criterio de equidad las necesidades de educación superior de estudiantes de pueblos indígenas y de jóvenes de otros sectores sociales que se interesan en el desarrollo de estas comunidades. También en este sentido la universidad intercultural establece los objetivos de las funciones sustantivas que ha de llevar a cabo, en congruencia con la necesidad de definir en términos claros y operativos la forma de su funcionamiento, para cumplir con su vocación e integrarse a los procesos de innovación y cambio de la educación superior (Casillas y Santini, 2006:147).

Las funciones sustantivas de la universidad intercultural consideradas para lograr el crecimiento social, económico, político, cultural y lingüístico de los grupos indígenas descansa en cuatro tareas: la docencia, investigación, preservación y difusión de la cultura y extensión de los servicios; y vinculación con la comunidad (ver cuadro 19).

Cuadro 19: Funciones sustantivas de las universidades interculturales.

Funciones sustantivas	Características de las funciones
Docencia	<p>a) Programas formativos. Se ofrecerán programas de alto nivel académico, de profesional asociado (PA), licenciatura, especialización, maestría y doctorado, convenientes para el desarrollo regional, estatal y nacional, permitiendo la preparación de profesionales que a partir del reconocimiento de su cultura, lengua y valores comunitarios, adquieran un espíritu científico perceptivo de las carencias indígenas y de la diversidad cultural. Se pretende que la educación impartida en las instituciones genere ciudadanos comprometidos con el desarrollo de sus comunidades.</p> <p>b) Carreras: Se pretende impartir carreras innovadoras, que consoliden el objetivo de desarrollo de las comunidades indígenas, y que responda a las problemáticas que se puedan presentar en los pueblos indígenas. La necesidad de conformar un posgrado es por la necesidad de formar docentes que se vinculen con la investigación que desarrollen líneas de investigación que atiendan las problemáticas de las comunidades buscando una vinculación con el ámbito nacional y mundial.</p> <p>c) Docencia: se impulsará mediante enfoques psicopedagógicos la formación de ciudadanos conscientes de su desarrollo educativo,</p>

	<p>capacidad de auto-aprendizaje, sentido crítico, disciplina, y organización en el trabajo, responsable de su persona y socialmente.</p> <p>d) Perfil del cuerpo docente: Se considera necesario conformar una comunidad académica que comprenda los valores del proyecto intercultural del cual formaran parte, lo anterior es pertinente para conformar los criterios necesarios para poder orientar a los estudiantes hacia el establecimiento de una visión científica que genere el conocimiento que se desarrolla en las Universidades tradicionales. Es por ello necesario que los docentes logren un amplio conocimiento de la visión indígena que ayude la plena comprensión de los estudiantes. Dado lo anterior será imprescindible que se mantenga un sentido de pertenencia de acuerdo con la realidad cultural próxima de los estudiantes, al considerar su arraigo y sentido de compromiso, y estimular acciones que impulsen el desarrollo de la culturas y comunidades cercanas a las Universidades Interculturales.</p>
Investigación	<p>Una de las principales preocupaciones de estas instituciones será lograr promover la investigación en temáticas como: la lengua, cultura, y desarrollo, necesarios para alcanzar la revalorización, revitalización, consolidación de las lenguas y las expresiones culturales de los pueblos autóctonos, pero sobre todo que sea apegada a los valores y tradiciones de estas comunidades. La investigación será el camino que apoye la recuperación de los conocimientos tradicionales, aunado al desarrollo científico y tecnológico, necesario para impulsar el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades indígenas. Para hacer posible estos objetivos las líneas de investigación seguirán tres dimensiones:</p> <p>a) Estudio y desarrollo de proyecto de investigaciones acerca de las lenguas y las culturas indígenas y sobre su necesaria interpretación con diversos ámbitos y sectores sociales, con el propósito de proyectar proceso de revitalización, desarrollo y consolidación de las culturas originarias en la construcción de la identidad nacional.</p> <p>b) Problemática ambiental, económica, educativa, social y cultural emergente de las comunidades de influencia de la región en donde se ubique la institución, así como la exploración de opciones de solución orientadas por el respeto a sus necesidades, valores y tradiciones</p> <p>c) Articular las problemáticas comunitarias con la docencia, por medio de procesos de orientación y formación profesional de los estudiantes a partir de la metodología de sistematización, y análisis, las orientaciones pedagógicas, las estrategias didácticas, el empleo de tecnologías culturalmente apropiadas, la generación de nuevos conocimientos y tecnologías, servicios o actividades de extensión requeridos por las comunidades.</p>
Preservación y difusión de la cultura y extensión de los servicios	<p>La universidad intercultural no tendrá únicamente como objetivo generar conocimientos que ayuden en el crecimiento de los estudiantes indígenas y de sus comunidades. Otra tarea será de recuperar y difundir la cultura y tradiciones de los grupos indígenas. A partir del conocimiento de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas y logrando su inserción en la dinámica de la cultura nacional se desarrollará un diálogo intercultural con la sociedad mexicana.</p> <p>Las líneas que se consideran prioritarias para alcanzar el desarrollo académico y la preservación de las culturas tomarán en cuenta: la generación y difusión artística de las expresiones culturales de los pueblos originarios; la divulgación del conocimiento tradicional, científico y tecnológico; la producción de televisión y video; las radiodifusoras comunitarias; el programa editorial que rescate la producción cultural y científica de los pueblos indígenas, y la conservación del patrimonio cultural de las comunidades.</p> <p>Una segunda línea prioritaria es la extensión de los servicios. Su objetivo es: promover y coordinar la formación integral y complementaria de los estudiantes, establecer relaciones de colaboración con organismos e instituciones de su entorno, impulsar el intercambio académico con otras instituciones educativas para enriquecer sus relaciones y desarrollar programas de comunicación e intercambio con las comunidades en que interaccionan con el propósito de fortalecer su identidad.</p> <p>La tercera línea prioritaria para lograr la preservación y difusión de la cultura es: el servicio social de los estudiantes, cursos de educación continua y a distancia, servicios a estudiantes de recreación cultura y deportes, convenios de colaboración e intercambio con organismos gubernamentales y no gubernamentales, así como la recreación de centros de enseñanza de las lenguas originarias y extranjeras, abiertos a las comunidades, con el fin de fomentar su uso social.</p> <p>El programa de tutorías de la institución es una cuarta línea que se desarrollará en 8 servicios básicos de apoyo: orientación educativa, servicios de atención a la salud, trabajo social, asistencia psicopedagógica, bolsa de trabajo, programas de extensión universitaria y educación continua.</p> <p>La preservación y la divulgación de la cultura, así como la extensión de los servicios se hará de manera transversal en todos los quehaceres de la institución.</p>
Vinculación con la comunidad	<p>Tres elementos son necesarios para lograr la vinculación de la universidad con la comunidad:</p> <p>a) Las prácticas culturales en las comunidades rurales e indígenas están fuertemente vinculadas a sus actividades sociopolíticas y productivas cotidianas, por lo cual prevalece una relación integral entre el ser y el hacer de su vida diaria. El modelo educativo de la universidad busca contribuir de manera directa al enriquecimiento de las prácticas socio productivas y culturales.</p> <p>b) La vinculación con la comunidad y las universidades interculturales se logrará contemplando que existen y sobre todo reconociendo distintas formas de pensamiento, lo cual es una oportunidad que permite espacios de generar proyectos para el crecimiento social y productivo.</p>

Fuente: elaboración propia con datos de: Casillas María y Santini Laura (2006). Universidad Intercultural. Modelo educativo. México, SEP, CGEIB, p. 147-154

Estas funciones buscan consolidar un modelo educativo que brinde oportunidades de desarrollo a los jóvenes indígenas contribuyendo con ello de manera importante a la equidad en educación superior, y a las necesidades de las comunidades indígenas. Sin

embargo, a excepción de la vinculación con la comunidad, las funciones no son diferentes a las que otras instituciones tradicionales pueden tener, sin que esto signifique que eduquen de la misma manera y con los mismos contenidos de otras universidades, pero sí significa un compromiso para considerar que las necesidades y características de las culturas indígenas deben estar presentes en todo el proceso educativo.

5.2.2. Estrategias formativas del modelo educativo intercultural y el enfoque constructivista sociocultural.

Las instituciones interculturales buscan ofrecer una educación que no reproduzca la manera como han sido educados hasta ese momento los pueblos originarios. Las estrategias formativas en que se sustenta el proceso de aprendizaje se conforma por el enfoque psicopedagógico, el desarrollo de servicio social, y el programa de tutorías.

1) Enfoque psicopedagógico.

Los objetivos de la educación intercultural, así como las características de la educación que se impartirá en las aulas de las universidades interculturales, implica una necesidad de conformar un contexto que posibilite el desarrollo de aprendizajes significativos al entorno cultural, brinde la posibilidad de generar un mayor conocimiento de su medio social, de una revaloración por sus lenguas e identidades originarias, y el desarrollo de sus comunidades. Es necesario que el modelo genere aprendizajes que sean propios del entorno cotidiano de los estudiantes, que desarrolle habilidades que les permitan solucionar problemas comunitarios sustentados en la reflexión, y las nociones que el estudiante adquiera se apoyaran en la indagación. El enfoque constructivista sociocultural¹⁵⁷ será utilizado en las universidades interculturales como medio de aprendizaje, justamente por brindar condiciones para que los conocimientos culturales que el estudiante tiene, los vincule directamente en las aulas de las universidades:

Considera la educación como un proceso en que el conocimiento se construye colectivamente, y plantea que la enseñanza tiene una dimensión social que se apoya en el marco de las experiencias del contexto donde el que se apoya en el marco de las

¹⁵⁷ El enfoque del constructivismo sociocultural considera que la actividad intelectual humana es el resultado de la interiorización de los signos sociales de la internalización de la cultura y las relaciones sociales. La clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados hacia el éxito, desde esta perspectiva, reside en el interacción de la actividad formativa del profesor, la actividad educativa de los estudiantes y los contenidos de aprendizaje ubicado en determinado contexto de desarrollo histórico, social y cultural (Casillas y Santini, 2006: 155-156).

experiencias del contexto donde el individuo se desenvuelve [...] dicho enfoque sostiene que el principio de la actividad intelectual constructiva del aprendizaje del estudiante está mediada por las tradiciones culturales y las prácticas sociales que, en educación, se traducen en el énfasis de la función mediadora del docente, el trabajo cooperativo y el estímulo recíproco entre pares para impulsar el aprendizaje, y con la finalidad de promover los procesos de crecimiento personal del estudiante en el marco de la cultura del grupo al que pertenece (Casillas y Santini, 2006: 155).

El alumno debe tener una participación activa en el proceso educativo. Es el encargado de construir significados por medio de los aprendizajes otorgados por el profesor, -es preciso aclarar que desde la visión de Casillas y Santini (2006), el docente es un mediador cultural entre el estudiante y los conocimientos-, compañeros de clase y el contexto cultural en el que ha vivido. Es necesario que participe en las actividades educativas de manera planificada, que propicie una actividad intelectual intencionalmente constructiva de la cual requiere un amplio proceso de reflexión. El enfoque se sustenta en tres principios:

- 1) El conocimiento se genera en contextos e interacciones específicas; es decir, se construye socialmente para lograr objetivos comunes que se nutren de, y a la vez impulsan, el desarrollo de la cultura de pertenencia.
- 2) La construcción de significados es un proceso de intercambio y negociación social entre los distintos actores educativos que interaccionan en un contexto determinado.
- 3) La construcción de significados cobra relevancia en la medida en que se participa en comunidades de práctica que influyen en los conocimientos, valores y creencias de los actores involucrados en el proceso educativo (Casillas y Santini, 2006: 157).

En este proceso las costumbres y tradiciones de los estudiantes cobran importancia en el desarrollo y aplicación del modelo educativo intercultural por dos razones: la primera, porque pretende que estas sean fortalecidas y revaloradas; segunda, porque estos conocimientos previos tomarán sentido en el momento que el estudiante vincula su realidad con lo analizado en las aulas.

2) Servicio social.

El servicio social se realiza para que el estudiante le retribuya a la sociedad los estudios que haya realizado a nivel medio y superior¹⁵⁸. El modelo educativo intercultural, además, lo

¹⁵⁸ Un aproximación a la definición del servicio social es aquella relativa al conjunto de acciones académicas que los estudiantes deberán realizar con una doble finalidad: en primer lugar, para beneficiar directamente a sus comunidades en procesos de desarrollo –en lo fundamental, de carácter económico y sociocultural-, y en segundo lugar, para proporcionar al estudiante o al egresado la posibilidad de aplicar el conocimiento y las experiencias adquiridas en su proceso formativo a la solución de problemas comunitarios, tratando de que

considera como una estrategia formativa por: 1) cumplir acciones que benefician a las comunidades indígenas; 2) ofrece a los estudiantes y profesores relacionar de manera empírica la formación académica con las situaciones reales y cotidianas de las comunidades y sus necesidades. Santini y Casillas (2006: 160) creen que el servicio social contribuye a elevar la calidad educativa en un ambiente de creatividad e innovación que ayuda en la formación de valores relevantes como la honestidad, respeto a la vida y al otro, responsabilidad, derechos ciudadanos, y principios relevantes como la justicia, solidaridad, democracia. Elementos que ayudarán a vincular los conocimientos que se adquieren en las aulas y las realidades comunitarias, a desarrollar la significación de lo aprendido en las comunidades indígenas. Es una actividad formativa que ayuda en la retroalimentación, a evaluar los contenidos de los programas educativos y las líneas de investigación. Para ello es necesario que el servicio social cumpla ciertas características (ver cuadro 20).

Cuadro 20: Características deseables del servicio social.

Características deseables	Conceptualización normativas
1) Trascendencia	Es la posibilidad de incidir en la transformación de ciertas condiciones individuales, profesionales, institucionales y comunitarias.
2) Individual	Debe contribuir al desarrollo personal en el sentido de la generación, conformación y consolidación de valores y actitudes de solidaridad social, ética profesional, autoestima, crítica y autocrítica. Debe ofrecer condiciones adecuadas y alternativas viables que favorezcan la incorporación de los estudiantes a los ámbitos laborales.
3) Profesional	El servicio social debe ayudar en la formación integral de los estudiantes, retroalimentando procesos de formación, actualizándolos y articulándolos con la problemática y necesidades del entorno, y generando campos y líneas de investigación. Además, buscará desarrollar competencias mediante la aplicación de conocimientos a la solución de problemas locales y regionales.
4) Carácter institucional	Es un mecanismo de análisis y evaluación que permita a la Universidad Intercultural contextualizar, innovar y actualizar sus planes y programas de estudio. Aunado a lo anterior, por sus posibilidades de vinculación, deberá ser una acción que facilite la comunicación con los diferentes actores sociales.
5) Plano comunitario	Se busca atender los problemas de desarrollo de las comunidades indígenas, contribuyendo al mejoramiento de sus condiciones de vida, para lo cual deberán impulsarse actividades que desarrollen las habilidades y capacidades necesarias para enfrentar con éxito la búsqueda de soluciones a los problemas del entorno.

Fuente: Elaboración propia con datos de: Casillas María y Santini Laura (2006). Universidad Intercultural. Modelo educativo. México, SEP, CGEIB, p. 161-162.

El servicio social consolida la revaloración cultural de los estudiantes, y ayudará al mejoramiento de las comunidades indígenas al ser un medio de vinculación directa con las problemáticas que acontecen en su entorno social, y a su solución por medio de procesos de

incorporen, a través de esa vía, ciertas actitudes y valores que orienten su práctica en el ejercicio profesional (Casillas y Santini, 2006:160-161).

El servicio social es la realización obligatoria de actividades profesionales por parte de los estudiantes para retribuir a la sociedad el apoyo que directa o indirectamente hace para el desarrollo del país.

investigación. Aunado a lo anterior, es un medio idóneo para que los alumnos se concienticen y se solidaricen con sus comunidades de origen.

3) Programa de tutorías.

El programa de tutorías normativamente se sustenta en el marco de la Ley General de Educación, y el Programa Nacional de Educación 2001-2006. La intención de esta estrategia educativa es brindar a los alumnos la posibilidad de recibir una orientación que los ayude a tomar decisiones, concluir sus estudios, y solucionar problemas. Es brindar un espacio donde el alumno tenga la oportunidad de manifestar sus inquietudes y necesidades educativas, familiares, e incluso sociales (ver cuadro 21). Este complemento educativo busca elevar la calidad de la educación, evitar el rezago escolar y que el estudiante abandone sus estudios. El programa de tutorías se sustenta en 8 elementos centrales de carácter: normativo, objetivos, funciones, e implementación.

Cuadro 21: Rasgos fundamentales del programa de tutorías.

Supuestos básicos del Programa de tutorías	La Universidad Intercultural se sustenta en planteamientos normativos y de política educativa: a) El marco legal de la Ley General de Educación en la fracción I del artículo 7º ¹⁵⁹ b) El Programa Nacional de Educación 2001-2006 señala como un elemento relevante lograr la calidad en la educación superior: promover que los programas educativos tengan relevancia en aspectos formativos, con particular atención en los valores, el desarrollo social y humano, la diversidad cultural, y el cuidado de medio ambiente; que promuevan el aprendizaje efectivo, el trabajo en grupo, la formación de mujeres y hombres con iniciativa y el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades de formación.
Líneas de acción para la aplicación de	Para promover en las IES la aplicación de enfoques flexibles para desarrollar la capacidad de los estudiantes para que aprendan a lo largo de la vida se consideraron 1) el Documento de la ANUIES “la educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo ¹⁶⁰ ” y 2) el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) ¹⁶¹ .

¹⁵⁹ El artículo 7º de la Ley General de Educación rescata la importancia de la educación pluriétnica, así como la necesidad de implementar una educación obligatoria que ayude a recatar las particularidades étnicas y las especificidades lingüísticas.

La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

- I.-** Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;
- II.-** Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;
- III.-** Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;
- IV.-** Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español. (Ley General de Educación 2009: 2)

¹⁶⁰ Este documento es una propuesta que la ANUIES presenta para coadyuvar al desarrollo y consolidación del sistema de educación superior, al considerarse que éste necesita transformarse radicalmente para poder responder con oportunidad, equidad, eficiencia y calidad, al conjunto de demandas que le plantean tanto la sociedad mexicana como las transformaciones de los entornos nacional e internacional. La actual sociedad del conocimiento se encuentra en pleno desarrollo, en la cual las exigencias educativas serán cada vez mayores no sólo en términos de los niveles de educación formal de la población sino de su educación durante toda la vida. En este contexto, el sistema de educación superior deberá analizar un esfuerzo para proporcionar una formación de la mejor calidad que deberá combinar en todas las carreras elementos de índole humanista, científica y técnica. [...] Será necesario construir un sistema de educación superior de carácter abierto en el que todas las instituciones y sectores participantes puedan aportar, a la vez que recibir elementos valiosos para un funcionamiento más homogéneo del conjunto. Así, las características más notables de este sistema serán la cooperación

enfoques educativos flexibles.	<p>Específicamente las líneas de acción y el modelo educativo de la universidad intercultural colocan al estudiante en el centro de su interés buscando formarlo de manera integral. Por ello es necesario generar estrategias y líneas de acción que ayuden al proceso de formación profesional de los estudiantes.</p> <p>El considerar a los estudiantes como el actor central del proceso formativo implica que las instituciones educativas, desarrollen estrategias que faciliten la adaptación del estudiante al ambiente educativo con lo cual se produzcan habilidades de estudio y trabajo adecuadas, ayudando con ello a evadir el rezago educativo, la reprobación escolar y la deserción de estudiantes; logrando elevar los índices de eficiencia terminal. Para alcanzar este objetivo, son importantes las tutorías.</p> <p>La tutoría se considera una obligación de la institución, el tutor es el encargado de llevar el seguimiento de los estudiantes y brinda atención a los problemas buscando la nivelación académica, resolver conflictos personales, interpersonales, y de las actitudes que un estudiante pueda desarrollar en el grupo o de manera individual. Para ello, es necesario que se generen programas de orientación, desde su ingreso hasta después del egreso.</p>
Objetivos generales	<p>Los objetivos de las tutorías es:</p> <p>Ayudar a elevar la calidad de la educación, logrando generar en los estudiantes los conocimientos, habilidades y valores. Las tutorías serán un vínculo que ayude a los estudiantes al cumplimiento de sus metas y mejoramiento de su vida académica. Se pretende también que evite el rezago educativo o el abandono escolar.</p>
Funciones de las tutorías	<p>Proporcionar asesoría académica para el desarrollo de actividades; mejorar el desempeño académico y profesional; estimular la toma de decisiones del estudiante, orientándolo para solucionar problemas escolares o personales. Proporcionar información que ayuden en el desarrollo educativo</p>
Perfil del tutor	<p>El tutor debe cumplir con cierto perfil que facilite desarrollar sus funciones como:</p> <p>Ser profesor de tiempo completo o de asignatura; Identificarse con la misión y filosofía de la Universidad Intercultural; tener disposición y capacidad para generar confianza y adaptarse a las diversas personalidades de los estudiantes; tener interés por fomentar el desarrollo de habilidades, actitudes, valores que contribuyan a un desempeño académico equilibrado de los estudiantes; mantener un interés por la constante capacitación en relación al manejo de estrategias didácticas de su disciplina o área de conocimiento y en la tutoría académica.</p>
Funciones del tutor	<p>Son nueve las funciones que un tutor debe desempeñar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) conocer la situación personal de cada estudiante e identificar áreas o ámbitos problemáticos. 2) Elaborar el plan de trabajo tutorial y dar seguimiento a las actividades acordadas con sus estudiantes. 3) Canalizar a los estudiantes a los servicios de apoyo apropiados a la problemática identificada. 4) intervenir en situaciones relacionadas con falta de motivación, organización del tiempo de estudio, selección de carga académica, y de aspectos que se relacionen directamente con su desempeño académico. 5) Atender problemas emergentes que se deriven de situaciones de carácter personal, familiar, económico y psicosocial, que pueden llegar afectar el desempeño académico de los estudiantes. 6) Informar sobre los apoyos estudiantiles que ofrece la institución (cursos, becas, orientación, actividades culturales y deportivas). 7) Participar en los mecanismos de evaluación del programa institucional de tutorías. 8) mantener actualizada la información de los resultados académicos de sus estudiantes. 9) servir de mediador entre las instancias administrativas, los cuerpos colegiados y sus estudiantes, con la finalidad de suscitar un clima institucional de colaboración y respeto para el estudiante, así como para elevar su autoestima y confianza en sí mismo.
Tipos de tutoría	<ol style="list-style-type: none"> 1) Tutoría individual: El tutor brinda atención personalizada a un estudiante durante su trayectoria escolar. Aunque la propuesta institucional considera pertinente conservar el mismo tutor durante su estancia en la Universidad, se puede solicitar cambio de tutor justificando el porqué de esta decisión. 2) Tutoría grupal: Se atiende a un grupo de estudiantes, se recomienda que sean grupos entre ocho y diez estudiantes, aunque se puede variar dependiendo de la población a atender. Este tipo de tutoría se recomienda cuando se traten asuntos generales que incumban al grupo. La tutoría grupal se utiliza para atender a los estudiantes que ingresan a la universidad o en programas docentes de alta población estudiantil. 3) Tutoría de pares: se conforma por parejas de estudiantes en la que uno de ellos ayuda a otro a solucionar problemáticas educativas, tareas, aprender una estrategia, dominar un procedimiento. Este tipo de tutoría se hará en el ámbito del proceso de aprendizaje entre estudiantes, y es un apoyo a la función de los profesores-tutores como acción complementaria, aprovechando las capacidades de los estudiantes que cursan los últimos semestres y brindan la posibilidad de abatir el rezago cuando la demanda de tutoría no sea

intensa entre las instituciones, la movilidad de académicos y estudiantes y la innovación permanente de formas de enseñanza-aprendizaje (ANUIES, 2001:2)

¹⁶¹ El PROMEP es un programa que tiene el objetivo de elevar el nivel de habilidades del profesorado basado en los perfiles que se consideren pertinentes de cada subsistema de educación superior. Con el cual se pretende elevar el nivel de la calidad de la educación superior impulsando la superación en la formación, dedicación y desempeño de cuerpos académicos (Cfr. <http://promep.sep.gob.mx> 30 de junio de 2009)

	cubierta por los profesores asignados a este fin.
Lineamientos para la implementación del programa de tutorías	Considerar las características y componentes de los programas académicos de cada una de las divisiones; establecerá mecanismos que permitan diseñar e implementar programas de capacitación permanente para los académicos que realizarán las tutorías; se ofrecerán servicios básicos de apoyo como: orientación educativa, servicios de atención a la salud, trabajo social, asistencia psicopedagógica, becas bolsa de trabajo, programas de extensión universitaria, educación continua; establecer convenios de colaboración con instituciones que contribuyan a la solución de los problemas estudiantiles; definir mecanismos de operación del Programa de tutorías y su normatividad; crear una Comisión Consultora del Programa Institucional de Tutorías conformado por maestros asignados por las divisiones, el responsable institucional y representantes de las demás instancias universitarias participantes en el programa, favoreciendo con ello la retroalimentación entre los tutores.

Fuente: Elaboración propia con datos de: Casillas María y Santini Laura (2006). Universidad Intercultural. Modelo educativo. México, SEP, CGEIB, p.163-170.

Son dos objetivos centrales los que sustentan al programa de tutorías: el primero es motivar el desarrollo integral del individuo, que facilite su crecimiento individual y colectivo gracias a la generación de conocimientos basados en el respeto de lo diverso y al medio ambiente, al trabajo en equipo, y formar estudiantes que tomen decisiones. El segundo tiene una característica práctica, que establece lineamientos que facilitan la adaptación del estudiante al entorno educativo y que lo ayude, como se comentó, a la conclusión de la carrera. La responsabilidad del tutor en este programa es importante al sustentarse en su función de asesorar a los estudiantes. Lo que no es claro es cómo puede aplicarse en un modelo educativo intercultural, una estrategia que no es diseñada pensando en las características de los jóvenes indígenas y sus necesidades educativas, culturales, y sociales.

5.2.3. Diseño curricular y ejes formativos de las universidades interculturales.

El diseño curricular es un plan que dirige de manera explícita el proceso de educación generado por una institución educativa, el cual deberá cumplir fines y propósitos de aprendizaje. Debe responder a las demandas sociales, necesidades de los sujetos y va a definir las características de los profesionales que egresaran de la institución educativa. El currículum educativo es un instrumento que orienta los procesos de enseñanza aprendizaje en diversos contextos, y genera conocimientos a partir de las experiencias de los estudiantes y de la elaboración teórica debidamente estructurada, para que se logre la producción de conocimientos predeterminados. Concretamente el diseño curricular se articula por una serie de etapas adecuadamente organizadas y distribuidas. En el caso específico de las universidades interculturales se conforma por el eje formativo y el transversal, la oferta educativa, el sistema de créditos, modalidades de titulación, evaluación del aprendizaje y curricular.

1) Ejes Formativos.

La organización curricular de las universidades interculturales se fundamenta en un modelo educativo dividido en: a) formación básica; b) intermedia (profesional asociado); y c) profesional (licenciatura). Cada uno de ellos estructurado de manera que los estudiantes vayan teniendo una vinculación directa con lo originario desde el primer contacto con la universidad.

a) Formación básica.

En la formación básica el estudiante se incorpora a un tronco común junto a los estudiantes de las demás carreras. Los conocimientos son transmitidos en 7 talleres y dos seminarios, en los cuales se les enseña: expresión y comunicación en lengua indígena, lectura crítica y redacción de textos en español. Es necesario que el estudiante vincule los conocimientos originarios con los que se brindarán en las aulas como: metodologías de la investigación científica, de informática y computación, idioma extranjero, y otras lenguas. Es necesario también que el alumno comprenda y entienda la característica de la educación intercultural por medio de una serie de seminarios de introducción.

Es una realidad que un porcentaje importante de estudiantes indígenas ingresa a la universidad sin tener los conocimientos que les permita manejar una computadora, softwares, el dominio de otra lengua, concretamente el inglés; y hacer investigación. Los talleres permitirán a los jóvenes desde el inicio de su preparación académica, dotarlos de las herramientas que les faciliten un mejor desempeño educativo (ver cuadro 22).

Cuadro 22. Características y objetivos de los talleres y seminarios

Expresión y comunicación en lengua indígena	Pretende revitalizar y desarrollar la valoración de sus lenguas tanto de manera oral como escrita; así como las costumbres, tradiciones y expresiones artísticas. Se pretende que la educación impartida en las aulas de las universidades interculturales consolide la interculturalidad por medio de la comunión de la cultura de origen con otras, tanto indígenas como nacional, desarrollándose con ello el diálogo y el respeto de las diversas visiones culturales
Lectura crítica y redacción de textos en español	La impartición de este taller tiene su pertinencia al percibir que los jóvenes de origen étnico tienen problemas de comprensión de textos en español. Las dificultades que presentan estos estudiantes se debe a “la estructura de sus lenguas difiere en concepciones, fonética, gramática, sintaxis, etcétera” (Casillas y Santini, 2006: 174). El taller le facilitará al estudiante la significación de lo aprendido con su vida cotidiana y con ello el desarrollo como profesional en su entorno social
Vinculación con la comunidad	Uno de los objetivos de las universidades interculturales es lograr el desarrollo y la revalorización de las comunidades indígenas a partir del trabajo de investigación que desarrollen los estudiantes de estas instituciones. Para alcanzar este objetivo es necesario que el estudiante tenga un conocimiento articulado de las necesidades de las sociedades indígenas y relacionarlos con los conocimientos adquiridos en las aulas. La investigación es relevante para alcanzar estas metas al ayudar a diagnosticar y determinar las problemáticas que padecen las comunidades y qué medios pueden servir para alcanzar su solución.
Metodología de la Investigación Científica	La investigación es un proceso relevante para poder entre otras cosas, brindar una respuesta a las problemáticas indígenas, ampliar el conocimiento de las prácticas y conocimientos culturales. Este taller es importante para lograr la vinculación entre el proceso educativo y los pueblos indígenas. Sin embargo, indudablemente su relevancia se deriva de los conocimientos que los estudiantes adquirirán para poder desarrollar trabajos de investigación y que se verá reflejado en la construcción de un tema que investigación que les permita titularse.
Informática y Computación	Actualmente los conocimientos en computación, son necesarios e imprescindibles en cualquier currículum educativo. La educación que se otorgará en las Universidades Interculturales, requiere otorgar a sus estudiantes los elementos que les permitan obtener una educación de calidad, que les permita estar actualizados en los ámbitos de comunicación e información.
Idioma extranjero	Este taller tiene al menos tres puntos trascendentales que lo hacen indispensable en el proceso de formación de los estudiantes. El primero es porque ayudará en el aprendizaje y en el manejo de los avances tecnológicos modernos; el segundo facilita el desarrollo académico de los estudiantes, debemos recordar que actualmente la educación implica el estudio de materiales didácticos editados en otros idiomas, especialmente en inglés; y el tercero sería para “dominar procesos de comunicación propios de las carreras que así lo demanden” (Casillas y Santini, 2006: 176).
Otras lenguas	El modelo educativo, considera como necesario este taller derivado de la dinámica educativa actual, en donde los conocimientos que pueden enriquecer la preparación de los estudiantes no provienen únicamente del idioma español o inglés. En este nuevo contexto -en donde las comunicaciones son más aceleradas y podemos obtener información relacionada a un mismo tema en distintos idiomas y proveniente de diversos países- es necesario e imprescindible tener conocimientos de distintos idiomas. En el caso concreto de las universidades interculturales se pretende que la enseñanza de otros idiomas sea en cursos extracurriculares en caso de que la carrera así lo amerite. La enseñanza de otro idioma, no se limita al aprendizaje exclusivamente de un idioma extranjero, por el contrario contempla el de otras lenguas indígenas, que motiva la pluriculturalidad y el respeto y diálogo respetuoso de distintas culturas.
Seminario: naturaleza, individuo y sociedad	El objetivo es el de generar una conciencia de la importancia que tiene el manejo adecuado de los recursos naturales “que el medio ambiente ofrece para albergar y conservar la vida, los proceso de transformación de los recursos naturales que necesita el individuo para satisfacer sus necesidades básicas y su relación con las prácticas culturales en las diferentes regiones indígenas de México. Estos contenidos temáticos favorecerán la generación de un ambiente que ofrezca las condiciones idóneas para promover un procesamiento racional y respetuoso de los principios básicos de la conservación del medio por parte de la sociedad que incorpore los valores que en este aspecto ha desarrollado las diferentes culturas presentes, particularmente en el área de influencia de la universidad” (Casillas y Santini, 2006:175)
Seminario: introducción al enfoque intercultural.	Este seminario servirá de introducción al estudiante para que conozca las especificidades del modelo educativo intercultural, y cómo el modelo le permitirá desarrollarse tanto individualmente como a sus comunidades de origen.

Fuente: Elaboración propia con datos de: Casillas María y Santini Laura (2006). Universidad Intercultural. Modelo educativo. México, SEP, CGEIB, p. 173-176.

La formación básica permitirá vincular a los alumnos con el modelo intercultural, crear una conciencia de la relevancia que su preparación tendrá para alcanzar el mejoramiento de sus comunidades. Los talleres y seminarios serán las herramientas que acerquen a los estudiantes a conocimientos que no han adquirido en el nivel medio superior, y que son necesarios para una educación de calidad y que impulse la equidad educativa.

b) Formación intermedia.

La formación intermedia es una estrategia educativa de corta duración. Relacionada directamente con la diferenciación educativa¹⁶² promovida en el sexenio de Zedillo como profesional asociado¹⁶³. Tiene al menos dos supuestos principales: el primero, que servirá para que los estudiantes -en caso que así lo decidan- tengan la posibilidad de integrarse al ámbito laboral en un corto periodo; y segundo, al diversificar la educación brinda nuevas oportunidades educativas a nivel profesional y con alto nivel académico. La diversificación educativa, concretamente el profesional asociado, es una política que es sugerida por el Banco Mundial para que sea aplicado en todos los países en vías de desarrollo, no es una estrategia diseñada para el desarrollo de la educación indígena.

Este perfil educativo busca desarrollar al menos tres aspectos:

- 1) Consolidar en un corto tiempo, conocimientos, destrezas y habilidades.
- 2) Agilizar el proceso formativo
- 3) Posibilitará a los egresados solucionar problemas tanto comunitarios como los que se desarrollan en la región, e incluso nacionales (cfr. Casillas y Santini, 2006: 177).

La formación intermedia se cursará en cuatro semestres, obteniendo el título de Profesional Asociado. En este momento el egresado decidirá si se incorpora al siguiente eje que es la formación profesional, o se incorpora al sector laboral.

¹⁶² En los últimos años, la matrícula en las instituciones de enseñanza terciaria no universitaria, tanto públicas como privadas, ha aumentado con mayor rapidez que en las universidades tradicionales. Incluyen politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, *community colleges* (institutos públicos de estudios postsecundarios que ofrecen dos años de enseñanza académica o profesional) y programas de enseñanza a distancia. Sus costos más bajos resultan atractivos para los estudiantes y son más fáciles de establecer por los proveedores privados. En los casos en que más éxito han tenido, las instituciones no universitarias imparten instrucciones que responden en forma flexible a las demandas del mercado laboral y están vinculadas a los programas universitarios mediante mecanismos apropiados de transferencia, como sistemas de créditos y disposiciones en cuanto a las equivalencias (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1995: 6)

Con el establecimiento de la diferenciación educativa, el sistema educativo mexicano sufre una serie de transformaciones que a partir del año 1995 han sido más notables y han orientado la educación superior a cubrir necesidades que el nuevo contexto económico y social requieren. Es en este periodo en donde la modalidad de educación universitaria tecnológica, la educación a distancia y la educación privada tienen un notable crecimiento en la búsqueda de generar otras opciones educativas que el BM considera necesarias como una forma de lograr que el Estado reduzca el gasto anual por estudiante, y la ampliación de la participación social en el nivel superior (Rivero, 2006: 101).

¹⁶³ Esta modalidad de educación también ha sido implementada en instituciones tradicionales, es decir algunas universidades o instituciones de educación superior, permiten que los estudiantes que lo deseen pueden obtener en el cuarto semestre el título de profesional asociado. Si desean pueden continuar sus estudios de licenciatura (Rivero, 2006: 59).

c) Formación profesional.

Es la culminación del proceso educativo y de formación del estudiante. El egresado habrá adquirido conocimientos que permitan desarrollar y poner en práctica los objetivos de vinculación, solución de problemáticas, mejoramiento de las comunidades de origen, fortalecer sus lenguas e identidades y desarrollar la interculturalidad; incorporarse al ámbito laboral en instituciones públicas, empresas privadas, organizaciones no gubernamentales, desarrollar proyectos que estimulen “procesos productivos, culturales, educativos, [...] acordes con los problemas y necesidades del entorno inmediato [...] que impulsen acciones para preservar el medio ambiente, o en el ámbito del desarrollo educativo y cultural en que se recuperen las expresiones lingüísticas y tradiciones de los pueblos indígenas” (Casillas y Santini, 2006: 179).

2. Ejes transversales.

Los ejes transversales son contenidos que el estudiante recibirá en todo su proceso educativo sobre conocimientos en: lengua, cultura y vinculación con la comunidad, disciplinar, axiológico, metodología, y competencias profesionales en tres distintos niveles: competencias específicas de la profesión, particulares, y generales.

a) Eje Lengua, Cultura y Vinculación con la Comunidad.

El rescate de las culturas, tradiciones y lengua indígena, son temas relevantes y necesarios en el modelo educativo intercultural. Es necesario implementar tareas de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la lengua¹⁶⁴, la cultura y las tradiciones. El formar a los estudiantes únicamente con conocimientos impartidos en el aula, no es suficiente para alcanzar los objetivos del modelo educativo intercultural, se requiere vincular al estudiante con lo originario para lograr una revaloración de sus identidades y lenguas indígenas. Además sirve para que el estudiante conozca las problemáticas comunitarias, sus procesos productivos, y su organización social.

Normativamente se cree que la vinculación ayudará a generar en el estudiante una conciencia de la importancia y relevancia que tiene su preparación para dar respuesta a las

¹⁶⁴ Para dar continuidad en el aprendizaje de lenguas es preciso realizar tareas consecuentes con este fin a lo largo de la formación profesional (presentación de temas, exposiciones, ponencias y documentos en las diferentes lenguas). Así mismo se impartirán cursos de acuerdo al nivel de conocimiento y práctica de la lengua de cada estudiante (Casillas y Santini, 2006:181)

necesidades de sus comunidades. Casillas y Santini (2006: 181) consideran que el análisis de las problemáticas comunitarias y el conocimiento de sus procesos productivos, van ayudar para que los jóvenes presenten soluciones que generen beneficios y muestren la importancia de la universidad intercultural. Se recomienda que las propuestas se entreguen en lenguas nativas, pensando en consolidar una estrecha relación entre la población y las instituciones de educación terciaria, para que los jóvenes participen en proyectos de desarrollo comunitario, de ámbito cultural, económico, y sustentable. La vinculación brinda un espacio de comunicación entre la universidad y las comunidades indígenas, adquiriendo relevancia porque este grupo social generalmente no es escuchado:

En todas las universidades interculturales hay la carrera de lengua y cultura. La vinculación de los muchachos de esta carrera, tiene que ver precisamente con la lengua y cultura. Las comunidades rara vez han sido conscientes de su propia lengua y cultura, el que se interesen estudiantes universitarios de ello les permite objetivar que tienen una lengua distinta, una cultura diferente y que son valiosas. Con el tiempo se va dando la idea que es importante, que ellos son diferentes, y entonces la propia repercusión de la universidad en las comunidades es importante. Son cambios de largo plazo pero creo que ya empezaron (Soledad).

b) Eje disciplinar.

Las distintas carreras que se impartirán en las universidades, requieren de conocimientos específicos que permitan a los estudiantes desempeñarse en el ámbito laboral y generar beneficios en el espacio social. El eje disciplinar se refiere a las asignaturas que cada carrera impartirá para formar profesionales.

c) Eje axiológico.

El objetivo es desarrollar en los estudiantes el sentido de responsabilidad con la sociedad, la cultura, el medio ambiente, el fortalecimiento de los conocimientos originarios. Se necesita un compromiso académico y comunitario para que los jóvenes durante su preparación perciban el respeto de su origen, su lengua y culturas.

d) Eje metodológico.

La educación intercultural a nivel superior busca que desde los primeros semestres de la carrera, el joven estudiante investigue como medio para construir sus propios

conocimientos al proveer a los estudiantes de “habilidades básicas de comunicación, investigación, solución de problemas, toma de decisiones e integración de las áreas de conocimiento, con un sentido ético, permeen los contenidos en las diferentes disciplinas de la estructura curricular contempladas en cada uno de los programas educativos de la universidad intercultural” (Casillas y Santini, 2006: 183). Los jóvenes podrán generar proyectos académicos como una estrategia constructivista para adquirir conocimientos significativos al surgir de sus propios intereses, desarrollando habilidades de comunicación con las diversas culturas, que requieren de creatividad y la colaboración entre los compañeros y las identidades indígenas (cfr. Casillas y Santini, 2006: 185).

e) Eje competencias profesionales.

Hacen referencia a los conocimientos, habilidades, actitudes, responsabilidades y valores que los estudiantes desarrollarán a lo largo de su estancia educativa y que son necesarios en el diseño y ejecución de los proyectos. Las competencias profesionales son tres: generales, particulares y específicas de la profesión (ver cuadro 23).

Cuadro 23: Competencias profesionales.

Generales	Se desarrollan mediante atributos que posibiliten un desempeño competente del futuro profesional como producto del proceso educativo. Regulan la selección del conocimiento en correspondencia con los fines particulares de formación. Constituyen una estrategia idónea para la selección de contextos de aprendizaje, en los cuales se privilegian las prácticas sociales sobre la enseñanza en el aula. Privilegia la educación centrada en el estudiante en su capacidad básica de aprender en diferentes contextos, a partir de diferentes medios y satisfacer expectativas y necesidades.
Específicas	Son los documentos propios de la especialidad de su elección, así como orientaciones teórico conceptuales que faciliten el proceso de aprendizaje autodidacta y de manera constante. En este bloque se desarrollarán competencias específicas del área de conocimiento para el desarrollo de la profesión que permitirán culminar con la obtención del título.
Genéricas.	Se derivan de las experiencias educativas e información ubicada en los contenidos educativos de manera transversal propiciando la formación profesional. Los contenidos más relevantes son: 1) Sobre los principios y posibilidades de desarrollo. Se busca el desarrollo comunitario y regional, con base en una observación de experiencias en otras entidades de la República mexicana 2) Principios de la vertiente económica del comercio justo. Comercializar productos y servicios que puedan ser desarrollados en las zonas cercanas a las comunidades de los estudiantes 3) Orientar a los estudiantes en la elaboración de proyectos institucionales así como autónomos, además ofrecer nociones que ayuden a distribuir productos comunitarios en condiciones adecuadas de competitividad y comercialización. 4) Conocimientos sobre normatividad y reglamentación que ayude a la implementación de los proyectos de desarrollo, así como lograr apoyos de financiamiento. 5) Instrumentos de planeación para el desarrollo de presupuestos con la finalidad de ser aplicados en su región.

Fuente: elaboración propia con datos de: Casillas María y Santini Laura (2006). Universidad Intercultural. Modelo educativo. México, SEP, CGEIB, p. 186-187.

El conjunto de saberes que el estudiante acreditará en los diferentes semestres de sus carreras, son generales porque se aprenderá de los conocimientos que poseen las

identidades y que no se pueden adquirir en el salón de clase. Responden más a una realidad social que teórica. Los específicos se sustentan en la teoría que cada carrera utilizará para ser reflexionados en el aula. Las genéricas se llevan a cabo cuando el estudiante ya adquirió un conjunto de saberes que serán aplicados en beneficio de su comunidad.

3) Oferta Educativa.

La Coordinación generó un diagnóstico para conocer las necesidades educativas de las comunidades indígenas. De acuerdo con la información obtenida, se toma la decisión de crear cuatro carreras: Turismo alternativo o sustentable, desarrollo sustentable, comunicación intercultural, lengua y cultura. Casillas y Santini (2006), comentan que pensando en la diversificación a corto plazo se pretende integrar programas educativos en licenciatura en economía solidaria, administración y gestión municipal, y salud comunitaria. Las carreras que imparten las universidades interculturales, tienen objetivos educativos que permiten diseñar un perfil de egreso que ayudará a sus egresados a insertarse en un ámbito laboral definido (ver anexo 8), y coherente a las necesidades de las comunidades étnicas.

4) Sistema de créditos.

Los créditos¹⁶⁵ en el ámbito educativo, indican el avance que los estudiantes han tenido en su carrera profesional. Es el medio que mide cuantitativamente los conocimientos adquiridos por los alumnos. Cuando el estudiante ha cursado los créditos que la profesión establece como necesarios para concluir la carrera podrán alcanzar el grado académico y el título profesional.

5) modalidades de titulación.

La titulación se obtiene –como se ha comentado–, cursando los créditos necesarios, y llevando a cabo una de las siguientes opciones:

¹⁶⁵ Se entiende por crédito la unidad de medida del trabajo académico de los estudiantes. Con base en ésta se calcula el promedio de horas semanales por periodo académico que el estudiante dedica a una actividad académica (Casillas y Santini, 2006: 202)

a) Producción de materiales didácticos o de difusión. El estudiante deberá crear materiales que apoyen la educación indígena en los diversos niveles educativos del sistema educativo nacional. Haciendo uso de medios de información como la radio, o televisión. Probablemente es más viable para ser utilizado por jóvenes de la carrera de comunicación intercultural.

b) Informes de vinculación y servicio a la comunidad. Se elaborará un trabajo en donde se visualice cómo el proceso formativo del estudiante impactó en las comunidades indígenas, o bien los conocimientos desarrollados pueden llegar a generar beneficios en los pueblos originarios.

c) Propuesta pedagógica. Crear un modelo educativo que impulse y fortalezca las identidades étnicas brindando beneficios en el fortalecimiento de la lengua, la cultura y el desarrollo de la población indígena.

d) Trabajo de investigación o tesis. Redactar un trabajo individual o colectivo que desarrolle una temática apegada a los programas universitarios. El trabajo de investigación tendrá las siguientes características:

Ensayo reflexivo o aproximativo para el estudio de un tema desarrollado en torno a las diferentes dimensiones de análisis de temas derivados del enfoque intercultural, puede ser:

1. Trabajo monográfico.
2. Estudio exploratorio.
3. Análisis teórico-conceptual.
4. Análisis del estado del arte (actualización temática).
5. Bosquejo histórico de un personaje, época o fenómeno que haya contribuido a la defensa de la lengua, cultura, tradiciones, saberes y técnicas de trabajo de pueblos originarios.

e) Mérito académico. Un comité académico revisa el compromiso del estudiante y se formula un dictamen sobre el desempeño académico del alumno durante su estancia en la universidad.

5.2.4. Reglas generales de operación, organización institucional, y académica.

Para operar de manera adecuada, las universidades necesitan de una organización que apoye las funciones académicas, y una estructura que genere un ambiente de trabajo ordenado, que facilite el desempeño y el proceso educativo. Las universidades interculturales al ser un organismo descentralizado de los gobiernos estatales cuentan con patrimonio y personalidad jurídica propia, pero debe ser respetuosa de las normatividades y disposiciones estatales, así como del ámbito federal, por ejemplo las del artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que dispone como necesario promover la igualdad de oportunidades para la población indígena, y eliminar cualquier práctica de discriminación.

Reglas Generales de Operación.

La operación de las universidades interculturales se sustenta en nueve reglas generales que indican la normatividad y los lineamientos que las regirán:

- 1) La primer regla -y de la cual se derivan las tres que le preceden- indica que las universidades interculturales deberán crearse por decreto, discutido y aprobado por aquellos estados que deseen y consideren necesario este tipo de modelo en sus entidades;
- 2) El decreto propuesto por los gobernantes o por los congresos estatales, será la pieza sustantiva en la cual se basen y rijan las universidades dependiendo de las consideraciones que se presenten en el mismo;
- 3) Se podrán establecer las funciones de la universidad, su naturaleza, su objeto, atribuciones, y organización;
- 4) El decreto además establecerá los órganos e instancias de apoyo (Ver anexo 9). Se recomienda que al menos sean cuatro, sin embargo cada universidad creará los que considere necesarios. Los órganos e instancias de apoyo son:

Órganos colegiados: Consejo Directivo, Consejo Social y Consejo de Desarrollo Institucional.

Órganos Unipersonales: Rector, Directores de División.

Instancias de apoyo: Secretario Académico, Abogado General, Director de Planeación Institucional, y Director de Administración y Finanzas (Casillas y Santini, 2006: 212)

5) El apoyo económico que recibirán las universidades provendrá de la Federación y de los gobiernos estatales en proporciones iguales. Para asignar los recursos, Santini y Casillas (2006), indican que las autoridades educativas estatales, deberán establecer un convenio de colaboración entre la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado. Los recursos otorgados únicamente deberán ser destinados a las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, difusión de la cultura, vinculación con la comunidad, extensión con la comunidad), y para las necesidades administrativas.

6) Las universidades interculturales serán instituciones que educarán a un máximo de tres mil estudiantes.

7) Se deberán generar los reglamentos de operación necesarios que normen las actividades académicas como: “Estatuto orgánico o reglamento interno, reglamento de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, reglamento de comisión dictaminadora, reglamentos de estudiantes, de evaluación de aprendizajes, de servicio social, de tutorías, de titulación, de biblioteca, y uso de servicios tales como laboratorios, y en general, reglamentos para el adecuado funcionamiento de las funciones sustantivas y adjetivas de la universidad previstas en su respectivo decreto de creación” (Casillas y Santini, 2006: 213).

8) La octava hace mención de las condiciones que se deben seguir para la ubicación de las universidades. Como se ha indicado, es necesario considerar la diversidad étnica para garantizar la asistencia de diferentes identidades originarias. Que cuente con infraestructura básica o en caso contrario hacer un estudio para calcular el costo de ubicación, adquirir o legalizar el terreno donde se construirá la universidad, buscar la posibilidad de alojar a los estudiantes en casas cercanas a la institución educativa, si no hay posibilidades de edificar un internado, presentar al menos dos proyectos de construcción a la CGEIB y la SES.

9) La última regla nos indica sobre los criterios para la construcción de la universidad como son:

La orografía e hidrografía del terreno, el clima predominante, las características del suelo, el respeto a los ecosistemas y el uso racional de los recursos naturales, no construir cerca de torres de alta tensión y gasoductos, utilizar materiales de construcción de la zona, utilizar mano de obra de la región, (ver anexo 6).

Estas reglas sustentan la estructura académico administrativa de las universidades interculturales, respaldan el objeto de la universidad, sus atribuciones, la organización académica y sus órganos colegiados e instancias de apoyo, las características de los docentes y la selección de los estudiantes.

Soportado en gran medida por el decreto de creación, las reglas como se ha mencionado, facilitan alcanzar los objetivos de las universidades interculturales, que al menos desde la visión de Lourdes Casillas y Laura Santini (2006), son:

- 1) Formar profesionales que contribuyan al desarrollo de las comunidades indígenas y la revaloración de sus lenguas e identidades originarias;
- 2) Otorgar educación que incluya las características culturales de los estudiantes conformando un mosaico de saberes diversos;
- 3) Fomentar el diálogo intercultural que ayude al fortalecimiento de las leguas originarias y motive el aprendizaje de una segunda lengua indígena y alguna otra extranjera;
- 4) Motivar el diálogo intercultural y el respeto por la otredad;
- 5) La educación intercultural logrará formar profesionales comprometidos con la ciencia, la creatividad y el desarrollo de sus culturas;
- 6) Llevar a cabo procesos de investigación que respondan a las necesidades de las comunidades indígenas, al fortalecimiento de la lengua y su cultura, pero sobre todo que les den respuesta impulsando su desarrollo; generando proyectos de difusión cultural, así como establecer medios de comunicación con las comunidades;
- 7) Crear programas de formación de profesores;
- 8) Establecer programas de vinculación con los sectores público y privado que ayuden en el desarrollo de la región;
- 9) Diseñar planes y programas de estudio que fomenten el aprendizaje de los estudiantes y motive la investigación;

- 10) Impartir educación continua para fortalecer el aprendizaje (Cfr. Casillas y Santini, 2006: 215-216).

Con la intención de alcanzar los objetivos de la universidad intercultural deberá contar con una serie de atribuciones orientadas a:

- 1) Generar programas educativos de calidad;
- 2) Crear programas y planes de estudio que se adecúen a las necesidades de las regiones donde se establezcan instituciones interculturales;
- 3) Desarrollar las funciones sustantivas y de apoyo apegadas a su decreto de creación;
- 4) Motivar la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la vinculación con las comunidades buscando la revaloración de sus lenguas y costumbres;
- 5) Determinar los criterios de acreditación, otorgar certificados, constancias de estudio y títulos;
- 6) Definir criterios de selección, ingreso y permanencia en la instituciones educativas;
- 7) Establecer los criterios para ingreso y permanencia de los docentes;
- 8) Llevar a cabo convenios de colaboración educativa con instituciones de educación superior, y organismos gubernamentales y no gubernamentales;
- 9) Generar los criterios de evaluación institucional. (Cfr. Casillas y Santini, 216-217).

Todo lo anteriormente analizado, requiere de una organización académica orientada a brindar educación de calidad y en beneficio de los estudiantes originarios.

Organización académica.

La estructura académica de la universidad intercultural será departamental. La máxima autoridad será el rector. Los departamentos se dividirán en: docencia, investigación, vinculación con la comunidad, difusión de la cultura, consolidación de cuerpos académicos. La docencia es considerada el pilar que sustentará toda la organización académica, es la parte más relevante e importante que deberá predominar por sobre cualquier otra actividad. Se debe fomentar la libertad de cátedra, de pensamiento, de investigación, así como el respeto a la gran diversidad de ideas que las instituciones albergarán. Será importante la cooperación entre toda la comunidad universitaria, entiéndase, docentes, alumnos y

directivos para lograr un ambiente educativo propicio para el desarrollo de las actividades educativas.

Las actividades mencionadas requieren de tomar decisiones pertinentes y convenientes para los jóvenes estudiantes. Por ello el decreto de creación deberá establecer de manera clara las funciones de los órganos colegiados y las instancias de apoyo que sustentarán las decisiones que permitan alcanzar los objetivos, el desarrollo adecuado y conveniente de los estudiantes en las instituciones interculturales.

a) Los docentes.

Son el sustento de los conocimientos que los estudiantes adquieren en una institución educativa. En una universidad de carácter pluricultural, que pretende desarrollar la interculturalidad, la importancia pareciera ser más marcada porque a diferencia de los estudiantes que estos profesores formarán, muchos de ellos no han sido educados en un ambiente étnico, ni provienen de una cultura originaria. Recordemos que históricamente no hay una gran proporción de profesionistas de raíces indígenas. En este contexto es de notable trascendencia para la CGEIB, contar con catedráticos que demuestren compromiso institucional, actitud crítica y respeto por la diversidad. Para ser considerados para impartir clases en las universidades interculturales se requiere: sólida formación académica, vocación y motivación para desempeñarse como docente, comprensión de los fundamentos filosóficos y normativos de la institución, y del modelo educativo intercultural.

La planta docente que laborará en las universidades interculturales, según el modelo educativo superior se conformará de tres tipos de profesores (ver cuadro no. 24).

Cuadro 24: Características del personal docente.

Tipo de profesor	Características de los docentes	Consideraciones para su contratación
Profesor de asignatura	Deben contar con experiencia previa para el desarrollo de tareas docentes, o ser profesionales que se desempeñen exitosamente fuera del ámbito académico y enriquezcan la docencia universitaria impartiendo cursos o dirigiendo otras actividades docentes relacionadas con su experiencia profesional; es indispensable que cuenten con una adecuada capacitación para la docencia.	Serán contratados a través de un concurso de oposición. Contar con al menos tres años de experiencia como docente a nivel superior. Conocer o dominar alguna lengua de la región. Tener experiencias de vinculación con comunidades indígenas. Presentar exposición de motivos sobre su interés de participar en las UI, ensayos sobre la problemática socioeducativa de los pueblos indígenas junto a una propuesta de solución y referente a los fundamentos filosóficos del enfoque intercultural que ayude a comprender su conocimiento sobre esta temática, someterse a una entrevista con los miembros de la comisión dictaminadora.
Profesor investigador de carrera	Es el encargado de transmitir de la generación y aplicación del conocimiento, colectivamente, constituye el núcleo de la vida institucional. Para alcanzar las metas trazadas se deben integrar cuerpos académicos que se caracterizarán por tener: cada uno de sus integrantes la formación necesaria para desempeñar con eficacia sus labores de docencia y tareas consecuentes con los procesos de generación y aplicación del conocimiento. Para el desempeño pleno de sus actividades docentes deberán haber acreditado preponderantemente estudios de posgrado.	Serán contratados mediante un concurso de oposición. Preferentemente se recomienda que cuente con maestría. Contar con al menos tres años de experiencia como docente a nivel superior, en labores de investigación, gestión académica y tutorías. Contar con publicaciones en su área de especialidad. Conocer o dominar alguna lengua de la región. Tener experiencias de vinculación con comunidades indígenas. Presentar exposición de motivos sobre su interés de participar en las UI, ensayos sobre la problemática socioeducativa de los pueblos indígenas junto a una propuesta de solución y referente a los fundamentos filosóficos del enfoque intercultural que ayude a comprender su conocimiento sobre esta temática, someterse a una entrevista con los miembros de la comisión dictaminadora.
Profesor invitado	Dado que se considera que no será fácil incorporar un amplio cuerpo académico que cumpla con los requisitos de acreditación de posgrados. Para poder cubrir el contenido de formación emergente como: lenguas indígenas, filosofía, cosmovisión, podrán incorporarse profesores cuya experiencia en el manejo de los temas sea ampliamente reconocida por las comunidades o sus autoridades. Estos profesores brindan la oportunidad de contar con profesores de otras instituciones, pueden ser nacionales o extranjeras, que cuenten con experiencia en educación intercultural, o a personalidades distinguidas de las comunidades que cuenten con reconocimiento de su experiencia en la temática.	Para su contratación será sometida a la consideración de los órganos de gobierno de la Universidad. Conocer o dominar alguna lengua de la región. Tener experiencias de vinculación con comunidades indígenas. Presentar exposición de motivos sobre su interés de participar en las UI, ensayos sobre la problemática socioeducativa de los pueblos indígenas junto a una propuesta de solución y referente a los fundamentos filosóficos del enfoque intercultural que ayude a comprender su conocimiento sobre esta temática, someterse a una entrevista con los miembros de la comisión dictaminadora.

Fuente: elaboración propia con datos de: Casillas y Santini (2006). Universidad Intercultural. Modelo educativo. México, SEP, CGEIB, p.232- 235.

Para la contratación se respetarán los reglamentos correspondientes, y la decisión de la comisión dictaminadora encargada de evaluar las características de los docentes, y determinar el tipo de contratación a través del análisis que se haga sobre los conocimientos y la validez de los mismos, su experiencia en el ámbito docente, su productividad de investigación y la posibilidad que tiene para vincularse de manera adecuada y conveniente con la comunidad estudiantil. La contratación se llevará a cabo a partir del lanzamiento de una convocatoria que será difundida en los medios de comunicación local y nacional, en donde se precisará el perfil que se debe cubrir. Como se observa en el cuadro anterior, un requisito central es contar con posgrado, tener conocimiento de alguna lengua de la región, amplia experiencia como docente y sobre todo a la temática a la que se oriente la o las asignaturas a impartir.

b) Estudiantes.

Para poder ingresar a estas instituciones, los jóvenes deberán presentar el examen del CENEVAL. No determina ni condiciona en ningún momento su ingreso, la evaluación sirve únicamente como diagnóstico para conocer las condiciones académicas con las que se incorpora a la universidad, redactar en dos cuartillas una carta motivos donde se fundamente por qué desean ingresar a la universidad intercultural, cubrir el porcentaje proporcional de las comunidades o pueblos cercanos a la zona de influencia de la institución educativa, así como de género, y hacerse un examen médico que permita conocer su estado de salud.

Los requisitos indispensables para ingresar son: tener estudios de bachillerato concluidos, disposición en practicar su lengua de origen, llevar un curso de inducción donde conocerá el modelo educativo de las universidades interculturales, respetar las culturas, y demostrar interés en su proceso de formación.

Se reconoce que las comunidades indígenas se ubican en zonas con un alto grado de marginación y limitaciones económicas, buscando evitar la deserción escolar de la universidad, se les brindará un apoyo económico.

El modelo educativo intercultural a nivel superior es diseñado con la intención de alcanzar una serie de objetivos, mencionados en el trabajo. Sin embargo al ser un modelo de reciente creación tiene aun una serie de retos que deben ser solventados para la consolidación y fortalecimiento del modelo y de las mismas instituciones a nivel superior.

5.3. Acciones pendientes de las universidades interculturales.

La educación intercultural en el país requiere de un trabajo conjunto entre las instituciones que directamente se encuentran vinculadas con este modelo educativo como es la CGEIB y las instituciones que imparten educación intercultural y bilingüe. A nivel superior, de acuerdo con la información brindada por *Soledad* y *Santiago*, se pueden identificar al menos once acciones prioritarias que se deben llevar a cabo en el mediano y largo plazo:

Primera.- Lograr la consolidación de las universidades interculturales. Se necesita fortalecer su normatividad interna, hay algunas instituciones que no tienen completa su reglamentación de ingreso, promoción, permanencia de los investigadores, reglamentos de los estudiantes y de la misma universidad. Mucha de la normatividad se ha ido desarrollando sobre la marcha;

Segunda.- Fortificar su infraestructura física, la que tiene mejores condiciones es la de Chiapas y aún así le falta concluir dos edificios y los laboratorios, además se deben construir los espacios físicos de sus unidades externas, y posteriormente las deportivas. Es pertinente que haya albergue para los estudiantes, pues a pesar que las universidades se han preocupado por instalarse cerca de comunidades originarias, hay estudiantes que aún tienen que recorrer grandes distancias para poder llegar a la universidad, y recordemos que un porcentaje importante de los estudiantes indígenas son de escasos recursos económicos;

Tercera.- Lograr establecer una universidad intercultural en cada estado y que pueda tener tantas unidades académicas como sea necesario. La universidad de Chiapas es la que ha iniciado ese proceso porque tiene unidades, en: San Cristóbal, Yajalón, Oxchuc, y Las Margaritas. La Universidad Autónoma Indígena de México también ha logrado establecer instituciones en Mochicahui, Los Mochis y Choix;

Cuarto.- *Determinar qué esquema de trabajo seguirán las universidades debido a que probablemente no será el mismo en todas partes, pues dependerá mucho de la normatividad estatal (Santiago);*

Quinto.- Tener una plantilla regular de profesores y alumnos, porque algunas universidades se han ido consolidando y han tenido un crecimiento adecuado, y otras han presentado altas y bajas, llegan docentes, están un tiempo, se van y es necesario que se recluten nuevos profesores, esto propicia que se tengan que adaptar a las diferencias que hay en la educación tradicional y la intercultural. La matrícula de las instituciones ha sido muy discontinua, hay unas con una cantidad más alta y otras con menos, esta situación se visualiza como un reto menor, pero sin duda es preferible tratar de consolidar una planta docente interesada y comprometida con el modelo educativo intercultural y mantener la población estudiantil;

Sexto.- Es necesario lograr la consolidación académica, Santiago considera que se han tenido avances como la aparición de las reglas de operación del programa PROMEP, eso permitirá cumplir los requisitos para entrar a los programas de mejoramiento del profesorado. Si los maestros ingresaron con maestría a la universidad, deben continuar con su desarrollo académico. Otra cosa necesaria es conseguir los requisitos suficientes para obtener el reconocimiento y la certificación de los CIEES, y de los posgrados de las instituciones cuando los establezcan, o de los que ya cuentan con ellos como la Universidad Autónoma Indígena de México. Estos requisitos se traducen en cierto nivel de consolidación académica con cuerpos académicos, publicaciones, docentes con estudios de posgrado, con promociones, e ingresos estables.

La consolidación académica desde la visión de *Santiago*, es aún débil, pero es necesario tomar las medidas que aceleren el proceso, como desarrollar investigación intercultural que ayude al fortalecimiento de la cultura e identidades originarias.

Séptimo.- El modelo de las universidades interculturales es un programa educativo que se interesa por establecer un tipo de educación en donde se privilegie el respeto por lo diverso, que haya un diálogo permanente, pero en donde se entienda que la educación no es exclusiva para las comunidades originarias, cualquier individuo sea mestizo o indígena puede ingresar a estudiar en este modelo educativo. Sin embargo alcanzar este objetivo, aún es un proceso que no se alcanzará pronto. La condición monocultural y monolingüe del sistema educativo nacional, la negación social de la diversidad, la discriminación por lo originario, no es sencillo eliminar:

Es más fácil decir qué hacer, yo lo menciono en un texto que he estado escribiendo y reflexionando en el sentido de que el modelo plantea que la universidad debe desarrollar conocimientos y transmitirlos en la confluencia de comunidades epistémicas y eso no es sencillo. Por ejemplo, el conocimiento científico está basado, en una serie de reglas de generación y de validación del conocimiento que no necesariamente tienen que ser las mismas para saberes que están generados desde otras bases epistemológicas.

Las universidades interculturales deben desarrollar conocimiento en esta interacción y eso no está resuelto, eso es algo que tendrán que ir resolviendo, lo han comenzado hacer de manera muy innovadora sobre la base de la investigación acción. Este tipo de investigación refleja esta preocupación por lograr que en la investigación participen tanto los que antes eran considerados solamente como objetos de estudio y

los investigadores. Esto representa algunos retos muy importantes de los que yo creo que hemos empezado a ver apenas las primeras luces, he escuchado ya planteamientos muy interesantes tanto de los profesores como de los propios estudiantes de lo que esto significa, lo que esto puede dar. Creo que es un área muy importante sobre la que todavía tenemos cosas muy endebles porque nadie se prepara en esto, que además implica realmente un conocimiento para hacer investigación seria en espacios donde tienes comunidades epistémicas en contacto. Debes hablar las lenguas de las comunidades y eso es algo donde aún no tenemos la capacidad de establecer un diálogo a partir de las propias lenguas, es algo que está todavía en desarrollo, pero que es sin duda, uno de los grandísimos retos a futuro en la medida que esto se logre (Santiago).

Octavo.- Las universidades han tenido un impacto en las comunidades donde se han asentado. Se ha generado un desarrollo económico importante que antes no existía, pero es necesario encauzarlo de manera adecuada, porque puede ser contraproducente si el nivel de vida de estas comunidades se eleva, por lo que es necesario hacer una revisión constante del fenómeno que vaya ocurriendo porque definitivamente las universidades han transformado la región, pero en ocasiones no para bien:

Una de las primeras cosas que ocurre cuando se pone una universidad intercultural es que la comunidad empieza a ver eso como una fuente de ingresos, pero la comida sube, el hospedaje aumenta, el transporte incrementa su costo. Entonces hay que hablar con la comunidad para decirle que son muchachos que no pueden pagar, que bajen sus precios. Esto hay que cuidarlo, a todos nos beneficia, y desde luego que la sola presencia de la universidad es un motivo de desarrollo económico local, entonces desde ahí se empiezan a ver las diferencias (Soledad).

Noveno.- El racismo es una realidad que debe ser analizada y reflexionada para evitar una recurrencia en las instituciones interculturales. El estudio de esta práctica debe ser al interior de las mismas identidades, las que sufren los habitantes de los pueblos originarios, y las que se pueden desarrollar en las mismas universidades.

El caso de un muchacho matlatzinca egresado de la Universidad Intercultural del Estado de México que regresó a su tierra y se puso a sembrar y su comunidad le dijo que no, que por eso había ido a la universidad y ya no tenía ninguna obligación de sembrar, entonces la discriminación viene al revés ya viene del lado de la comunidad hacia él y no por mala onda sino porque la división del trabajo manual y del trabajo intelectual está marcada culturalmente.

Otro tipo de racismo tiene que ver inclusive con los recursos que tienen las universidades, por ejemplo el dinero que se les dio es exactamente el mismo del año pasado, y eso no puede ser porque todas las universidades están creciendo

horizontalmente. Una universidad que está creciendo le das exactamente los mismos recursos que el año anterior, la estas matando en su calidad porque tiene que seguir progresando, no lo puedes evitar y si se hace es por racismo, porque a ninguna otra universidad le están haciendo lo mismo, le están recortando o están reduciendo sus ingresos, pero no le están impidiendo crecer. “Son interculturales dales poquito”. Ese es un obstáculo que es difícil remontar, porque es completamente histórico, está sumamente arraigado, no es consciente, está completamente naturalizado en la población, quien tome esa decisión no es consciente que lo está haciendo por racismo, entonces es bien difícil combatirlo (Soledad).

Decimo.- El ingresar a una institución a nivel superior, independientemente de los intereses individuales, y en el caso específico de este tipo de instituciones que es una orientación más colectiva, es alcanzar mejores condiciones y oportunidades en el mercado laboral. El empleo se convierte en un reto importante para las universidades y la CGEIB. *Soledad* comenta al respecto, que en un estudio que está llevando a cabo sobre las universidades que imparten educación originaria e intercultural¹⁶⁶ ha visto que hay falta de empleo. Una de las estrategias que tampoco ha tenido mucho éxito, ha sido la creación del auto empleo, se había reconocido que mercados de trabajo formales, fuentes laborales tradicionales no había suficientes, por lo que se diseñó la idea de crear incubadoras de empresas, fondos de crédito, lo cual -comenta *Soledad*- no ha sucedido. Lo más preocupante es que de once alumnos egresados de la Universidad Intercultural del Estado de México que entrevistaron 9 no tenían empleo. En cambio los que salen de las Universidades del ITESO¹⁶⁷ y de la Ibero Puebla¹⁶⁸ *están todos empleados a niveles competitivos, con salarios iguales a los demás compañeros que no son indígenas o están auto empleados en sus lugares de origen*

¹⁶⁶ Las universidades interculturales han influido para diseñar otras instituciones a nivel superior que brindan educación a los pueblos originarios, como la Ayuki que es ñha ñhu, otra ubicada en el municipio de Ayoc en Oaxaca, una tercera en Amealco en la zona Otomí de Querétaro, la cual indica *Soledad* inició actividades en septiembre de 2009. Estas universidades se encuentran en una crisis enorme, lo que ha propiciado en el caso concreto de Ayoc, una desertión de estudiantes que emigran para ir a trabajar a los Estados Unidos. Son universidades mucho más pobres porque no reciben apoyo público, son privadas que no cobran, los recursos con los que operan provienen de proyectos. La Universidad Ñha Ñhu, por ejemplo, comenta *Soledad*, pensaba iniciar sus labores educativas con treinta o treinta y cinco estudiantes, empezaron con quince y cuatro ya han desertado. El problema es lo económico, el estudio que llevó a cabo *Soledad*, le permite visualizar que la beca PRONABES que reciben en las universidades interculturales los estudiantes es determinante en la permanencia de estos jóvenes.

¹⁶⁷ *El que haya modelos educativos alternos a las universidades interculturales es algo positivo y puede ser importante para generar condiciones de equidad. Pero si una forma de operar las universidades es haciendo proyectos, generar investigación que ayuden a solucionar problemáticas que tienen las comunidades de origen, pero desgraciadamente las comunidades indígenas están ubicadas en los lugares donde más alto índice de marginación existe y las oportunidades laborales pueden ser limitadas; esto se aúna a lo que hemos visto del racismo inverso donde la visión que tienen los habitantes de las comunidades de las universidades interculturales es que cuando su hijo o familiar egrese no es para que esté trabajando en esa comunidad si no a lo mejor que vaya a otro lado a desempeñarse laboralmente. Lo cierto es que las universidades en ocasiones se ubican más como un medio que facilitará el desarrollo regional, aunque definitivamente sí impulsan la distribución de la oferta educativa, porque se está llegando a lugares que nunca antes habían tenido educación superior. Para poder lograr esas oportunidades laborales se deben establecer a su vez proyectos de desarrollo regional (Soledad).*

¹⁶⁸ Estas universidades comenta *Soledad*, tienen una gran cantidad de estudiantes de origen étnico.

como consecuencia de haber aprendido una serie de actitudes emprendedoras. Ahí sí hay auto empleo curiosamente; entonces ahí tienes un problema muy serio, que las universidades no se han hecho cargo del para qué en última instancia de la universidad, y si eso se empieza a ver en la región, que los muchachos salen y no tienen donde trabajar hay un riesgo enorme para el futuro de las universidades (Soledad).

Undécimo.- El Sistema Nacional de Educación Superior seguramente tiene conocimiento de la existencia del modelo educativo intercultural y de alguna manera implementarlo, es un proceso que ha quedado pendiente al estarse trabajando principalmente en las universidades interculturales. Como se ha visto de momento la única universidad tradicional que ha incorporado la educación intercultural ha sido la veracruzana. El interés por adoptar este modelo surge del interior de la misma institución:

La Universidad Veracruzana es un caso peculiar dentro de las interculturales porque se establece como resultado de un movimiento interno de la universidad que se amalgamó con el que surgió desde la Secretaría de Educación, entonces estos dos vectores lo que lograron fue el establecimiento interno de un programa de educación superior intercultural. No es una universidad aparte, eso irradia de una manera más clara hacia el resto de la universidad. Situación que no se está dando en el sistema nacional porque todavía no tenemos elementos o ejes que entren a las universidades de manera transversal. Es algo en lo que tendremos que trabajar en los próximos años. Además se ha complementado con otro proyecto que no surgió de aquí, que se genera de una iniciativa de la fundación Ford que fue la introducción del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior y que está anclado en la ANUIES. Ese programa lo financió la fundación Ford durante su primera etapa, hoy ya tiene un financiamiento de la Secretaría de Educación Pública, además introduce apoyos para que los estudiantes de origen indígena tengan mejores posibilidades dentro de la universidad tradicional que no cambia la manera en que la universidad prepara, esa es la parte que nos falta y la tendremos que trabajar (Santiago).

La misión de la Coordinación es ser el órgano rector que permita implementar el modelo intercultural en todo el sistema educativo, aunque esto parece más sencillo en la educación básica donde tiene mayor influencia la SEP al tener una responsabilidad directa en los aspectos normativos. Además la educación básica esta federalizada y descentralizada, pero todavía en los aspectos reguladores una buena parte se llevan a cabo en las áreas centrales de la Secretaría. En el sistema superior no es tan sencillo por el carácter de autonomía que tienen algunas universidades para definir sus modelos educativos, lo cual determina o

influye para considerar algunos aspectos interculturales. El caso de la Universidad Veracruzana que decide adoptar e impartir educación intercultural realmente es un caso aislado, que debe ser reproducido en el sistema nacional de manera más amplia para consolidar el pluriculturalismo educativo y nacional:

Ese es el caso de nuestros proyectos para educación básica, se deben tomar en consideración los aspectos normativos y pasar por las áreas adecuadas para introducirse en los estados. En el caso de la educación superior no es tan claro este aspecto normativo, las universidades estatales por ejemplo, tienen cierta flexibilidad para algunas cosas, sobre todo porque en muchos estados hay legislación específica para la organización universitaria, entonces ahí no interviene directamente la SEP. Sin embargo, la Secretaría sí aporta por la vía de subsidios una parte del financiamiento. Hay universidades estatales que aunque tengan este carácter, reciben el cien por ciento del subsidio federal y de ahí va bajando, dependiendo del modelo, y en esa medida la Secretaría de Educación Pública puede introducir algunas exigencias por el lado de los subsidios adicionales que son programas como: el de Mejoramiento del Profesorado, y el PIFI. Estos programas complementarios a los subsidios directos establecen una serie de exigencias, y en la medida que las universidades las cumplen reciben un financiamiento adicional. En el caso de las universidades interculturales propiamente dichas el procedimiento no ha sido el mismo porque ahí son universidades estatales. Con excepción de la UV todas las demás son lo que se llaman organismos desconcentrados de los gobiernos estatales pero el financiamiento se hace con un esquema que se llama financiamiento solidario en donde la mitad del presupuesto lo pone la Federación y la otra mitad lo pone el Estado, y ahí sí la Coordinación tiene una función normativa de enfoque, tiene que avalar el desarrollo de los programas, de toda la normatividad, el registro de las carreras. Cuando tengan acceso a PROMEP y PIFI, deben avalar los esquemas de evaluación que deberán seguir las universidades, entonces ahí hay una responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública por mediación de la Coordinación en lo que se refiere a los aspectos normativos de la educación, pero también tiene una parte normativa muy importante en lo que se refiere al ejercicio de los recursos, sí hay esa incidencia, no son autónomas, salvo la veracruzana que aunque la universidad es autónoma los subsidios que van directamente al programa de la universidad intercultural pues tienen que seguir la normatividad establecida por la Secretaría de Educación para algunas cosas, por lo menos en el escrito (Santiago).

La Coordinación se ha enfrentado a otra serie de problemáticas que se vinculan con el desconocimiento del modelo educativo intercultural, obligándolos a poner en práctica una labor de convencimiento de la validez e importancia de la educación intercultural a nivel superior, como resultado de la condición monocultural y monolingüe del país. Sin embargo, en la CGEIB son optimistas y consideran que se han ido generando instrumentos que

faciliten la incorporación de lo intercultural en el sistema educativo nacional. La reforma en educación básica enuncia una serie de competencias que genera condiciones para que los alumnos reciban conocimientos relacionados a la interculturalidad. La misma Constitución en el artículo segundo, indica el derecho que tienen los ciudadanos mexicanos de origen étnico a recibir educación en su propia lengua y culturas. Este contexto ha propiciado que la CGEIB sea requerida para ofrecer asesoría de cómo cumplir las nuevas normatividades y brindar educación intercultural en las distintas entidades del país.

A nivel medio superior la CGEIB está desarrollando un proyecto con la Subsecretaría de Educación Media Superior para que suceda lo mismo que en la educación básica. En donde se ha ido de manera más lenta es en educación superior:

A nivel superior se ha vinculado la educación intercultural con las comunidades indígenas. El resultado ha sido que únicamente las universidades interculturales son las que han brindado esta educación, y esto no siempre ha funcionado porque otra vez, tenemos una cultura racista en el fondo, que dice que los indígenas van de salida o que no hay indígenas. Hay secretarios de educación que mencionan: en mi estado ya no hay indígenas, o aquí sí hay indígenas pero para que realmente mejoren sus condiciones de vida no necesitan universidades interculturales que los obligan a pensar en sus cosas, que justamente es lo que los tiene atrasado. Lo que necesitan son universidades tecnológicas o instituciones que les enseñen nuevas técnicas.

Todavía hay resistencias muy importantes y hay que estar negociando y trabajando con ellos. La verdad es que el modelo de la universidad intercultural no es un modelo que tenga utilidad solo para indígenas, tiene beneficio para cualquier espacio donde todavía exista una base de comunidad originaria, lo mismo en la Ciudad de México que en cualquier región del país. Es una manera distinta de ver el mundo, pero es la que debemos tener todos los mexicanos no nada más los indígenas, y una manera de fortalecer la relación con la comunidad, de fortificar una serie de elementos que hagan más atractivo el arraigo, en vez de lo que generalmente tenemos que es: la gente estudia para irse. La manera en México para mejorar las condiciones de vida hasta ahora ha sido irse y la idea de las universidades interculturales es que puedan favorecer una fórmula en la que lo más atractivo sea quedarse (Santiago).

Las universidades interculturales al ser un modelo educativo de reciente creación, se puede considerar una institución un tanto inmadura, desde el mismo reconocimiento que se tiene en los ámbitos académicos, sociales y educativos, hasta en la consolidación interna de las universidades, lo que puede generar problemas internos, como en Mochicahui que por cuestiones políticas la operación de la universidad se vio amenazada. Son instituciones aun muy frágiles en su organización y en su operación.

La calidad educativa es un ejemplo de esta fragilidad propiciada por: La falta de recursos que afecta directamente al salario que se les pueda pagar a los docentes. Si no hay salarios adecuados, no puedes contratar personal con un nivel educativo alto, sobre todo cuando se trata de instituciones que están alejadas y el acceso es difícil; un segundo elemento es la infraestructura de las universidades, hacen falta laboratorios de computo, aulas, bibliotecas, que permitan un adecuado proceso de enseñanza – aprendizaje.

La Coordinación tiene el compromiso de llevar a cabo las acciones pertinentes que ayuden a implementar el modelo educativo intercultural en el sistema educativo mexicano y resolver las acciones pendientes que se han mencionado para su consolidación. A las universidades interculturales les corresponde lograr el fortalecimiento de las culturas, enriquecer y ampliar los conocimientos sobre el aparente redescubrimiento -para mucha población mestiza es así- de la diversidad étnica nacional, su validez e importancia de los conocimientos de estas identidades.

Las universidades interculturales se pueden considerar como la conclusión de un proceso que requirió de diversos factores que convergen en un momento concreto que motiva al gobierno a manifestar una preocupación por las desigualdades en educación, dando como resultado la generación de políticas que tienen por objetivo disminuir las desigualdades educativas y establecer un sistema educativo más equitativo.

Conclusiones.

El capítulo ayuda a conocer que el modelo educativo y las carreras que se imparten en las universidades interculturales se diseñan a partir de un diagnóstico realizado en comunidades indígenas de algunas entidades del país. Se consideró la opinión de diferentes actores, buscando que el currículo responda a las competencias cognitivas de las culturas originarias y re-significar socialmente la educación superior en México.

Las políticas educativas que se han desarrollado para los pueblos indígenas, han tenido la característica de ser indigenistas. La educación intercultural mantiene esa condición a pesar que la interculturalidad nos habla de un diálogo entre las culturas, de la aceptación de la diversidad y de las formas de pensamiento del otro. El diagnóstico consultó una muestra

que no consideró a la totalidad de las identidades originarias, las carreras tienen una consideración universalista, hay sistemas educativos que se están llevando a cabo en Chiapas por ejemplo que tienen otra lógica y que probablemente pueden enriquecer el modelo educativo de las universidades interculturales. Es necesario hacer un estudio que permita conocer si la educación realmente responde a las necesidades de las diversas identidades, porque es un hecho que las carreras se ofrecen en la mayoría de las universidades interculturales, lo cual implica que las currículas de las asignaturas tengan similitudes que no consideran las características de las diversas costumbres originarias y nuevamente propicie, aunque probablemente en menor medida, la asimilación y la integración cultural. Las universidades interculturales usan estrategias de formación de la educación tradicional, así como su estructura orgánica. Es necesario que estas instituciones incluyan en el currículo las prácticas culturales que identifican a cada una de las diversas identidades que se incorporarán a las universidades. Como se ha indicado, cada grupo originario tiene comportamientos culturales muy específicos que no tienen otras etnias, se requiere hacer un trabajo etnográfico que permita ubicar los aspectos culturales que forman parte de las identidades de las poblaciones indígenas, y que se deben fortalecer en las universidades. Aunque es indispensable la participación de las comunidades indígenas en un diálogo que enriquezca el modelo educativo y trascienda a un espacio de interculturalidad plena. Lo anterior es posible porque el modelo intercultural tiene la característica de ser flexible, por lo que no necesariamente debe ser implementado de manera literal en las universidades interculturales, representando la posibilidad de considerar los ámbitos culturales más significativos de cada una de las etnias que estudiaran en sus aulas.

El modelo educativo intercultural a nivel superior, es una posibilidad de buscar que los conocimientos de corte occidental y de origen étnico converjan en un ambiente de respeto e igualdad, de reconocer que la cultura nacional y originaria son importantes y necesarias en una sociedad pluricultural, que requiere conformar una vinculación respetuosa y de intercambio de saberes. Es necesario que estas universidades, en apego a la cultura del trabajo comunitario de las identidades originarias, formen profesionales que promuevan y fortalezcan el trabajo colectivo, el desarrollo comunitario y la interacción entre los habitantes de los pueblos indígenas. Debe alejarse de la formación individualista y de

competencia que se desarrolla en las universidades tradicionales. El enfoque constructivista sociocultural, justamente pretende vincular los conocimientos que el estudiante ya tiene adquiridos con los que serán transmitidos en las aulas de las universidades.

El capítulo permite conocer el reto al que se enfrenta la Coordinación para establecer el modelo educativo en un país que se ha considerado históricamente monocultural y monolingüe y que ha desarrollado una manera homogénea de transmitir conocimientos. A pesar que normativamente el modelo educativo revalora lo originario, se requiere reflexionar y analizar qué estrategias se requieren para lograr su consolidación. En el ámbito político no se ha comprendido que la educación bilingüe es una demanda hecha por los pueblos indígenas, y es un derecho que el Estado mexicano tiene obligación de garantizarles. A pesar de ello, la Coordinación se ha visto en la necesidad de poner en práctica un proceso de convencimiento con las autoridades educativas de distintos estados, para que comprendan la importancia de las universidades interculturales y gestionar su establecimiento en las comunidades indígenas, cuando debería ser una obligación del Estado brindar educación en las lenguas y costumbres étnicas. Hay gobernantes que comprenden la importancia de proveer educación bilingüe a nivel superior en sus entidades y han apoyado la creación de las universidades interculturales, pero hay otros que consideran que los pueblos originarios requieren de educación tradicional, que les permita crecer como ciudadanos e incorporarse a la cultura nacional.

El establecimiento de las universidades interculturales no debe ser resultado de gestiones individuales, sino de un proceso normativo derivado de una política de equidad de carácter intercultural y no compensatoria. Lo anterior debería dar como resultado el establecimiento de al menos una institución a nivel superior en las entidades del país que tenga población indígena. Es necesario que las nuevas instituciones sean coherentes con las propuestas teóricas de la interculturalidad e incluyan las opiniones de los habitantes indígenas para ser incorporadas en el proceso educativo. Se debe comprender que no todas las instituciones necesitan el mismo currículo y método de trabajo, si cada identidad tiene características que culturalmente la identifican de las demás, es necesario que haya particularidades en cada institución que ayuden en el fortalecimiento de la lengua y la cultura originaria. Lo anterior cobra relevancia porque un tema central es cómo generar conocimientos que impulsen lo

originario en un contexto donde lo intercultural y el proceso educativo de corte científico se basa en una serie de reglas occidentales. Los saberes de origen étnico no se generan en esa misma lógica, lo cual lleva a la CGEIB a analizar y reflexionar cómo conjuntar ambas formas de transmitir conocimientos, de no hacerlo se seguiría negando lo originario y justamente una institución intercultural es lo que pretende, el respeto, la aceptación, y el diálogo entre las culturas.

En México más de la mitad del territorio nacional es habitado por pueblos indígenas. A pesar del reconocimiento pluricultural del país y del derecho constitucional que tienen estas comunidades para recibir educación en su lengua y costumbres originarias, únicamente operan nueve universidades interculturales en el país. Hay otras instituciones a nivel superior preocupadas por dar educación a las comunidades étnicas, pero no rebasan la media docena. La población que atienden estas instituciones realmente es escasa debido a que operan con una población estudiantil que no rebasa los 3000 estudiantes por unidad. La educación intercultural bilingüe y la interculturalidad nacional se encuentran en un proceso de interculturalismo al no encontrarse plenamente desarrolladas.

El modelo educativo intercultural se encuentra en proceso de consolidación. A nivel superior es necesario: fortalecer la normatividad de las universidades, mejorar sus instalaciones como: bibliotecas, laboratorios de cómputo, y proveer de albergues y comedores para brindar mayores oportunidades de estudio a los estudiantes que viven en pobreza extrema y que tienen dificultades para trasladarse de sus comunidades a las universidades. Las instituciones y la Coordinación enfrentan una serie de retos, pero quizás uno central para la continuidad de este modelo educativo es el del empleo. Se deben establecer condiciones de apoyo, principalmente gubernamental, para que las comunidades indígenas tengan posibilidad de emplear a los egresados de estas instituciones. Generar fuentes de empleo justifica la existencia de las universidades interculturales.

Capítulo 6. Universidad intercultural del Estado de México y Universidad Autónoma Indígena de México. Creación y características institucionales.

El reconocimiento de la pluriculturalidad nacional generó la necesidad de establecer políticas de equidad para las poblaciones originarias que respondieran a las demandas de estos pueblos y a los planteamientos constitucionales que demandan entre otras cosas: la obligación que tiene el Estado de brindar educación que fortalezca las identidades originarias, sus comunidades, culturas y lenguas. La Coordinación junto con el gobierno del Estado de México, abre la primera universidad intercultural en el municipio de San Felipe del Progreso. Aunque antes ya había otros antecedentes de instituciones que brindaron educación superior a las comunidades indígenas como la Universidad Autónoma Indígena de México que operaba en la comunidad de Mochicahui y los Mochis en el Estado de Sinaloa.

Este capítulo analiza la historia y antecedentes de la fundación de las Universidades Interculturales del Estado de México y la Autónoma Indígena de México. Se estudia qué actores influyeron en la creación de estas universidades, cómo se aplica el modelo educativo intercultural a nivel superior y cuál es su forma de operación. Estudiar estas instituciones permite conocer las características de las mismas y generar inferencias sobre los resultados y alcances que ha tenido el modelo intercultural en el país.

6.1. Universidad intercultural del Estado de México.

La Universidad Intercultural del Estado de México se ubica en el municipio de San Felipe del Progreso localizado al norte del estado en la región mazahua. Se elige este municipio por ser un poblado indígena, y por surgir de esta entidad la propuesta para establecer una universidad mazahua. El municipio contaba en el año 2000 según datos del INEGI con una población 105 000 habitantes, “es de los más densamente poblados por la etnia mazahua 96.56%, pero solamente se registran 41 000 hablantes” (Celote: II). Sin embargo en el estado habitan aproximadamente 120 000 habitantes de origen otomí y en menor medida tlahuicas, náhuatls, matlatzincas y nahuas, que tendrían posibilidades de asistir a la universidad. Además es una zona que presenta un alto nivel de marginalidad y pobreza.

Pero tal vez lo más relevante fueron los movimientos políticos que influyeron en el establecimiento de la universidad intercultural.

La política de equidad fue un factor fundamental para el establecimiento de las universidades interculturales, pero en el caso concreto del Estado de México, Margarita de la Vega, Antolín Celote, y Felipe González,¹⁶⁹ fundadores de la universidad, coinciden que otros factores como: movimientos sociales que exigían reivindicación a sus demandas económicas, derechos políticos, y educativos, jugaron un papel trascendental para su ubicación.

Los movimientos en el Estado de México demandando educación en lengua indígena en sus identidades culturales, se presentan desde la década de los setentas. Las demandas se sustentaron en dos documentos: la declaración del Temoaya, y el pacto del Valle de Matlatzinco. El primero, comenta Félix (2009), es del setenta y uno y el segundo del setenta y nueve. Lo que se solicita en ambos documentos es educación bilingüe y bicultural, pero que considere los últimos adelantos científicos.

El proyecto para el establecimiento de la universidad intercultural en el municipio de San Felipe del Progreso se inicia a principios del año 2000 en la campaña electoral de Vicente Fox Quesada. El candidato de Alianza por el cambio visita el Centro Ceremonial Mazahua y las personas reunidas le demandaron al entonces candidato presidencial la creación de una universidad para que los jóvenes de estas comunidades pudieran continuar con sus estudios a nivel superior:

Llegué a la ENAH en 1968. Ingreso a ella porque uno se cuestiona un poco sobre la identidad, y la ENAH me ubicó más sobre lo que yo quería, porque viví estos procesos de aculturación, de castellanización. Me aculturé y regresé otra vez a mis raíces. Comento esto para que más o menos se comprenda el contexto de cómo surgen las universidades interculturales. En 1999 me vengo a San Felipe del Progreso y entro en contacto con el dueño de “Panorama”, en ese momento era José Dolores Garduño, y él en el 2000 cuando se hacen las campañas para la elección de las autoridades, entre ellos la de Presidente de la República, jugó un papel importante. Platico con él y le digo que tengo la intención de escribir para el

¹⁶⁹ Estos docentes junto con Crescencio Mindahi Bastida, Francisco Muñoz Gaytan, fueron los precursores que discutieron sobre la pertinencia de la Universidad Intercultural y trabajaron con la Coordinación sobre el modelo educativo y las carreras que deberían impartirse. Además son los primeros docentes que trabajaron en la universidad.

periódico¹⁷⁰, pero en ese momento no se escribía, lo habían interrumpido. Le hago una propuesta junto con Antonio Cabello que era un periodista que me fue asesorando y entré a escribir. Desde los primeros números ya hacíamos una reflexión sobre la problemática económica, social, educativa, de pobreza, de exclusión y marginación de las comunidades indígenas.

El periódico empezó a salir cada quince días, se hacían esas reflexiones sobre la pertinencia de que los indígenas en México efectivamente tuvieran acceso a un sistema de educación superior, porque con la educación que recibimos en la primaria, la secundaria, incluso la preparatoria, es difícil insertarnos al mercado de trabajo. También compartíamos y simpatizábamos con el movimiento del EZLN. Finalmente el EZLN fue un movimiento social, sigue siendo un movimiento de reivindicación de los derechos de las poblaciones originarias, y pensábamos que era el momento histórico para hacer planteamientos y entonces nosotros los hicimos.

El dueño del periódico José Dolores Garduño se hizo candidato por el PAN para la diputación local con sede en el Oro, el periódico poco a poco se fue convirtiendo en una gaceta del PAN pues era él quien pagaba. Posteriormente por presiones de sus colegas lo hicieron candidato a la presidencia municipal de San Felipe, cuando se dio eso, ya el periódico era totalmente una gaceta del PAN. Nosotros pensábamos que teníamos que aprovechar ciertos espacios para difundir en el periódico, y fui invitando algunos colegas para que también escribieran, entre ellos Felipe González Ortiz, el mismo Fernando Mortera, y otros colegas periodistas, académicos, antropólogos. Cuando se dieron cuenta los políticos que era importante lo que planteábamos sobre crear preparatorias y una universidad pública para los mazahuas, -en ese momento no sabíamos si eran interculturales o no-, se convirtió como una bandera política de los panistas la demanda sobre educación.

El 16 de abril del 2000 durante la campaña de Vicente Fox en la región, y como era periodista cubrí la nota informativa de su participación. Estuvo en Ixtlahuaca, luego Jcotitlán y después fue al centro ceremonial mazahua. Una de las peticiones importantes que le hicieron en el centro ceremonial fue la apertura de una universidad pública para que nosotros los indios mazahuas pudiéramos estudiar. La petición la hicieron en mazahua, traducidiéndose al español, así se hizo la demanda. Se terminan las elecciones, Vicente Fox las gana, José Dolores Garduño Gonzales no ganó la presidencia municipal, quien ganó fue el PRI, pero Dolores Garduño hizo una asociación civil que se llama pro creación de la universidad pública popular, la llamaba él mazahua y siguió haciendo las gestiones por cuenta propia en nombre de la asociación civil que había formado. Nos invitó a participar a mí y a otros colegas, académicos, políticos, indígenas y no indígenas, solamente algunos lo apoyaron. Conoció a gente del gobierno de Fox, su partido tenía las relaciones políticas para acceder a ellos y así fue. Posteriormente ya en el gobierno de Vicente Fox se crea la

¹⁷⁰ El Maestro Antonio (2010), se refiere a un periódico que en 1999 se editaba en la zona de San Felipe del Progreso denominado el panorama y antes de su fundación en la región mazahua se editó un periódico que se llamó el amanecer el cual se mantiene aún. Él comenta que el periódico es un medio importante para hacer algún trabajo académico o político, y fue siempre su intención de escribir algún artículo tanto en “El amanecer” como en el “Panorama”.

CGEIB en 2001. Su primera directora fue Sylvia Schmelkes, ella junto con la gente del patronato que formó Dolores Garduño y la gente de la SEP del Estado de México se organizan y empiezan a reflexionar qué universidad habría de crearse, esto fue durante 2001-2002. La Coordinación fue la encargada de hacer los estudios de factibilidad, y de pertinencia. El equipo de Sylvia Schmelkes, me refiero a Laura Santini y Lourdes Casillas, fueron las que hicieron los estudios, y contactaron académicos para ir pensando un poco la creación de la universidad, el modelo y su visión.

Este es el contexto como surgen las universidades interculturales. Esto es importante porque esta es la primera universidad, así surgió y fue producto de una demanda social de la población mazahua y no mazahua pero contextualizado con las demandas sociales a nivel nacional, eso es por un lado y por otro tiene que ver con todos los movimientos sociales de la población indígena de este país (Antonio).

En el establecimiento de la UIEM, se conjuntan diversos factores en un momento trascendental del país para consolidar este proyecto, el reconocimiento pluricultural, el compromiso de Fox de acabar con un conflicto en quince minutos que nunca se cumple y condiciona la relación del ex presidente con las comunidades originarias, las demandas de los pueblos indígenas, y los planteamientos de intelectuales que manifestaron la importancia de establecer educación superior para las comunidades originarias de la zona.

Félix (2009) indica que Fox en su campaña además de comprometerse a acabar con los 71 años de gobiernos priistas y hacer un país más equitativo, adquiere el compromiso¹⁷¹ de dar

¹⁷¹ Santa Ana Nichl, Méx. a 16 de abril. Entre aplausos llegó Vicente Fox para pronunciar su discurso a los mazahuas: “vengo a este Municipio y particularmente a este Centro Ceremonial Mazahua a saludar a mis hermanos orgullosamente, honrado y comprometido. Mi compromiso con el pueblo mazahua será brindarles Los Pinos, al igual que a las demás etnias del país para que desde la Presidencia de la República recuperemos la dignidad de los pueblos indígenas y gobernemos conduciendo los programas de gobierno que habrán de resultar en la dignificación y en un desarrollo sustentable, juntos vamos a apoyar a los chiquillos mazahuas para que sigan conociendo y reconociendo sus raíces, su origen, su historia; para que cada mazahua y cada miembro de esta comunidad esté orgulloso de ser mexicano. Juntos gobernaremos para cuidar el agua, crecer y expandir el bosque; cuidaremos el aire y los recursos que nos pertenecen, gobernaremos para asegurarnos que los productos del campo tengan un precio justo”.

Fox señaló que hará un gobierno donde se busque la tecnología. Modernización equipamiento y todos los insumos necesarios; crédito y financiamiento para que la tierra dé sus frutos. Y para que cada familia mazahua pueda vivir con dignidad, adquiriendo un crédito suficiente para todas las familias. Reconoció que ya no basta y no alcanza con el fruto de la tierra, pues tenemos que luchar por otras fuentes de Ingreso. “En mi gobierno pondremos un sistema de crédito mazahua que operarán los jóvenes y mujeres para asegurar la oportunidad de emprender un negocio familiar. Un pequeño *changarro* que permita mejorar el ingreso de las familias. Crédito, financiamiento y capital sin garantías, sin hipotecas y sin firmas, sólo la palabra de los mazahuas. Gobernaremos y veremos por el pueblo mazahua. Ejerceremos el bastón de mando. Crearemos instituciones que den viabilidad a estos negocios familiares para que tengan acceso a técnicas modernas de administración, diseño y productividad a mercados locales, nacionales y de exportación”, el Presidente se comprometió a luchar incansablemente por cada etnia del país.

“Ustedes serán los primeros en obtener presupuesto del primer gobierno democrático del siglo XXI, gobernaremos con ustedes y para ustedes”. Dejó su compromiso formal de abrir una Universidad Popular Mazahua. “Haremos una revolución educativa para todos los jóvenes del país. También para los adultos. Estamos a un paso de la Presidencia de la República, a unos cuantos meses de olvidar ese pasado doloroso. Dejar atrás ese proyecto excluyente, a los que pisotean la dignidad de los pueblos indígenas de nuestro país, ya no podemos dar más oportunidad, a que nos engañen, a quiénes se han olvidado de la educación y de promover el desarrollo. Son nuevos los tiempos, un nuevo siglo y por lo tanto será un nuevo gobierno”. Fox finalizó mencionando que ésta es una marcha de esperanza, la primera revolución de ideas y métodos para unir a los mexicanos. (Sánchez, citado en Celote: 8).

respuesta a la solicitud de establecer una institución de educación superior¹⁷² que brindara posibilidades de fortalecer las lenguas originarias, los conocimientos ancestrales y ayudara en el desarrollo de las comunidades mazahuas.

La promesa que hizo Fox al pueblo mazahua fue recordada, comenta Antolín Celote el 9 de septiembre de 2000 por José Dolores Garduño en la hacienda de Cocoyoc Morelos. El entonces presidente electo le ratificó la promesa que había hecho como candidato y aseguró que el proyecto de universidad se llevaría a cabo, que se pusiera en contacto con el entonces gobernador Arturo Montiel Rojas y le planteara el proyecto. En una gira que hace el gobernador se le da a conocer el proyecto, Montiel da indicaciones al Secretario de Educación Pública Tomás Ruiz para que se atendiera la demanda que los ciudadanos habían hecho. En el mes de septiembre del año 2000 se forma un patronato que se encargará de las gestiones necesarias para la creación de la Universidad Pública Mazahua¹⁷³. En el municipio el patronato tuvo un duro revés al no apoyarse el proyecto porque consideraba que esa petición estaba fuera de la competencia municipal. Finalmente el 17 de abril del 2002 Vicente Fox visita la Universidad Autónoma Indígena de México ubicada en Mochicahui Sinaloa, integrantes del patronato viajaron hasta Sinaloa, se entrevistaron con él, y como resultado de la plática el Presidente instruyó al Secretario de

¹⁷² "Bienvenido hermano Vicente Fox a estas tierras indígenas. No tenemos qué ofrecerte, solamente nuestra amistad y este bastón de mando, que por mi voz le transmiten los pueblos mazahuas; estamos seguros que cuando seas un gran Tlatoani, no nos traicionarás. Desde esta tribuna queremos manifestarle al mundo entero y en especial a México que en nuestras tierras hay hambre, pobreza e ignorancia. Ya las parcelas de cultivos se han cansado de darnos los alimentos de todos los días. Sembramos maíz, pero la cosecha que obtenemos no es suficiente para mantener a nuestras familias, por eso muchos de nosotros tenemos que emigrar a las ciudades. Y dejar a las mujeres al cuidado de los cultivos y de las familias enteras. Somos excluidos social, económica y culturalmente, no existe el respeto a la diferencia de los grupos étnicos en nuestro país, no respetan nuestro sistema de gobierno, nuestra creencia y valores; dicen que nuestra lengua no tiene esa categoría, sin embargo, nosotros hemos demostrado que es un sistema tan complejo como cualquier lengua, y que con ella construimos nuestra cosmovisión e imágenes poéticas de todos los días. Nuestro maíz no tiene valor, el mal gobierno desprecia nuestro trabajo al pagarlo muy bajo y no reconocer su verdadero valor, además los intermediarios quieren que les regalemos nuestras semillas cuando nos cuesta muchos días producirlas, es el medio más importante para que vivan nuestras familias, por eso decimos que el gobierno nos ha traicionado, no es posible que sea cómplice de la pobreza, el estigma, la ignorancia y lucren con ella. Queremos vivir en este mundo globalizado, participar en condiciones iguales por la educación, el trabajo, la salud, la vivienda, ¡eso no es pedir!, si no es el derecho que todo hombre tiene, de cualquier condición y grupo social al que pertenezca; ya hemos esperado más de quinientos años y no estamos dispuestos a seguir esperando.

Demandamos precio justo para nuestro maíz, mejores salarios para todos los trabajadores; solicitamos una universidad pública Regional para que se eduquen nuestros hijos, y en ella se haga investigación y difusión de nuestra cultura, queremos instituciones de salud adecuadas. Estas son las demandas de la población desde hace muchos años, pero el gobierno se ha negado a cumplirlas, obstaculizando el desarrollo económico y la educación crítica, humanista y científica de los indígenas del país" (Celote: 10).

¹⁷³ José Dolores Garduño González funge como presidente; Efrén Ramón Sarmiento secretario; Alicia Corona Arrollo tesorera, el Sr. Gregorio Montiel como primer vocal. Desde ese momento, el patronato realizó las gestiones relacionadas con la creación de la universidad. Se invitó a personas expertas sobre educación, intelectuales de instituciones de educación superior, profesores de los sistemas de educación básica e indígena, periodistas mazahuas y no mazahuas para discutir y elaborar el pre proyecto de la institucionalización de la universidad, porque se contaba con el apoyo del gobierno federal y del estatal y las condiciones sociales eran las propicias para llevarlo a cabo (Celote:12).

Educación Pública, Reyes Tamez para atender la solicitud que le hacía el patronato, y éste a su vez giró indicaciones al Doctor Julio Rubio Subsecretario de Educación Superior para que prestara la ayuda necesaria para generar mesas de trabajo. “En las reuniones de trabajo con Rubio Oca acudieron los representantes del patronato, el Subsecretario de Educación, Agustín Gasca, Sylvia Schmelkes, asesores de la Secretaria de Educación Pública, con el fin de diseñar el modelo académico de la institución innovadora, discusiones que se llevaron a cabo durante año y medio” (Garduño, citado en: Celote: 14).

Al patronato se incorporaron otras personas y junto con la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior, y la CGEIB organizaron un foro para acordar la modalidad educativa más pertinente que se iba a impartir en la universidad intercultural. En el foro participaron profesionales, investigadores, habitantes de los pueblos originarios, funcionarios del gobierno del Estado de México, profesores, directores, y rectores de instituciones terciarias:

Me hicieron una invitación por parte de la Dirección General de Educación Superior del Gobierno del Estado para participar en un foro que serviría para dar respuesta a la petición que le habían hecho en aquel entonces en la campaña de proselitismo de Vicente Fox en territorio mexiquense, tratando de dar ese seguimiento armamos el foro¹⁷⁴ y participaron una serie de personajes importantes entre investigadores, estudiosos de las culturas, instituciones que tenían objetivos afines a las demandas que hacían los mazahuas, otomíes, matlatzincas, tlahuicas, nahuas, que hay en el territorio mexiquense, y es donde piden y exigen las comunidades indígenas que no eran atendidos sus hijos, no podían tener acceso a una educación superior por el examen, y otra serie de situaciones. De ahí se decide el gobierno del Estado a dar atención y dado que el movimiento indígena del Estado de México ya tenía más o menos alrededor de treinta años, aunado a ello, muchos jóvenes querían seguir estudiando pero se quedaban con esa ilusión de algún día llegaremos. La propuesta inicial que presentaron algunos estudiosos de la región mazahua era que se llamara Universidad Indígena Mazahua (Lorena).

En el Estado de México el Colegio de Lenguas había abierto una serie de espacios en donde ya se habían impartido clases de mazahua, otomí, nahua, matlatzinca y tlahuica, en las comunidades se dieron clases mediante talleres comunitarios. Otro espacio donde ya se habían difundido la identidad cultural, principalmente la mazahua, fue en el Festival del

¹⁷⁴ Antolín Celote en su libro “el nacimiento de la primera universidad intercultural de México: cuando el sueño se hizo palabra, en su página14, comenta que el foro se llevo a cabo el 19 de junio de 2002.

Quinto Sol, en él se presentaban actividades artísticas y culturales, en cada una de las regiones. Estas actividades, junto con los talleres y las clases de lenguas originarias, ayudaron para que las pláticas del foro no iniciaran en cero, lo que permitió junto con las consultas que se hicieron a los habitantes de los pueblos originarios¹⁷⁵ determinar las carreras que se impartirían y establecer algunas de las asignaturas que se otorgarían. Para las materias de las carreras se consultaron a equipos de asesores que ayudaron a la construcción curricular. Lo que generó ciertas dudas fueron las lenguas, no existía la certeza si tendrían la posibilidad de enseñar cinco lenguas:

Cuando se nos preguntó, ¿y creen que sí van a tener la posibilidad de enseñar las cinco lenguas? ¡Claro que sí!, iniciamos afortunadamente en 2004 el 6 de septiembre, si no dando la enseñanza de manera directa de la lengua, sí de tocar el título tentativo que manejamos en aquel entonces en el mapa curricular, que era la materia de expresión y comunicación en lengua materna y que ya ahorita con las modificaciones es: mazahua, náhuatl, otomí, matlatzinca, y nahua, además del inglés.

El foro fue para ubicar cómo estaba la situación del indigenismo y la atención a las comunidades en ese sentido, y ver las posibilidades de qué licenciaturas eran las que se iban abrir. Lo que arrojó fue: que era necesario dar a conocer las cosas en su propia lengua, fortalecer la cosmovisión, difundir su cultura, promoverla, darle elementos a los futuros estudiantes.

Las exigencias de la SEP eran encaminadas a que no fueran repetitivas las licenciaturas que se fueran a ofertar. Se buscó darle un enfoque innovador, que fortaleciera no solamente una identidad cultural, pues tenemos muchas culturas y lenguas pero socialmente nos avergonzamos de cada una de ellas, y el enfoque de la educación intercultural es el respetar la diversidad y de fortalecer nuestra identidad como mexicanos porque somos muy malinchistas. De alguna manera era no desarraigar al estudiante, sino generar sus propias expectativas de desarrollo en su comunidad pero retomando la situación tradicional que tienen los pueblos originarios (Magali).

¹⁷⁵ Obtuvieron datos donde los maestros indígenas y no indígenas imponen severos castigos a sus alumnos por usar sus lenguas maternas. También se documentó que cuando sus hijos los mandan a instituciones de educación superior como la Universidad de Chapingo, en Texcoco México, se quedan en la ciudad. No regresan más a sus comunidades, y cuando lo hacen, rechazan las lenguas y los valores, se burlan de su idioma y su cultura, y sienten que son despreciados por sus propios hijos.

Se informó que la apertura de la Universidad fue negociada con el Subsecretario de Educación Superior y por el Gobierno del Estado de México, que apoyó decididamente la apertura de la universidad, y que la demanda educativa de esta institución ya había iniciado en los setenta y ochenta. Ya que desde hace décadas los indígenas mazahuas, otomíes, matlatzincas, nahuas, tlahuicas, había planteado al gobierno del estado la apertura de una universidad donde estudiaron sus hijos, fue así como se dio apertura de la facultad de Antropología de UAEM (Celote: 17)

En el mes de octubre de 2002 se llevó en San Felipe del Progreso un ciclo de conferencias sobre interculturalidad¹⁷⁶. Participaron, investigadores, poetas, intelectuales, antropólogos, periodistas, políticos, funcionarios de la CGEIB, profesores de las etnias otomíes y mazahuas de los distintos sistemas educativos. Los trabajos permitieron visualizar que era necesario, y pertinente establecer instituciones terciarias en las zonas donde hay una cantidad importante de población originaria para brindarles oportunidades de acceso a este nivel educativo. La recomendación que se hace es que se imparta educación innovadora, que guarde una relación directa con las comunidades originarias y que no fueran carreras saturadas.

Finalmente el 10 de diciembre del año 2003 por decreto del gobierno del Estado de México, se crea la Universidad Intercultural del Estado de México¹⁷⁷, institución de carácter público, descentralizada, la cual operará con recursos provenientes del gobierno federal 80% y estatal 20%. Para la ubicación de la universidad comenta Félix (2009), se dio una disyuntiva: edificar la institución en los municipios de Ixtlahuaca o Xochipilco. Lo que inclinó la balanza para que la universidad se estableciera en San Felipe del Progreso fue que las primeras demandas por establecer una universidad para los mazahuas se generó en este municipio. No se denominó universidad mazahua porque eso limitaría el acceso de

¹⁷⁶ El Primer Ciclo de Conferencias “la Educación Intercultural, Retos y Perspectivas”, con la participación de investigadores de universidades públicas, entre ellos, Patrick Johansson, Francisco Zaballa Omaña, José García, así como intelectuales mazahuas y otomíes comprometidos con la defensa y revitalización de la lengua y la cultura mazahua, como el poeta mazahua Fausto Guadarrama López, el antropólogo mazahua Esteban Bartolomé Segundo; el maestro Julio Garduño Cervantes, el periodista Benito Hernández González, el destacado doctor José Dolores Garduño González; Bernardo Lara Aguilar de la etnia *hñähñu*; también acudió a este ciclo de conferencia, la licenciada Lourdes Casillas Muñoz, destacada académica e investigadora que se ha ocupado de la problemática de la educación superior y directora de proyectos de educación intercultural en el nivel medio y superior de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, y con la presencia de personas interesada por la apertura de la Universidad (Celote: 16)

¹⁷⁷ El decreto de creación de la Universidad Intercultural del Estado de México fue publicado en la Gaceta de Gobierno, el miércoles 10 de diciembre del año de 2003, siendo Gobernador constitucional del Estado de México Arturo Montiel Rojas. Su creación responde al reconocimiento que la constitución hace en su artículo 2do del carácter pluricultural de la nación mexicana, así como del “apartado A, Fracción IV, en el cual reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y en consecuencia, a la autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimiento y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos). Este mismo artículo en su apartado B, hace hincapié en la obligación que la Federación, los Estados y municipios tienen para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas así como la eliminación de las prácticas discriminatorias contra estas culturas y sus ciudadanos, pero sobre todo de conformar instituciones que garanticen los derechos indígenas y el desarrollo integral de sus comunidades (Cfr. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos). Así mismo, se pretende garantizar e incrementar los niveles de escolaridad desde el nivel básico hasta el superior. Por otra parte en la fracción VII del mismo artículo se considera pertinente generar actividades productivas que permitan un desarrollo de las comunidades indígenas, compartiendo uno de los principales objetivos de las universidades interculturales.

Otra normatividad que es considerada en el decreto de creación como sustento de la universidad intercultural, es la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas. En su artículo 11 sustenta que las autoridades educativas tanto federales como de los estados deben garantizar a la población indígena el acceso a la educación con carácter de obligatorio y con las especificidades de ser bilingüe e intercultural, donde se respeten su diversidad y sus lenguas.

estudiantes de otras identidades originarias, y la idea era que la universidad sea incluyente para todas las culturas indígenas, incluso de estudiantes de origen mestizo.

La institución se adscribió a la Subsecretaría de Educación Media Superior, directamente a la Dirección General de Educación Superior que en ese entonces estaba a cargo de Guillermo González Rodríguez. Este funcionario fue el encargado de invitar a los docentes que ayudarían a concretar el proyecto, plantear los criterios para seleccionar al futuro rector, los directores de las tres divisiones, el jefe de investigación, y los administrativos.

Finalmente se pone en operación la primera Universidad Intercultural y Bilingüe de México. Institución que viene a diversificar la oferta educativa superior en la zona mazahua del Estado de México, junto con la Escuela Normal y al Tecnológico de Estudios Superiores, logrando con ello tener una educación pluricultural y con bases bilingües que abre oportunidades para impartir educación en lenguas originarias. La CGEIB, y concretamente sus funcionarios fueron relevantes para la consolidación del proyecto de la universidad, la experiencia que Sylvia Schmelkes (Coordinadora General en ese momento de la CGEIB), Laura Santini, y Lourdes Casillas, compartieron para lograr la aplicación del modelo educativo intercultural en la Universidad del Estado de México fue invaluable, orientaron, asesoraron y fundamentaron teóricamente a los que serían los responsables de la institución terciaria.

6.1.1. Características normativas y atribuciones de la Universidad Intercultural del Estado de México.

La Universidad es un organismo público descentralizado que cuenta con una personalidad jurídica y patrimonio propio, el objeto de la institución según el decreto de creación es: impartir programas educativos de calidad, que formen profesionales comprometidos con el desarrollo económico y cultural de las comunidades originarias, buscando lograr la revaloración y revitalización de las lenguas y las identidades de las diversas comunidades indígenas. Se considera necesario y pertinente que la universidad desarrolle en sus estudiantes la capacidad de aprender una lengua extranjera que les permita ser competentes en el manejo de nuevos procesos tecnológicos y comunicarse con ciudadanos de otros países, fomentar el respeto de las diversas costumbres y culturas que convivan en las aulas

de la universidad, generar individuos que tengan la capacidad de valorar la diversidad cultural, que sean críticos y con un sentido de generar investigación que ayude a la solución de los problemas comunitarios, desarrollar programas que difundan su cultura, sustentados en la interculturalidad.

Atribuciones de la UIEM.

La universidad intercultural tiene una serie de atribuciones que deben responder a los planteamientos y necesidades educativas institucionales como: impartir programas de calidad en profesional asociado, licenciatura, especialidad y posgrado; formular, adecuar y evaluar a partir de las necesidades regionales los planes y programas de estudio los cuales deberán cuidar las disposiciones de la CGEIB. Determinar los programas de investigación, impulsar la docencia, la investigación, la vinculación y la extensión de los servicios; establecer los criterios de acreditación de los estudios así como expedir certificados, constancias, diplomas títulos, revalidar estudios hechos en el extranjero y distinciones especiales. Establecer los procesos de ingreso y selección, así como la permanencia de los estudiantes, los criterios para el ingreso de los docentes, su promoción y permanencia. Motivar la actualización de los conocimientos de todos los miembros de la universidad. Celebrar convenios de colaboración con instituciones y organismos nacionales y extranjeros. Llevar a cabo procesos de evaluación de carácter interno y externo que permitan acreditar y evaluar los planes y programas de estudio, así como generar los mecanismos necesarios para la rendición de cuentas que avalen el buen manejo de los recursos y del patrimonio institucional.

6.1.2. Órganos de apoyo para la toma de decisiones y alcance de metas y objetivos.

El modelo que diseñó la Coordinación recomienda que la organización académica de las universidades interculturales cuenten con órganos e instituciones de apoyo que ayuden en la toma de decisiones y en la consecución de sus metas y objetivos. Los órganos que cumplirán esta función se dividen en tres: colegiados, unipersonales, e instancias de apoyo. Los primeros se conforman por consejos directivos y de consulta como son: el consejo social y el de desarrollo. Los órganos unipersonales son el rector y los directores de división. Los últimos son el secretario académico, el abogado general, y los directores. La

UIEM dando respuesta a la organización que la CGEIB considera pertinente como modelo de organización académica, se estructura con un órgano directivo principal conformado por un órgano colegiado y uno unipersonal que serán los principales tomadores de decisiones en la universidad.

La dirección y administración de la UIEM corresponderá al órgano directivo el cual estará conformado por el consejo directivo (órgano colegiado) y el rector (órgano unipersonal), un segundo órgano colegiado que aportará ideas y ayudará en la toma de decisiones al consejo directivo serán los consejos sociales y de desarrollo institucional. Otro órgano que es importante para la institución pues de él se desprenden las carreras que ofrecerá la UIEM es el unipersonal del cual surgen las direcciones de división que apoyan el funcionamiento de las actividades académicas. Por último, Las instancias de apoyo, serán las encargadas de apoyar al rector en el cumplimiento de sus atribuciones al frente de la universidad.

Consejo Directivo.

El consejo directivo será la máxima autoridad de la universidad, tendrá tres representantes del gobierno designados por el Ejecutivo estatal, uno de ellos será el que presida. Al depender la CGEIB de la SEP y al ser esta Secretaría un elemento determinante para la implementación del modelo educativo intercultural en el sistema educativo nacional, y además al tener las universidades un esquema de financiamiento solidario en donde los recursos son otorgados por la federación y los estados, el consejo directivo también es conformado por tres representantes del Gobierno Federal designados directamente por la SEP y uno de ellos debe pertenecer a la CGEIB. Al estar asentada la universidad en el municipio de San Felipe del Progreso el gobierno local tendrá un representante elegido directamente por el ayuntamiento. El presidente del consejo directivo tiene el compromiso de invitar a tres representantes distinguidos de la región -permanecerán en el cargo dos años y podrán volver a ocupar el cargo nuevamente por el mismo periodo- así como al secretario, el cual puede participar con voz pero sin voto. El último miembro del consejo es el comisario el cual es designado por la Secretaría de la Contraloría estatal. Cada miembro del consejo designará un suplente el cual en ausencia del titular podrá participar con voz y voto en las sesiones que tengan. La Ley para la Coordinación y Control de Organismos

Auxiliares y Fideicomisos del Estado de México, y su reglamento, indican que las reuniones se llevarán a cabo cuando menos una vez al mes pudiéndose efectuar sesiones extraordinarias cuando el presidente lo considere conveniente o cuando la tercera parte de los miembros lo crea necesario¹⁷⁸. El cargo en el consejo directivo es de carácter honorífico y serán removidos por quien los haya designado.

Para ser miembro del consejo el decreto de creación en su artículo 10 considera cuatro requisitos indispensables:

- 1) Ser ciudadano mexicano;
- 2) Ser mayor de 30 años de edad;
- 3) Tener experiencia académica, profesional o laboral reconocidas;
- 4) Contar con solvencia moral.

Las atribuciones del consejo se sustentan en el artículo 11 del decreto de creación y se orientan a:

Establecer y aprobar políticas que permitan funcionar debidamente la universidad, proyectos académicos que le sean presentados o que ellos mismos generen. Con el aval de la CGEIB modificar los planes y programas de estudio. Crear los reglamentos de la universidad, biblioteca, laboratorio de cómputo. Aprobar el presupuesto anual de ingreso y egreso, así como la asignación del gasto. En caso de conflictos buscar su solución. Fijar las reglas para llevar a cabo convenios, acuerdos, contratos, entre otros.

Rector.

Es el segundo órgano directivo de importancia, es nombrado y en caso necesario removido por el Gobernador del Estado, lo cual limita la autonomía de las instituciones y no permite que la decisión sea considerada por la población de la universidad, haciendo del cargo un puesto político, más que de merecimientos académicos o identitarios. La duración en el cargo es de cuatro años, pudiéndose hacer extensivo a un segundo periodo por el mismo

¹⁷⁸ La Ley para la Coordinación y Control de Organismos Auxiliares y Fideicomisos del Estado de México publicada en la gaceta de gobierno el 4 de junio de 2004, indica en su artículo 32 que los órganos de gobierno deberán sesionar cuando menos una vez cada dos meses y para poder llevarla a cabo, se deberá crear previamente la orden del día, la cual deberá darse a conocer a los miembros del órgano de gobierno con la anticipación debida.

El artículo 33 de la misma ley indica que se podrán celebrar sesiones extraordinarias cada vez que el presidente lo considere pertinente o a petición de una tercera parte o más del total de los miembros del órgano respectivo.

tiempo. Una vez transcurrida esta segunda gestión no podrá volver a ser rector. Los requisitos que el artículo 14 del decreto de creación considera necesarios para ocupar el cargo son:

- 1) Ser ciudadano mexicano;
- 2) Mayor de 30 años y menor de 70;
- 3) Tener como mínimo el grado de maestro, y ser licenciado preferentemente en algún área del conocimiento ofrecida por la universidad o en algún área afín, tener reconocidos méritos profesionales en el ámbito intercultural;
- 4) Haber desempeñado labores docentes a nivel superior de manera sobresaliente;
- 5) Tener reconocimiento en el ejercicio de su profesión;
- 6) Ser una persona de amplia solvencia moral y de reconocido prestigio;
- 7) No ser ministro de algún culto religioso, militar en activo, dirigente de algún partido político, sindicato o de organismos empresariales;

Concretamente el artículo 15 del decreto de creación y el artículo 10 del reglamento de la Universidad Intercultural del Estado de México mencionan que las atribuciones del rector son: administrar y representar legalmente con facultades de un apoderado general para pleitos, cobranzas y de administración, con todas las facultades que requieran cláusula especial conforme a la ley, sustituir y delegar esta representación en uno o más apoderados para que ejerzan individual o conjuntamente. Para gestionar actos de dominio requerirá de la autorización expresa del Consejo Directivo.

Las atribuciones que lleva a cabo el rector son de dos tipos: las primeras son las que desempeña directamente por ser el encargado de representar y administrar a la universidad. Las segundas son las que se hacen de manera conjunta con el Consejo Directivo y de las que se hacen bajo la autorización de este último (ver cuadro 25).

Cuadro 25: Atribuciones del Rector.

Administración y representación legal	Gestiones que requieren autorización del Consejo Directivo o que se hacen de manera conjunta.
<p>Conducir el funcionamiento de la Universidad, vigilando el cumplimiento de su objeto, planes y programas académicos, así como la correcta operación de sus órganos y el cumplimiento de las disposiciones y acuerdos que norman la estructura y funcionamiento de la universidad.</p> <p>Conocer las infracciones que se contemplan en las disposiciones legales de la institución y aplicar, en ámbito de su competencia las sanciones correspondientes.</p> <p>Dar cumplimiento a los acuerdos que emita el Consejo Directivo.</p> <p>Nombrar y remover al personal de la Universidad cuyo nombramiento o remoción no esté determinado de otra manera.</p> <p>Celebrar convenios, contratos y acuerdos con dependencias o entidades de la administración pública federal, estatal o municipal, organismos del sector privado y social, nacionales y extranjeros, dando cuenta al Consejo Directivo.</p> <p>Administrar, supervisar, y vigilar la organización y funcionamiento de la Universidad.</p> <p>Administrar el patrimonio de la Universidad informando lo conducente al Consejo Directivo.</p> <p>Promover acciones para la modernización de la Universidad.</p> <p>Expedir los diplomas, constancias, certificados de estudio, títulos profesionales y grados académicos, así como validar las actas de exámenes profesionales que otorgue la Universidad.</p> <p>Otorgar licencias, permisos y autorizaciones que le correspondan.</p> <p>Presidir los Consejos Social y de Desarrollo Institucional</p>	<p>Proponer al Consejo Directivo las políticas generales de institución y en su caso aplicarlas. Presentarles para su aprobación los nombramientos y remociones de los directores de división, de área y el abogado general.</p> <p>Presentar al Consejo Directivo para su autorización, los proyectos del presupuesto anual de ingresos y de egresos. Y anualmente el programa de actividades de la universidad</p> <p>Proponer al Consejo Directivo los proyectos de planes de desarrollo, programas operativos y aquellos de carácter especial que sean necesarios para el cumplimiento del objeto de la universidad.</p> <p>Presentar al Consejo Directivo, para su aprobación, los proyectos de reglamentos manuales de organización, modificaciones de estructuras orgánicas y funcionales, así como planes de trabajo en materia de informática, programas de adquisición y contratación de servicios.</p> <p>Informar cada dos meses al Consejo Directivo sobre los estados financieros y los avances de los programas de inversión, así como de las actividades desarrolladas por la Universidad.</p> <p>Concurrir a las sesiones del Consejo Directivo, con Voz pero sin voto.</p> <p>Rendir al Consejo Directivo y a la comunidad universitaria un informe anual de actividades de la institución, así como implementar las acciones tendientes a la rendición de cuentas.</p> <p>Proponer al Consejo Directivo la Creación de nuevas carreras acordes con los objetivos de la universidad y con los requerimientos sociales.</p>

Fuente: elaboración propia con datos de: Decreto de Creación y reglamento de la Universidad Intercultural del Estado de México.

El Consejo Directivo ayuda a que el rector no tome decisiones unipersonales, y le auxilian en la dirección de la universidad intercultural. El desempeño de ambos órganos es importante para lograr las metas y objetivos que la institución se haya trazado y sobre todo lograr el desarrollo de los estudiantes y de las comunidades indígenas. Es necesario reconocer que la administración de la universidad, es de un corte tradicional. No es algo que sea impedimento para una administración adecuada de la interculturalidad, pero plantea la posibilidad de una administración que no se vincule directamente a las necesidades de las comunidades originarias.

Órgano Unipersonal: Direcciones de División.

Este órgano se conforma por las direcciones de las divisiones de: lengua y cultura, desarrollo sustentable, comunicación intercultural y salud intercultural. Para poder ser

director de división el artículo 18 del decreto de creación manifiesta que se requiere ser ciudadano mexicano, mayor de 30 años, tener estudios mínimos de maestría, ser reconocido por su trayectoria académica, y ser ampliamente aceptada su solvencia moral. Las funciones y atribuciones de los directores de división (ver cuadro 26) permitirán coordinar y supervisar las funciones de la UIEM, desarrollar las funciones de investigación, vinculación y extensión con la comunidad.

Cuadro 26: Funciones de directores y atribuciones de las divisiones de la UIEM.

Funciones de los directores.	Atribuciones de las divisiones.
<p>Planear, programar, organizar, dirigir, controlar y evaluar el desempeño de las funciones encomendadas a la unidad administrativa a su cargo.</p> <p>Formular programas anuales de actividades y de los presupuestos de la universidad.</p> <p>Promover y supervisar las estrategias de supervisión de los procesos de enseñanza aprendizaje y desarrollo curricular.</p> <p>Formular planes y programas, dictámenes, estudios e informes que les sean requeridos por el rector.</p> <p>Promover y vigilar la aplicación de las disposiciones que rigen la organización y el funcionamiento de la unidad administrativa a su cargo.</p> <p>Someter a la consideración del rector modificaciones jurídicas y administrativas que mejoren la organización y mejoramiento de la unidad.</p> <p>Proponer al rector el ingreso, licencias, promoción y remoción y cese del personal de la unidad administrativa a su cargo.</p> <p>Participar en el ámbito de su competencia, en la elaboración y actualización de los reglamentos, manuales administrativos y cualquier otro ordenamiento que regule la organización y el funcionamiento de la Universidad.</p> <p>Coordinar sus actividades con las demás unidades administrativas de la universidad cuando así lo requiera.</p>	<p>Coordinar sus acciones con las instancias competentes para el diseño y modificación de los planes y programas de estudio de la División a su cargo.</p> <p>Elaborar y someter a la aprobación del Rector, el programa operativo de la División a su cargo, así como los programas de tutorías y servicio social.</p> <p>Supervisar el desarrollo de las actividades del personal docente adscrito a la carrera a su cargo, así como aplicar exámenes de oposición para ocupar las plazas vacantes en la División que les corresponde.</p> <p>Vigilar el cumplimiento de los planes y programas de estudio y de las actividades de investigación de la División a su cargo.</p> <p>Proponer y aplicar, en coordinación con las unidades administrativas.</p> <p>Competentes, técnicas de enseñanza y métodos de evaluación en las actividades académicas de la División a su cargo.</p> <p>Proponer la actualización y mejora a los contenidos temáticos de la División a su cargo.</p> <p>Participar en la evaluación curricular de la carrera a su cargo.</p> <p>Promover mecanismos de coordinación con la comunidad y los sectores sociales, para la realización de actividades de vinculación.</p> <p>Colaborar en la definición del perfil profesional del personal académico de la División a su cargo.</p> <p>Integrar la planta docente de la División a su cargo y someterla a la consideración del Rector.</p> <p>Proponer al Rector cursos de formación y superación académica del personal docente de la División a su cargo.</p> <p>Fomentar la titulación de los alumnos egresados de la carrera a su cargo.</p> <p>Opinar, en el ámbito de su competencia, si los estudios realizados en otras instituciones de educación que soliciten ser revalidados, son congruentes con los planes y programas académicos de la Universidad.</p> <p>Establecer políticas y lineamientos para la asignación de becas a los estudiantes de la División a su cargo.</p>

Fuente: Elaboración propia con datos del Decreto de Creación de la Universidad Intercultural del Estado de México y el Reglamento Interior de la Universidad Intercultural del Estado de México.

Los requisitos no precisan que los directores de división tengan origen étnico, o que tenga conocimientos de alguna de las identidades culturales, hable alguna lengua originaria, o que haya tenido una vinculación directa con las comunidades étnicas. Las funciones y

atribuciones que desempeñarán, no ayudan a delimitar las actividades que caracterizaran a una institución que pretende fortalecer lo originario y que no opere como las universidades tradicionales.

Órganos colegiados de consulta: consejo social y de desarrollo institucional

Los órganos colegiados que operan en la UIEM se conforman por: el consejo social y el de desarrollo institucional. Tienen el objetivo de promover la colaboración de la comunidad en el financiamiento de la universidad, asimismo son un apoyo en la obtención de recursos adicionales que posibiliten la operación adecuada de la universidad. Un segundo objetivo relevante de los consejos es el de hacer llegar al consejo directivo propuestas que mejoren su desempeño y el de la universidad (ver cuadro 27).

Cuadro 27: Integrantes y Funciones de los Órganos Colegiados.

Órgano Colegiado	Consejo Social	Consejo de desarrollo Institucional
Integrantes	El Rector preside De acuerdo con el consejo directivo se invitarán a: I) Un representante del municipio de San Felipe del Progreso. II) Dos representantes de los pueblos indígenas. III) Tres representantes distinguidos de la región.	El Rector, encargado de presidirlo. Los titulares de las unidades académicas y administrativas de la Universidad Tres representantes de las comunidades indígenas, a invitación del consejo directivo Dos miembros distinguidos de la región.
Funciones	Promover la colaboración de la sociedad en el financiamiento de la Universidad y las relaciones entre esta y su entorno cultural, profesional, económico y social buscando la calidad de las actividades universitarias. Apoyar las actividades de la universidad en materia de difusión y vinculación con los diversos sectores de la sociedad. Obtener recursos adicionales, para el mejoramiento de la universidad Hacer llegar al consejo directivo propuestas para el mejoramiento integral de la universidad. Fomentar la transparencia en los procesos académicos y administrativos de la universidad.	Proponer y supervisar el Desarrollo de Programas de Acreditación, Certificación y mejoramiento integral de la administración de la universidad. Coordinar los trabajos de programación de las actividades de la universidad orientadas al mejoramiento. Proponer un sistema de evaluación permanente acerca de las actividades de las unidades académicas y administrativas de la universidad. Hacer llegar al consejo directivo propuestas para el mejoramiento integral de la universidad

Fuente: elaboración propia con datos de: Decreto de Creación de la Universidad Intercultural del Estado de México.

Ambos consejos integrarán representantes de las comunidades indígenas, buscando la vinculación con las comunidades, facilitando la toma de decisiones que generen beneficios para las poblaciones étnicas y alcanzar el reconocimiento social de la universidad. Los consejos pretenden ser un medio para la mejora integral institucional.

Instancias de apoyo.

Las instancias de apoyo son importantes y necesarias en la operación y funcionamiento de la universidad intercultural. Su función es la de apoyar y auxiliar al rector en el ejercicio de este cargo. Son áreas que: organizarán y dirigirán actividades que permitan la superación de la institución, darán la asesoría que el rector requiera en los asuntos jurídicos que se presenten, apoyarán en la administración y gestión de la UIEM (ver cuadro 28). Las instancias de apoyo son: la dirección de administración y finanzas, tres departamentos y el abogado general.

Cuadro 28: Instancias de apoyo y atribuciones de la UIEM.

Dirección de administración y finanzas	Departamento de investigación	Departamento de control escolar	Departamento de planeación, programación y evaluación	Abogado general
<p>I. Administrar y custodiar los fondos y valores provenientes de los recursos ordinarios y extraordinarios con los que cuenta la Universidad, en términos de la normatividad federal y estatal aplicable.</p> <p>II. Aplicar las políticas, normas, sistemas y procedimientos para la programación, presupuestación y administración integral de los recursos humanos, materiales y financieros de la Universidad.</p> <p>III. Integrar y someter a la consideración del Rector, los anteproyectos de presupuesto anual de ingresos y de egresos de la Universidad, de acuerdo con la normatividad en la materia.</p> <p>IV. Ejecutar los procedimientos y mecanismos sobre el ejercicio y control del presupuesto de gasto corriente y de inversión, y verificar su aplicación.</p> <p>V. Coordinar, consolidar y controlar la información sobre el ejercicio del gasto del Organismo e informar al rector sobre el comportamiento del mismo.</p> <p>VI. Administrar los recursos humanos con que cuenta la Universidad, de conformidad con las normas aplicables.</p> <p>VII. Formular conjuntamente con las unidades administrativas de la Universidad, los programas anuales de adquisiciones, arrendamientos y servicios del Organismo, de acuerdo con las disposiciones legales aplicables.</p> <p>VIII. Presidir el Comité de Adquisiciones y Servicios de la Universidad, de acuerdo con la normatividad aplicable.</p> <p>IX. Coordinar y, en su caso, ejecutar los procedimientos de adquisición y arrendamiento de bienes, contratación de servicios, obra pública y servicios relacionados con la misma que requiera la Universidad, de acuerdo con la normatividad aplicable.</p> <p>X. Suscribir los contratos y convenios derivados de los procesos adquisitivos de bienes, servicios, obra pública y servicios relacionados con la misma, con base en la normatividad aplicable, previo acuerdo con</p>	<p>I. Promover en coordinación con las Direcciones de División, la elaboración de proyectos de investigación de cada una de las Divisiones de carrera y vigilar su cumplimiento.</p> <p>II. Impulsar nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje, material didáctico y equipo de apoyo para fortalecer el desarrollo y conocimiento de los alumnos de la Universidad.</p> <p>III. Promover en los contenidos temáticos de las carreras que imparte la Universidad, el estudio de nuevas tecnologías e instrumentos que apoyen la educación de los alumnos.</p> <p>IV. Detectar las necesidades de actualización y capacitación de la planta docente de la Universidad.</p> <p>V. Vigilar el cumplimiento de las investigaciones y proyectos especiales que realice la Universidad, informando de ello al Rector.</p> <p>VI. Difundir la información generada en las investigaciones y estudios realizados, así como la información producto de las actividades académicas de</p>	<p>I. Proponer, difundir y vigilar el cumplimiento de las políticas, lineamientos y procedimientos para el ingreso, permanencia y promoción de los alumnos de la Universidad.</p> <p>II. Diseñar y operar el sistema de registro y control escolar en la Universidad.</p> <p>III. Orientar el proceso de selección de alumnos de nuevo ingreso a la Universidad, con el apoyo de las unidades administrativas correspondientes.</p> <p>IV. Establecer políticas, lineamientos y procedimientos para el otorgamiento de la documentación escolar de los alumnos de la Universidad.</p> <p>V. Estructurar, organizar y desarrollar programas de servicio social, en coordinación con los sectores social y productivo de la región y del Estado.</p> <p>VI. Evaluar permanentemente el desempeño de los estudiantes de la Universidad, con base en las disposiciones aplicables en la materia.</p> <p>VII. Las demás que le</p>	<p>I. Coordinar la elaboración del programa de desarrollo de la Universidad, así como las estrategias y mecanismos para su ejecución.</p> <p>II. Proyectar el desarrollo de la Universidad a corto, mediano y largo plazos, con la participación de las demás unidades administrativas del Organismo.</p> <p>III. Proponer los modelos de planeación global de la Universidad, vigilando la congruencia entre las acciones, objetivos y recursos del Organismo.</p> <p>IV. Proponer mecanismos para la ejecución de los procesos de planeación, presupuestación y evaluación de la Universidad.</p> <p>V. Realizar el seguimiento y la evaluación de las funciones de la Universidad, proponiendo acciones y estrategias para su cumplimiento.</p> <p>VI. Promover la congruencia de los planes y programas de la Universidad con las estrategias, objetivos y prioridades del desarrollo local y regional.</p> <p>VII. Evaluar y dar seguimiento al cumplimiento de los convenios y acuerdos que celebre la Universidad.</p> <p>VIII. Formular proyectos para que los programas académicos de la Universidad se orienten a atender las necesidades básicas de los sectores social y productivo.</p> <p>IX. Proponer, aplicar, coordinar y evaluar la política de vinculación de la Universidad con los sectores</p>	<p>I. Representar a la Universidad en los asuntos judiciales, previo mandato que al efecto le otorgue el Rector.</p> <p>II. Asesorar jurídicamente al Rector en los asuntos competencia de la Universidad.</p> <p>III. Formular y revisar los proyectos de reglamentos, acuerdos, convenios, contratos y cualquier otro ordenamiento que pretenda expedir o suscribir la Universidad.</p> <p>IV. Proporcionar asesoría jurídica en materia educativa al personal de la Universidad.</p> <p>V. Compilar y divulgar los ordenamientos jurídicos en los que se sustenta la actuación de la Universidad y vigilar su cumplimiento.</p> <p>VI. Vigilar la aplicación de las disposiciones que regulan las relaciones de trabajo en la Universidad.</p> <p>VII. Actuar como órgano de consulta y difusión de las disposiciones jurídicas que rijan la organización y el funcionamiento de la Universidad.</p> <p>VIII. Proponer disposiciones normativas complementarias que coadyuven a eficientar el funcionamiento de la Universidad.</p>

<p>el Rector.</p> <p>XI. Proveer de los bienes y servicios necesarios para el desarrollo de las actividades académicas y administrativas de la Universidad.</p> <p>XII. Supervisar el registro, mantenimiento y conservación de los bienes muebles e inmuebles de la Universidad.</p> <p>XIII. Integrar y someter a la consideración del Rector los proyectos de manuales de organización y procedimientos de la Universidad.</p> <p>XIV. Promover la capacitación y desarrollo del personal administrativo y docente de la Universidad.</p> <p>XV. Promover y, en su caso, ejecutar acciones para la modernización administrativa de la Universidad y vigilar su cumplimiento.</p>	<p>la Universidad.</p> <p>VII. Las demás que le confieran otras disposiciones aplicables y aquellas que le encomiende el Rector.</p>	<p>confieran otras disposiciones aplicables y aquellas que le encomiende el Rector.</p>	<p>público, social y privado.</p> <p>X. Coordinar y evaluar las actividades de planeación y programación de la Universidad, con base en las disposiciones aplicables.</p> <p>XI. Las demás que le confieran otras disposiciones aplicables y aquellas que le encomiende el Rector.</p>	<p>IX. Las demás que le confieran otras disposiciones aplicables y aquellas que le encomiende el Rector.</p>
---	--	---	--	--

Fuente: elaboración propia datos del decreto de creación de la Universidad Intercultural del Estado de México y del Reglamento Interno de la Universidad Intercultural del Estado de México.

Al igual que otros cargos, el artículo 18 del decreto de creación indica que para ser director de área se requiere ser ciudadano mexicano, mayor de 30 años de edad, tener el grado de maestría, trayectoria académica y profesional relacionada al área de competencia, y poseer solvencia moral.

Patrimonio de la Universidad Intercultural.

El patrimonio de la UIEM se sustenta en el artículo 24 del decreto de creación, se conformará por las aportaciones, subsidios y apoyos que le otorguen el gobierno federal, estatal y municipal, así como otros organismos sociales y privados que apoyen con su financiamiento. Dentro del patrimonio también encontramos los muebles, inmuebles y cualquier bien que sea adquirido por la institución. Es importante mencionar que el patrimonio que la universidad tenga no podrá ser sujeto a cálculo alguno para ejercer contribución fiscal mientras sean pertenecientes a la universidad.

Es una realidad que las instancias de apoyo de la universidad, difícilmente se puede separar de la forma de operar de las instituciones tradicionales. Quedará en la manera de transmitir el conocimiento alejarse de este tipo de educación y poder fortalecer las identidades y lenguas originarias.

6.1.3. Características del modelo educativo de la Universidad Intercultural del Estado de México.

La oferta educativa que ofrece la Universidad Intercultural del Estado de México, se diseñó a partir de las recomendaciones hechas por la CGEIB. Para poder operar, primero se contrató al personal directivo, posteriormente se publicó la convocatoria para seleccionar los docentes que formarían la planta de profesores de la UIEM ¹⁷⁹. Una vez que se asignaron los profesores de tiempo completo y de asignatura a las tres divisiones con las que inició la institución, tuvieron que generar el plan curricular de las licenciaturas ¹⁸⁰. Se llegó al acuerdo que la mejor manera de impartir los conocimientos era relacionándolos con el entorno social de los estudiantes a las estrategias de aprendizaje.

Antes de iniciar labores, los docentes conocen las características del modelo educativo y los objetivos institucionales, comprendiendo que los aprendizajes no únicamente los genera el profesor, todos los individuos tienen la capacidad de crearlos y por tanto se busca que los conocimientos se conciban de acuerdo con las nociones que cada alumno posee. La Universidad Intercultural del Estado de México inició labores ofreciendo tres carreras: lengua y cultura, desarrollo sustentable, comunicación intercultural, y en fechas recientes, medicina tradicional intercultural. Desde su apertura ingresaron estudiantes de origen:

¹⁷⁹ El 2 de julio se publicó en los periódicos: la Jornada de circulación nacional y en el “Jyasux de circulación local la convocatoria al proceso de selección de los profesores investigadores de tiempo completo, con estudios relacionados en las áreas de Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Comunicación Intercultural. Los requisitos requeridos fueron los siguientes: que tuvieran preferentemente grados de maestría; publicaciones de libros y revistas arbitradas; experiencia en docencia en educación media superior y superior, preferentemente hablante de una lengua indígena o extranjera; vinculación o experiencia con comunidades indígenas, anotamos en la convocatoria que la entrega de documentos debería ser del 20 julio al 01 de agosto.

A partir de la fecha de la publicación de la convocatoria llegaron a las oficinas 68 currículum, además de las 37 que ya teníamos en total se recibieron 105, de diferentes grados académicos, disciplinas y profesiones que querían ser parte de la planta docente de la institución. Cada currículum fue revisado por el consejo académico, integrado por el Rector, los tres directores de División, el coordinador de investigación, una vez revisada la documentación, discutimos y concordamos en realizar una entrevista personalizada al personal que reunía el perfil requerido por la institución. Entre finales de julio y principios de agosto, realizamos las entrevistas personalizadas a los profesores, el 5 de agosto ya teníamos el dictamen para la contratación del personal académicos de tiempo completo, aunque para la licenciatura de comunicación no llegaban los profesionales. Ocho fueron los profesores e investigadores de tiempo completo que se contrataron. Cuatro para la división de lengua y Cultura, dos para división de Desarrollo Sustentable, otros dos para la división de Comunicación Intercultural, también se contrataron académicos por asignaturas. La contratación del personal académico se hizo bajo los criterios anunciados en la convocatoria, porque queríamos evitar los vicios de asignar las plazas a los recomendados o a los conocidos que tuvieran algún vínculo con nosotros (Celote: 34-35).

¹⁸⁰ Los profesores trabajaron colegiadamente por academia, según su perfil, inicialmente discutieron cuántas disciplinas deberían impartirse en la carrera, las trabajaron por temas y por materias, todos aportaron con escritos y comentarios, posteriormente se organizaban seminarios internos para continuar con la discusión, luego se pedía la opinión de asesores externos para apoyar y dar el visto bueno, luego se presentaba ante los académicos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, quienes a su vez invitaban a expertos para que opinaran y asesoraran. Esto nos llevó todo el año del ciclo escolar, 2004-2005, las discusiones se realizaron bajo la coordinación de los directores de cada división (Celote:70)

mazahua, otomí, náhuatl, tlahuica, y matlatzinca; incluso jóvenes provenientes del D.F., y del extranjero. Las carreras se estructuran en cuatro ejes formativos: 1) metodológico; 2) disciplinario; 3) lengua; y 4) competencias. Además el programa se subdivide en tres niveles de formación: 1) básica; 2) Profesional Asociado; 3) Licenciatura.

La formación básica se cursa en los dos primeros semestres. Su objetivo es equiparar los conocimientos de los estudiantes que ingresan a la universidad y su adaptación al modelo intercultural. Para Antolín Celote (pag.64), la formación básica es necesaria por las deficiencias educativas con las que egresan los estudiantes de las instituciones de educación media superior ubicadas en zonas rurales, campesinas, y originarias.

La formación básica se conforma de 7 asignaturas por cada semestre. En primero, al ser tronco común son las mismas materias para todas las carreras, a partir del segundo semestre cambia el contenido temático dependiendo de la carrera (ver cuadro 29).

Cuadro 29. Estrategia educativa de la formación básica.

Contenido temático	semestre	Características del contenido temático
Lectura Crítica y redacción de textos	1 y 2	Busca que los estudiantes se acerquen a las lecturas de diferentes textos académicos literarios, con el fin de comprenderlos y reflexionar sobre ellos; además, deben los estudiantes producir ellos mismos textos y generar conocimientos significativos. La asignatura ayuda a comprender de distintas formas la realidad cultural de los sujetos en un ambiente intercultural.
Expresión y comunicación en lengua materna	1 y 2	Esta asignatura está diseñada para que el estudiante comprenda la composición social y étnica del país, se hace énfasis en la diversidad cultural y lingüística donde cada grupo y sus lenguajes significan de manera diferente al mundo y esta diversidad y diferencia es el rasgo distintivo para construir muchas identidades que pueden reconocerse en un ambiente de lo diverso y dialogar en condiciones de igualdad con los demás.
Teoría del conocimiento	1	Ayuda al estudiante a desarrollar capacidades cognitivas básicas, cuyo propósito es comprender y apropiarse de los procesos de la educación superior en un ambiente intercultural, es una asignatura en la que se insiste que todos somos sujetos con capacidades para apropiarnos del saber y aplicarlo en una situación concreta
Antropología social	1 y 2	La asignatura proveerá los conocimientos que le ayuden a conocer y distinguir las formas teóricas que la antropología ha generado en relación a la diversidad y a lo específicamente humano.
Vinculación con la comunidad	1	Ayuda a que el estudiante realice investigación, tiene una cercanía con la comunidad ayudándole a obtener información. Para lo anterior es necesario que el alumno tenga conocimientos metodológicos que le faciliten obtener información que les ayuden a generar soluciones, textos, e información.
Contenido temático	2	Los contenidos temáticos son los que darán al estudiante una introducción de los conocimientos que su carrera le proporcionará a lo largo de la carrera.
Informática	1 y 2	Es necesario que los estudiantes sepan manejar sistemas operativos básicos, la tecnología no puede quedar exenta en un programa de estudios por lo que es necesario que sea integrado en un plan de estudios.
Inglés	1 y 2	Los estudiantes aprenderán a comunicarse en el idioma inglés de manera oral y escrita, con oraciones sencillas. El inglés es una lengua necesaria para ampliar los conocimientos de los estudiantes, que les permitirá obtener conocimientos generados en la lengua inglesa relacionados con la diversidad, la interculturalidad.

Fuente: elaboración propia con datos de: Celote Antolín. El Nacimiento de la Primera Universidad Intercultural de México "cuando el Sueño se Hizo Palabra. México, 121 p.

A partir del tercer semestre cada carrera tiene asignaturas que formarán a los futuros profesionales que egresaran de la universidad, que puede ocurrir en dos momentos, en sexto semestre como profesional asociado, o en octavo finalizando la licenciatura. En la educación básica son dos las asignaturas que fortalecerán las lenguas y la cultura originaria, las demás materias se relacionan con la generación de conocimientos que los vinculan a la cultura mestiza.

Carreras que se imparte en la UIEM.

La carrera de Lengua y cultura se conforma por cuatro ejes formativos (metodológico, disciplinario, lengua y competencias), subdivididos en seis líneas transversales (lengua originaria y cosmovisión, lengua extranjera, lingüístico, cultura comunitaria, metodológico, y vinculación con la comunidad), desarrolladas en un total de 60 materias (Ver anexo 10).

Al egresar los profesionistas de esta carrera serán capaces de reflexionar sobre su lengua originaria, investigar temas vinculados con su cultura, fortalecer las lenguas originarias a partir de la redacción y traducción de textos, diseñar materiales que ayuden en la difusión de las lenguas indígenas. La ex directora de la división de lengua y cultura *Magali* (2010) considera que la carrera ayuda a promover la revaloración y revitalización de las lenguas y culturas indígenas. Busca involucrar al estudiante en procesos de desarrollo encaminados a su comunidad de origen, vinculándolos con ella, evitar su migración, fortalecer su lengua¹⁸¹, y cultura, porque a pesar de estar vivas, corren el peligro de desaparecer. Además busca que los jóvenes estudiantes se acerquen a las personas que les puedan aportar conocimientos de su cultura, propiciando que los pobladores se sientan útiles:

Una de las satisfacciones que observamos, es que los estudiantes de la universidad tuvieron un acercamiento con sus abuelitos, hubo comunicación con ellos, no así con sus papás, tal vez por el trabajo, o por las cosas que desarrollan los padres y nos olvidamos de los hijos y no hay esa retroalimentación de los procesos comunitarios,

¹⁸¹ Para Magali el termino rescate no es adecuado, ella considera que las lenguas y culturas se van a fortalecer con el modelo educativo intercultural, porque aún estas culturas y lenguas se mantienen, son usadas, están vigentes: *utilizamos el termino fortalecer las lenguas o fortalecer la cultura, porque están vivas. Algunas se han olvidado un poco, pero cuando ven sus hijos como laboran los tintes naturales, o cómo organizan la fiesta, la cosa es acercarse y ver de qué manera darle legitimidad a ese proceso, porque se comenta entre los antropólogos principalmente, que rescatan, pero no es rescatar. Toda mi vida he promovido y difundido mi cultura, pero no he rescatado, por ejemplo ahorita tengo aquí materiales que hemos hecho con los chicos, la gastronomía, los cantos. Hemos hecho material didáctico porque no teníamos, había que generarlos, todo esto está en otomí. Cuando dicen los antropólogos que es rescatar, yo creo que más bien rescataríamos nosotros a los antropólogos, a los investigadores porque luego van a las comunidades a hacer sus estudios y solo se concretan a la plaza cívica y seguramente ahí sí hay una situación de rescate para ellos, pero las comunidades están vivas, las culturas, en ocasiones nos hace falta un poquito de sensibilización para visualizar esas cosas tan ricas que tenemos en las comunidades.*

de ahí que la universidad a través de la materia de vinculación con la comunidad ha logrado que un día exclusivamente sea dedicado para ir a la comunidad, se llama de ida y vuelta, van y registran, hacen su investigación regresan aquí y se comenta en clase en dinámicas grupales, y cuando ya se registró y creen que ya está bien se vuelve ir a la comunidad para ver si lo que registraron fue lo correcto o invitan a la persona que entrevistaron en la comunidad para venir a retroalimentar a todos. Salen en brigadas, esto es en primer y segundo semestre, es una cosa muy padre que no se ve en otras universidades, sí hay vinculación, hay extensión pero no con ese acompañamiento y con esa participación directa, y como la mayoría de los chicos provienen de comunidades alejadas se están una semana aquí y el fin de semana se van de regreso a su comunidad, y en ese viernes que se van hacer trabajo comunitario regresan hasta el lunes y es así como ellos se desarraigan por una semana pero se retroalimentan en el fin de semana que se van. Tenemos estudiantes de Hidalgo, de Oaxaca, me parece que tenemos uno de Puebla, de Veracruz; tenemos una chica de Nicaragua y ella no siempre, pero se busca que no pierdan la comunicación con el lugar de origen (Magali).

Los conocimientos que adquieren los jóvenes permitirá la creación de proyectos que promuevan sus culturas y lenguas de origen.

La carrera de desarrollo sustentable tiene nueve líneas transversales de generación de conocimiento: metodológico, vinculación con la comunidad, económico-productivo (mercados), político filosófico, diversidad biocultural, geográfico espacial y territorial, lengua extranjera, lengua ordinaria y cosmovisión. Conformando en 62 asignaturas (ver anexo 11) el plan de estudios busca generar conocimientos principalmente en tres áreas, la económica, cultural y en proyectos productivos.

Los estudiantes de esta carrera tienen la posibilidad de egresar como profesional asociado en el sexto semestre, pudiéndose emplear como técnicos en sus localidades, el ámbito gubernamental, federal, estatal y municipal, en asociaciones civiles que se relacionen con el desarrollo sustentable.

Los estudiantes que opten por continuar sus estudios de licenciatura podrán desarrollar proyectos de investigación y aplicarlos de manera empírica en las comunidades originarias, podrán manejar los recursos naturales y desarrollar servicios que ayuden al manejo sustentable de los recursos de la comunidad como el agua, producción agrícola, pecuaria, ganadera, pesquera, forestal. Podrán generar trabajos intelectuales que enriquezcan y fortalezcan los conocimientos culturales de los pueblos originarios, además desarrollar

proyectos que generen auto empleo y brinden oportunidades laborales a los habitantes de sus comunidades indígenas. Se busca integrar los saberes que ayuden en la solución de problemas comunitarios, y crear beneficios de orden económico, ecológico, social, cultural y educativo. Tendrán la posibilidad de emplearse en las instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Además los estudios que reciban en las aulas de la universidad les brindaran los conocimientos suficientes para que continúen con estudios de posgrado.

La licenciatura de Comunicación Intercultural tiene como objetivo lograr que los estudiantes puedan desarrollar procesos comunicativos¹⁸² entre la gente de las comunidades originarias principalmente, pero sin dejar de considerar a las poblaciones no indígenas con la intención que estas conozcan la existencia e importancia de la población indígena.

La carrera se encuentra organizada en 8 ejes: lengua originaria y cosmovisión, lengua extranjera, medios de información, producción en medios, teorías de la comunicación, expresiones artísticas e históricas, metodología. Los estudiantes cursarán 64 asignaturas (ver anexo 12) que permitirán difundir y proyectar las culturas indígenas utilizando los medios de comunicación. Algunos proyectos que esta licenciatura ha llevado a cabo es: “el impulso de las radios comunitarias en donde se pueden establecer programas que permitan la cohesión social y la difusión de las costumbres, la lengua y otros aspectos culturales” (Bastida: 2009), usando los medios de comunicación oral, impresos, electrónicos y computacionales. La carrera es relevante por la posibilidad que brinda -gracias al uso de la tecnología, el periódico, o la radio-, para fortalecer las lenguas originarias, divulgar las culturas, sus creencias y tradiciones, sus medios de comunicación, celebraciones y gastronomía. Es una carrera que puede ayudar a la comprensión y aceptación de las identidades culturales del país.

La carrera de Salud intercultural, busca formar profesionistas que ayuden a solucionar la falta de atención médica que padecen las comunidades indígenas del estado de México. El

¹⁸² *Al interior de las comunidades se da mucho este fenómeno de lo que ellos llaman una radio comunitaria, no es el término más apropiado pero es como se les conoce, éstas bocinas que tienen y que a través de ellas es como las comunidades se informan de noticias, promociones, apoyos de gobierno, y que muchos de nuestros estudiantes están encontrando en esos espacios una forma de hacer una comunicación más eficiente con su comunidad, ofrecerles algo más allá de simple información, información oficial o institucional por parte de las delegaciones (Nadia).*

currículum de la asignatura se divide en siete ejes: Vinculación comunitaria, salud tradicional mesoamericana, fortalecimiento a la salud, salud emocional, servicios de salud comunitaria, salud convencional y científica, e idiomas. La carrera se estructura en 56 asignaturas durante 10 semestres (ver anexo 13). Los conocimientos vinculan las formas tradicionales de proveer salud con la medicina alópata, el objetivo es que los egresados modifiquen la conceptualización negativa que en algunos casos tiene la población indígena de los médicos alópatas, por no comprender la manera como los indígenas manifiestan sus padecimientos. Los jóvenes aprenden a auscultar, diagnosticar, recetar; pero también tendrán que entender desde el punto de vista tradicional qué es una enfermedad de filiación cultural:

Si alguien le llega y les dice a los médicos alópatas, tengo susto, se me cayó la mollera, perdí mi sombra, o alguien me hizo mal de ojo, se burlaría de ellos y les diría oye tomate una aspirina para el dolor de cabeza y deja de estar tomando cosas para que dejes de tener alucinaciones. Pero esa es una falta de respeto hacia las culturas que tienen ese sistema de curación, por eso cuando hablábamos de respeto a las creencias se han burlado, hay una ignorancia terrible hacia nuestros pueblos. La medicina tradicional tiene una parte espiritual, eso ha causado un gran revuelo para el registro de la carrera, porque nosotros no podemos poner nada que tenga que ver con cosas raras, le llaman salud emocional hay que darle un término occidental muy rimbombante para entender esas cosas que nuestra formación no nos permite (Aída).

Los médicos egresados de la UIEM deberán entender como interpretan las comunidades indígenas la enfermedad, darán solución a sus padecimientos, aprenderán a valorar y utilizar las plantas, así como utilizar los medios de curación tradicionales que científicamente se compruebe proporcionen salud. Tendrán el conocimiento que permita una relación adecuada y sobre todo vinculada a la cosmovisión que los pueblos originarios tienen en relación a las enfermedades y sus formas de curación.

Docentes.

Una parte significativa de cualquier programa educativo son los docentes, al ser los encargados de impartir los conocimientos que forman a los profesionistas que las instituciones educativas preparan en sus aulas. La planta académica de la UIEM está conformada por docentes de: 1) de tiempo completo; 2) asignatura; 3) profesores invitados. Los docentes de tiempo completo deben cubrir cinco funciones sustantivas en: docencia,

investigación, vinculación con la comunidad, trabajos colegiados y hacer estudios comunitarios (ver cuadro 30).

Cuadro 30: Categoría del personal académico.

Categoría del personal académico	Características de los profesores	Funciones y actividades	Requisitos para ser docente	Perfil del profesor de la universidad
Tiempo completo cubren 40 horas a la semana	Profesores de Tiempo Completo, son aquellos dedicados a la formación de profesionales y a la generación del conocimiento. Se orientarán con mayor énfasis a la formación de profesionales mediante clase frente a grupo; a la realización de tutorías y asesorías a los alumnos; al desarrollo de investigación, extensión y a la participación en la vida colegiada.	<p>I. EN DOCENCIA</p> <p>a) Impartir clases frente a grupo según los planes y programas de estudio de la Carrera respectiva;</p> <p>b) Diseñar y elaborar material didáctico en apoyo a las asignaturas;</p> <p>c) Diseñar, revisar y evaluar los Programas de Estudio de la Carrera correspondiente;</p> <p>d) Llevar a cabo tutorías a individuos y/o de un grupo de alumnos;</p> <p>e) Impartir cursos de formación y actualización docente, autorizados por la Universidad;</p> <p>f) Ofrecer asesorías prácticas y teóricas a los alumnos de las asignaturas que imparten;</p> <p>g) Evaluar los planes de estudio, o proponer otros que se le encomiende;</p> <p>h) Desarrollar cualquier otra actividad asignada por el Director de la Carrera correspondiente.</p> <p>II. EN INVESTIGACIÓN</p> <p>a) Participar activamente al menos en un proyecto de generación y/o aplicación innovadora del conocimiento vinculado a las necesidades regionales y/o locales. Esta participación deberá constatarse con la elaboración de uno o más productos de buena calidad por año en promedio (artículos publicados en revistas arbitradas de preferencia indexadas, libros, capítulos de libros, y obras artísticas o patentes,</p> <p>III. EN ESTUDIOS</p> <p>a) Participar en la realización de estudios y servicios comunitarios que requieran los sectores productivo y social, vinculados con la Universidad;</p> <p>b) Participar en el diseño de estudios de planeación y diseño curricular, deserción, costos unitarios, desempeño académico de los estudiantes, administración escolar, seguimiento de egresados, y otros; y</p> <p>c) Publicar los estudios indicados.</p> <p>IV. EN VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD</p> <p>a) Diseñar las actividades académicas concernientes a las relaciones de la Universidad con la comunidad, organizaciones sociales y productivas e instituciones públicas y privadas;</p> <p>b) Coordinar, supervisar, evaluar y participar en las actividades académicas de los alumnos con la comunidad, organizaciones sociales y productivas e instituciones públicas y privadas, así como los proyectos y memorias de dichas actividades;</p> <p>c) Realizar visitas a la comunidad, organizaciones sociales y productivas e instituciones públicas y privadas con grupo de alumnos;</p> <p>d) Ser parte del jurado en la presentación de las memorias de los alumnos en las actividades académicas realizadas con la comunidad, organizaciones sociales y productivas e instituciones públicas y;</p> <p>e) Diseñar y supervisar cursos de educación continua interna y externa, y participar en ellos; y</p> <p>f) Diseñar programas institucionales de intercambio académico, cultural, y participar en ellos por encargo expreso de la Institución.</p> <p>V. EN TRABAJO COLEGIADO</p> <p>a) Participar y dirigir colegios, consejos y comisiones institucionales en los términos de la normatividad vigente;</p> <p>b) Coordinar grupos académicos o participar en ellos;</p> <p>c) Supervisar la prestación del servicio social;</p> <p>d) Realizar entrevistas de selección de alumnos de nuevo ingreso; y</p> <p>e) Participar en otras tareas colegiadas de vinculación con la comunidad, organizaciones sociales y productivas e instituciones públicas y privadas.</p>	Grado de maestría preferentemente en área afín a la Carrera en la que preste sus servicios y experiencia profesional mínima de dos años en el área de los estudios que imparta;	Compromiso institucional, responsabilidad y ética profesional; II. Espíritu de colaboración, actitud crítica, transformadora y de respeto a sí mismo y a los demás; III. Sólida formación académica; IV. Creatividad para diseñar las estrategias que propicien en los alumnos el aprendizaje, la investigación y la difusión y de vinculación con la comunidad; V. Vocación y motivación hacia las actividades académicas; VI. Disposición al cambio y reconocimiento de su trascendencia de su actividad en el desarrollo y superación de la Institución; VII. Comprensión de los fundamentos filosóficos, educativos y normativos de la Institución; VIII. Habilidad para comunicarse; IX. Capacidad para impulsar el interés de los alumnos por el conocimiento y por su desarrollo como seres independientes; Habilidad para utilizar adecuadamente los recursos técnicos y didácticos; y XI. Disponibilidad para trabajar en equipo.
Asignatura impartirán un máximo de 20 horas a la semana	Profesores de asignatura, son aquellos que desarrollan tareas sustantivas, preponderantemente de docencia, transmitiendo a los alumnos su experiencia académica y profesional, de acuerdo a los programas académicos respectivos.	Transmite a los estudiantes la experiencia práctica profesional II. Imparta clases frente a grupo, acorde con los planes y programas de estudio de la asignatura respectiva; III. De asesorías a los alumnos de las asignaturas que imparta; IV. Participe en las reuniones colegiadas a las que sea convocado por el Rector o por el Director de la Carrera respectiva.	Los requisitos para ser profesor por asignatura son. I. Tener por lo menos licenciatura afín a la asignatura a impartir. II. Tener experiencia docente a nivel superior de por lo menos 2 años.	
Profesores invitados, trabajan por tiempo y obra determinada	Profesores Invitados, son académicos de reconocido prestigio y/o miembros distinguidos de la comunidad y de la región, que previa necesidad académica determinada por la División Académica correspondiente se acuerde invitar.			

Fuente: elaboración propia con Reglamento de promoción y personal académico, Universidad Intercultural del Estado de México.

Normativamente la estructura y reglamentación que la UIEM exige que la contratación de los docentes sea conveniente y adecuada para conformar un cuerpo docente que genere

conocimientos en los estudiantes y propicie el desarrollo de las comunidades. Sin embargo, Patricia Torres (2009: 4) indica que “la mayoría de los profesores contratados no eran indígenas ni hablantes de alguna lengua de la región, ni radicaban en el municipio. Había 23 profesores de tiempo completo, 17 de asignatura impartiendo 304 horas-semana-mes. De los profesores de tiempo completo, 13% contaban con grado de doctor (uno pertenece al SNI) 52% con maestría, y 35% licenciatura”. Un problema que se deriva con la contratación de profesores que no sean indígenas y no conozcan la lengua de la región, es que no logren vincular los conocimientos con las identidades originarias, transmitiendo los conocimientos de manera tradicional, y anteponiendo los saberes de corte occidental a los originarios:

El ambiente en la universidad intercultural es denso, es un contexto político, que está lleno de imaginarios, y rumores también. Es importante ubicarlo, por ejemplo tienes un grupo de profesores que habla la lengua y que la enseña, pero al interior de ese grupo de profesores la enseñan y escriben diferente. Como en cualquier proceso, toda lengua tiene un medio de construcción y en el primer momento hay desacuerdo. Pero el estudiante no espera eso, el estudiante quiere la receta completa, cómo es, ¿así o de esta manera? y el estudiante en los primeros semestres no comprende eso, generándole una angustia, que se traduce en conflictos permanentes y en valoraciones de cuál profesor es mejor o cuál es peor, eso crea también problemas en los distintos profesores (Félix).

Los imaginarios identitarios que sustenta una lengua y una cultura pueden conllevar problemas en el desarrollo de la educación por los supuestos que los estudiantes tienen de la educación intercultural. Pero si la interculturalidad se sustenta en el respeto debe alejar a los estudiantes de los prejuicios que pueden surgir de estas situaciones, que en apariencia son adversas al desarrollo del modelo educativo intercultural. El proceso laboral en el que se vinculará el docente, principalmente el de tiempo completo, debe mejorar su práctica educativa y la manera como transmitirá los conocimientos a los estudiantes.

El desempeño laboral, las actividades y funciones, así como la administración de la universidad, ha generado los primeros resultados que se pueden observar en las primeras generaciones de profesionistas que han egresado. Es necesario entonces hacer una evaluación que ayude a conocer si estas instituciones ayudan empíricamente en el fortalecimiento de las lenguas y comunidades indígenas.

6.2. Universidad Autónoma Indígena de México.

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) es de las primeras instituciones que generan un modelo educativo dirigido a los pueblos indígenas antes que la CGEIB fuera creada. La universidad formalmente entra en operación con este nombre, el 5 de diciembre de 2001, con la publicación en el decreto número 724, del periódico oficial no. 145, la ley orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México.

Los antecedentes de la UAIM se remiten a 1982 con la fundación del departamento de Etnología de la Universidad de Occidente. El proyecto fue concebido por Jesús Ángel Ochoa Zazueta. El objetivo era desarrollar investigación relacionada con las culturas originarias de Sinaloa, Sonora y Baja California Sur. El 21 de marzo de 1984, -indica Guerra (2006)- Ochoa Zazueta logra inaugurar en la comunidad de Mochicahui, municipio del Fuerte Sinaloa, el Instituto de Antropología como una extensión de la Universidad de Occidente, brindando de esta manera la posibilidad de ofrecer educación a nivel superior a jóvenes de comunidades indígenas. El primer programa que se impartió en el instituto fue sociología rural.

Situaciones políticas como el cambio del entonces gobernador de Sinaloa, la salida inesperada de Ochoa del Instituto, y dejar de recibir apoyo económico de la Universidad de Occidente, propiciaron que se pusiera en riesgo su continuidad. De hecho por ser un modelo novedoso, que causaba ciertas inquietudes de 1986 a 1998 el instituto modifica su nombre por el de Investigaciones Sociales y Antropológicas. Guerra (2006:10) explica que para 1999 este Instituto prácticamente estaba clausurado, no tenían estudiantes inscritos, ni espacios para impartir educación y no contaba con personal para llevar a cabo la docencia.

En 1999 Ochoa regresa a la dirección del Instituto de Antropología apoyado por el Gobierno de Sinaloa y de políticos interesados en brindar educación a los pueblos indígenas de la zona:

Esto en un principio fue hacienda¹⁸³, quedó abandonada. Fue salón de fiestas, hubo muchas muertes igual que ahora¹⁸⁴, y ya después quedó lleno de basura. Llegó la

¹⁸³ El entrevistado hace referencia al edificio central de la Universidad Autónoma Indígena de México en Mochicahui.

Universidad de Occidente que es el antecedente de la universidad y el encargado era el antropólogo Jesús Ángel Ochoa. Levantaron el edificio y fue usado como museo del municipio, aunque pertenecía a la UDO, ahí nació el Instituto de Antropología dependiente de la UDO. Todas las cosas se inician con personas y con proyectos políticos. El proyecto es diseñado por Jesús Ángel Ochoa, junto con Humberto Balagues que era un personaje de la localidad, fue presidente municipal del Fuerte, amigo de Juan S. Millán del PRI¹⁸⁵, considerado uno de los veinte líderes que pueden cambiar el rumbo del país. Ellos tenían la inquietud de una escuela de educación superior, es así que con Joaquín Vega Acuña como coordinador, Humberto Galaviz Armenta, Manuel de Jesús Valdez Acosta, y Ernesto Guerra García; hacen el proyecto “Mochicahui nuevas fronteras”. Ellos observaron que hay localidades con mayor potencial o que crecen más rápido, pero en medio de esas localidades hay zonas intermedias con recursos de todo tipo como Mochicahui.

La idea con el proyecto Mochicahui nuevas fronteras era desarrollar ese potencial. Todas estas comunidades van hacia los Mochis a trabajar, a estudiar, pero también cuenta con recursos humanos, naturales, hay riqueza, y la idea del proyecto abarcaba la parte educativa. A través del departamento de atención a las comunidades indígenas del Estado se hicieron las gestiones, pero siempre dependiendo de la Universidad de Occidente. El proyecto que era enfocado hacia los grupos indígenas mayo del norte y sur de Sinaloa. El creador del proyecto el Doctor Ochoa conoce bien a los indígenas porque hizo varios estudios. En este proceso se da un conflicto. El rector de la Universidad de Occidente, Vicente López Portillo, en este momento es Subsecretario de Educación medio superior del estado de Sinaloa, le puso más atención a la excelencia académica, de los posgrados, y no volteó hacia acá, entonces ahí hubo una separación de personajes, hubo una ruptura y fue cuando se ideó la Universidad Autónoma Indígena de México pero los conceptos de educación de aprendizaje ya venían desde el inicio del proyecto (Ernesto).

El Instituto de Antropología reinicia labores en agosto de 1999 con el doctor Ochoa al frente del proyecto y apoyado por Manuel de Jesús Valdez Acosta, que en ese momento fungía como coordinador académico de la Universidad de Occidente, el presidente municipal del Fuerte, y el presidente de la comisión para la atención de las comunidades indígenas de Sinaloa. El crecimiento del Instituto fue constante y albergó estudiantes provenientes de diversas identidades originarias. Inicialmente ingresaron estudiantes provenientes de comunidades del sur de Sonora y el norte de Sinaloa como se tenía previsto en el proyecto. Posteriormente se amplió al noroeste del país, y fue tal la demanda que se

¹⁸⁴ En la entrevista se comenta sobre las condiciones de violencia que se vivieron en la comunidad de Mochicahui en los primeros años de operación de la universidad, de manera parecida al ambiente que se veía en la zona cuando se hizo la investigación.

¹⁸⁵ Juan Sigifredo Millán fue gobernador de Sinaloa entre 1999 y 2004 por parte del PRI.

llegó a contar con alumnos provenientes de otros estados del país e incluso de América Latina.

Con la comprensión de la acción comunitaria, de las instituciones patrocinadoras, de organismos y agencias interesadas, la universidad abrió sus puertas para el trabajo formativo en agosto de 1999 con una matrícula de 300 titulares académicos (estudiantes), inscritos en cuatro licenciaturas: Ingeniería en Sistemas Computacionales, Sociología Rural, Turismo Empresarial, y Cultura Popular. En el ciclo 2000 la institución recibió a la segunda generación formada por 400 titulares académicos y en el año 2001, ya ofertando además de las opciones profesionales señaladas las licenciaturas de Derecho Fiscal, Etnopsicología, Contabilidad y Periodismo, recibió en su claustro 527 jóvenes para sumar 1227 titulares académicos, pero ahora con presencia de 17 expresiones étnicas: ch'ol, mam, zoque, kakchikel, tzeltal, tzotzil, mazahua, zapoteco, mixteco, purépecha, nahua, cora, rarámuri, pima, yolem'mem yaqui, que interesadas en nuestra oferta solicitaron su ingreso y se incorporaron con entusiasmo, entrega y dedicación, convirtiendo a la naciente Universidad en el corazón nacional de las etnias (Vega, 2001: 15).

Para poder funcionar académicamente se eligieron a 35 facilitadores provenientes de la Universidad de Occidente, seleccionados por Jesús Ochoa y Manuel de Jesús Valdez. Los docentes eran mestizos, con educación de licenciatura, la contratación fue de tiempo completo y se les otorgó un curso para instruirlos y explicarles lo que pretendía el Instituto (cfr. Guerra, 2006:12). La operación de la institución no fue sencilla, conforme la universidad crecía e iba teniendo mayor ingreso de estudiantes, se hacía más complejo sostenerla, al grado que los facilitadores dejaron de percibir su pago durante varios meses. Un segundo problema era el modelo educativo que se estaba implementando en el Instituto. Este novedoso modelo pretendía que el estudiante tuviera un papel más trascendental en su desarrollo educativo. No se contemplaba la clase tradicional donde el profesor es el que dirige la sesión¹⁸⁶ y el estudiante únicamente es un receptor de conocimientos. Estas diferencias en la percepción del modelo educativo, comenta Guerra (2006), propició una separación de ambas instituciones, mientras la Universidad de Oriente pretendía implementar las políticas que la SEP disponía, como la aplicación de exámenes para el ingreso, contar con una matrícula reducida para tener una mayor calidad educativa, aplicar

¹⁸⁶ Valdez y un grupo de colaboradores, entre los cuales me encontraba, a partir de experiencias educativas que habían tenido en otras instituciones e influidos por técnicas constructivistas de desarrollo humano y de pedagogía crítica, comenzaron junto con Ochoa a diseñar un método educativo que superara lo aprendido y proporcionara un sello distintivo a la institución. La idea es generar un modelo con mayor libertad, basado en el aprendizaje más que en la enseñanza, autogestivo, sin aulas ni maestros y resaltando la importancia de la relación del estudiante con la construcción del conocimiento (Guerra, 2006:13)

el cobro de cuotas escolares. El Instituto pensaba que no era necesario cobrar cuotas, aplicar un examen de admisión o utilizar las recomendaciones que la SEP planteaba.

La situación que probablemente propició finalmente el rompimiento entre la Universidad y el Instituto, fue la renuncia del Coordinador General Académico de la Universidad de Occidente, Manuel de Jesús Valdez para tomar el puesto de Subdirector en el Instituto de Antropología en el año 2000. Los conflictos internos, la carga económica que significaba mantener en operación al Instituto, las diferencias en el plan de estudios, sin que hubiera posibilidades que fueran modificadas, propiciaron que a principios del año 2001 se acordara la separación temporal.

La separación obligó al Instituto a conseguir recursos para continuar ofreciendo educación a los pueblos indígenas. El presupuesto fue otorgado por el gobierno estatal y federal, aunque debido al ingreso de un mayor número de estudiantes los problemas económicos continuaron. El problema se hizo más agudo cuando Xóchitl Gálvez encargada de la CDI lo promueve -al ser una de las pocas instituciones que otorgaban educación dirigida principalmente para los jóvenes indígenas- en toda la república, propiciando que jóvenes de distintos estados del país, e incluso del extranjero ingresaran a la universidad. Esta condición obliga a las autoridades del Instituto a incorporarse a la Red de Universidades Interculturales y formar parte de la Coordinación General de Estudios Interculturales y Bilingües como institución afín.

La razón más importante de todo es económica, la universidad tal y como venía funcionando obtenía recursos pequeños del Estado de Sinaloa y esporádicos de parte de la Secretaría de Educación Pública a nivel federal. Cada año había que venir a rogar por recursos porque la universidad no era reconocida como una universidad pública federal, el gobierno no tenía ninguna obligación de darle presupuesto. Aprovechando ciertos contactos e influencias que tenían, sobre todo en la Cámara de diputados, año con año lograban conseguir los recursos necesarios, simplemente para sobrevivir, no alcanzaba para construir instalaciones, ni para pagarle bien a sus docentes. Entonces conversando con el rector veíamos -con el segundo rector porque con el primero no había manera- como una manera de resolver el problema económico de raíz, que se convirtiera en universidad intercultural porque pasaba a formar parte de estas universidades, que podía ser considerada como pública con aportación solidaria federal, y entonces se pudiera lograr un apoyo económico estable año con año sin que eso significase que no pudiese seguir recibiendo

recursos de otras fuentes como de hecho lo ha hecho. Sigue recibiendo recursos del gobierno estatal y de la CDI, sobre todo para instalaciones (Soledad).

Sylvia Schmelkes, ya como coordinadora general de la CGEIB visitó la universidad el 23 de noviembre de 2001, el mismo día que se da la separación definitiva de la Universidad de Occidente¹⁸⁷. La visita sirvió para hacer un diagnóstico de los puntos fuertes y débiles del Instituto. Dentro de los fuertes se observa que el modelo educativo es viable e interesante, que brinda oportunidad de estudiar a nivel superior a jóvenes de pueblos originarios de diversas partes de la república, el personal que se tenía de tiempo completo y el compromiso institucional. Las debilidades eran: no se garantizaba la permanencia de los estudiantes, había escasos recursos tecnológicos y de infraestructura que dificultaban desarrollar investigación que el modelo educativo requería, las condiciones de las instalaciones eran lamentables, no garantizaban las necesidades educativas y de estancia de los estudiantes¹⁸⁸, los docentes no tenían un sueldo seguro. Schmelkes generó una serie de recomendaciones que a la larga tuvieron un impacto directo en la Universidad Autónoma

¹⁸⁷ La separación definitiva de la Universidad de Occidente ocurrió el 23 de noviembre de 2001, cuando por gestión de Vega Acuña y el apoyo decidido del Gobernador del Estado de Sinaloa, Juan S. Millán Lizárraga y, con base en el decreto número 724 del H. Congreso del Estado, se aprobó la iniciativa de Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México por parte del H. Congreso del Estado de Sinaloa, la que sería publicada posteriormente el 5 de diciembre del mismo año (Guerra, Ernesto, 2006: 18).

¹⁸⁸ *Visité la universidad por primera vez el día que se decretó su autonomía en el congreso del Estado. Estaba recién llegada a la Coordinación. La universidad funcionó a lo largo de dos años sin reconocimiento oficial a nivel estatal. Como universidad pública fue una cosa que se creó y después luchó por su existencia y sobrevivencia. Cuando fui me preocuparon muchas cosas, de manera muy notable que los maestros trabajaban prácticamente sin sueldo durante ocho meses del año porque no había recursos para pagarles. Eso se veía venir en un futuro como un problema sumamente serio porque uno aguanta cuando tiene mística entusiasmo y compromiso pero todo tiene un límite. Los maestros eran realmente muy buenos, gente muy comprometida, entusiasta, entregada; tenían problemas de titulación muchos de ellos pero de todas formas estaban haciendo un trabajo excelente. El riesgo era que renunciaran porque no podían sobrevivir así. Otra cosa que me alarmó mucho es que cuando estaba Ochoa todavía, dejaba entrar a todo mundo, sobre todo el internado. Una cosa que ocurrió al principio de sexenio fue que Xóchitl Gálvez a cargo de la CDI, como era la única universidad indígena que existía, empezó a promocionarla por toda la república. Llegaron estudiantes de todo el país, sobre todo de Chiapas, Oaxaca, y Guerrero. Ochoa no le decía no a nadie, los seguía dejando entrar y todos esos muchachos necesitaban hospedaje y alimentación. Cuando fui no sabían que les iban a dar de comer al día siguiente, eran 250 estudiantes internados. Entonces dije eso no se puede dar, es una terrible irresponsabilidad. Hay alrededor de Mochicahui campos agrícolas, recuerdo que Ochoa se iba con los dueños de los campos para pedirles que por favor les regalaran ejotes para darles de cenar a los chavos porque no tenían con qué alimentarlos. Hay un lago muy cercano, una presa muy grande en el fuerte y tiene una cantidad enorme de recursos acuíferos, y está prohibido pescar en determinadas épocas y cuando se encuentran barcos pescando los decomisan. Cuando eso ocurría iba a pedir de favor decomisaran barcos que estuvieran pescando para poderles dar el pescado a los chicos. Eso tampoco tenía mucho futuro no era responsable tener una institución de esa naturaleza.*

La tercera situación que me preocupó, es que realmente las instalaciones estaban lamentables. En el dormitorio de hombres el techo se acababa en un determinado momento y seguían las camas sin techo y no había manera de cerrar, no había recursos para absolutamente nada. La biblioteca por ejemplo, es un modelo educativo diferente, muy interesante, realmente sorprendente, inclusive nosotros lo mandamos evaluar por académicos connotados a nivel nacional y salió muy bien. Ese modelo es prácticamente auto estudio y exige una investigación muy importante, esa investigación se realiza a través de internet y en la biblioteca, la cantidad de computadoras conectadas que existían y las condiciones de la biblioteca eran lamentables, uno decía y bueno como puede subsistir un modelo que se basa tanto en investigación sin la posibilidad de fortalecer estos dos recursos fundamentales. Creo que esos fueron los motivos fundamentales que me llevaron a decir: conviértanse en intercultural porque de esa manera sí se puede, de esa manera si los puedo apoyar, a lo mejor ustedes pueden conseguir lo mismo por otras vías, ahí no me puedo meter, pero en lo que corresponde a la universidad intercultural si los puedo apoyar. Eso fue muchos años después, eso ya fue porque Ochoa todavía estuvo un año y justamente salió por las cosas que yo dije. Los maestros se enojaron porque no les pagaban, se dividieron, unos fueron fieles y otros no, y los alumnos también se dividieron, hubo un conflicto verdaderamente terrible y bueno con eso salió y entro el maestro Chon (sic) que actualmente lleva varios años siendo rector, y con él conversamos estas cuestiones (Soledad).

Indígena de México. “1) conseguir recursos para que los estudiantes pudieran vivir dignamente en la universidad; 2) contar con recursos para el internet y la biblioteca favoreciendo así un modelo más congruente con el énfasis del aprendizaje; 3) elaborar un plan de desarrollo personal; 4) revisar el carácter de indígena de la institución, 5) diseñar un proceso de seguimiento y evaluación del modelo educativo y 6) definir criterios de calidad” (Guerra, 2006:18).

En este contexto la UAIM finalmente inicia operaciones buscando trascender en la vida de los pueblos originarios, aplicando un modelo novedoso, sustentado en la investigación, y buscando ser una opción educativa para los jóvenes indígenas. La UAIM se crea como institución autónoma en un momento de la vida nacional donde las políticas de equidad, principalmente para las instituciones de educación superior y sobre todo las dirigidas a los pueblos indígenas, son el sustento del apoyo que la CGEIB le brindó en un momento clave para la subsistencia y desarrollo de la institución.

6.2.1. Misión, visión y atribuciones de la Universidad Autónoma Indígena de México.

La misión de la universidad es proveer educación que ayude en el crecimiento de las comunidades indígenas, a partir de una educación gratuita, de calidad, y coherente a las necesidades de los pueblos indígenas, dotarlos de las herramientas necesarias para que lleven a cabo procesos de investigación. La universidad considera necesario lograr que los estudiantes valoren la democracia, el desarrollo de la sociedad de manera equitativa, y se preocupen por las problemáticas regionales, pero de igual manera las que acontecen en el país, incentivando el amor por las identidades indígenas. Por lo anterior es necesario:

- 1) Propiciar oportunidades de crecimiento personal y profesional a través de atender las aspiraciones educativas a nivel superior de las comunidades indígenas de acuerdo al modelo intercultural.
- 2) Preocuparse por el mejoramiento permanente de los métodos educativos que ayuden en consolidar la equidad y la democracia. Generar proyectos ecológicos, culturales, económicos y sociales que logren dos cosas: a) desarrollar el aprendizaje; b) mejorar las condiciones de vida de las comunidades.
- 3) Generar proyectos de investigación novedosos y que beneficien a las comunidades indígenas.

- 4) Rescatar los valores de las culturas de las comunidades en donde el programa intercultural se contemple. (cfr. Universidad Autónoma Indígena de México, 2006: 4)

La universidad se visualiza como un proyecto que intenta a partir de los conocimientos que impartirá en sus talleres, poder generar la autoestima de los titulares académicos, de sus orígenes y tradiciones. El modelo se preocupa por generar las herramientas necesarias que permitan que el titular sustente sus aprendizajes en la investigación. Además también considera necesario generar en los estudiantes un compromiso con la democracia, la equidad, el conocimiento de las problemáticas regionales y nacionales, así como difundir los conocimientos sin hacer distinciones de razas, credos, sexo o preferencias políticas (Cfr. Universidad Autónoma Indígena de México, 2006: 4). Las atribuciones de la UAIM para alcanzar lo anteriormente planteado, así como para impartir educación a nivel superior, hacer investigación, atender las necesidades de las etnias, apoyarlos en el ámbito educativo, rescatar las tradiciones que identifican a las comunidades indígenas, son:

1. Organizarse de acuerdo con las normas que establecen la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y del Estado de Sinaloa, lo que establezca el decreto, las leyes y reglamentos procedentes;
2. Ofrecer servicios educativos en los distintos niveles académicos que las comunidades indígenas requieran;
3. Planear, diseñar, programar, desarrollar, administrar, evaluar, acreditar y certificar las actividades educativas;
4. Otorgar diplomas, constancias, certificados, títulos, grados académicos, y honoríficos, o certificaciones de acuerdo con los planes y programas de estudio, y requisitos que establezca la universidad;
5. Fusionar aquellos centros de educación superior que solicitándolo, reúnan las condiciones necesarias conforme a las disposiciones legales correspondientes;
6. Establecer equivalencias y en su caso otorgar revalidaciones a los estudiantes provenientes de otras instituciones nacionales o extranjeras.
7. Seleccionar y contratar al personal facilitador¹⁸⁹ mediante autorización del Consejo Educativo Universitario. En búsqueda de la equidad se darán preferencia de contratación a los candidatos que provengan de las comunidades étnicas yolem'mem, de la región y del resto del país.

¹⁸⁹ El facilitador es la forma como la UAIM designa a los docentes.

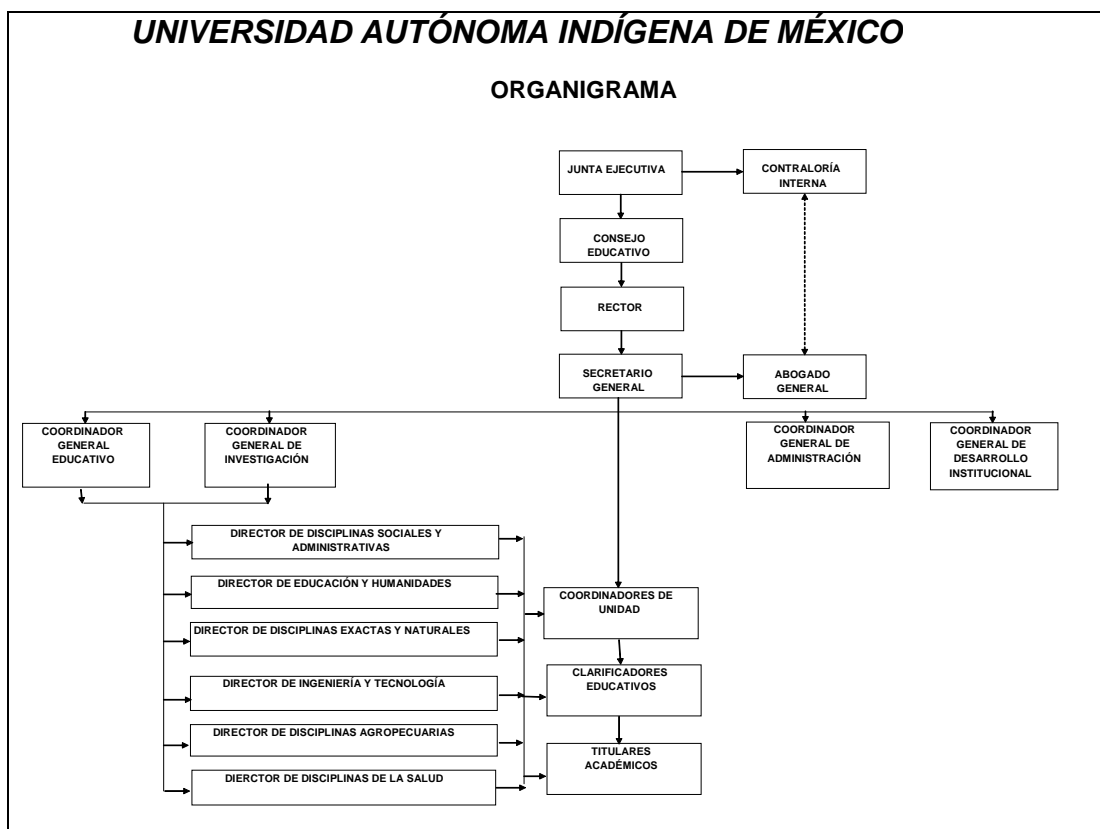
8. Capacitar, formar y especializar a los facilitadores educativos;
9. Promover y estimular la producción científica, técnica y artística, divulgando los resultados con merecimientos académicos e intelectuales, buscando una adecuada práctica intercultural;
10. Fijar los términos para el ingreso, promoción y permanencia de sus titulares académicos;
11. Administrar el patrimonio de la institución;
12. Recibir donativos en especie o en efectivo de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, particulares de origen nacional o extranjero;
13. Crear empresas productivas en beneficio de la universidad, del personal facilitador y de los titulares académicos. Los recursos que percibirán los responsables de los programas empresariales, serán hasta un máximo del 20% de utilidades y se repartirán entre los que participaron en su obtención, de acuerdo con la normatividad correspondiente (Cfr. Decreto de creación de la Universidad Autónoma Indígena de México, 2001:1-2).

A diferencia de las universidades interculturales, que normativamente surgen considerando los intereses y demandas de los pueblos originarios, las atribuciones de la UAIM son planteadas y generadas desde una visión unilateral, por ejemplo, se deja la decisión de contratación, a un grupo que en búsqueda de la equidad, tiene como prioridad la contratación de titulares de origen yolemém, lo que puede significar al menos dos problemáticas: 1) se privilegia una identidad en una universidad que tiene la mayor diversidad cultural de las instituciones interculturales; 2) contratar docentes de este origen étnico, no es garantía que se fortalezca esta identidad, ni motivar e impulsar el modelo educativo de la UAIM.

6.2.2. Organización de la Universidad Autónoma Indígena de México.

Para operar de manera conveniente, la UAIM se organiza en tres instancias principales: dos órganos colegiados, dos órganos unipersonales, e instancias de apoyo. El Decreto en su artículo cuarto, menciona que la universidad se debe estructurar por un organismo ejecutivo supremo, un organismo rector y en unidades que responderán a las necesidades y recursos de la institución (ver cuadro 31).

Cuadro 31: Estructura organizativa de la UAIM



Fuente: Guerra García, Eduardo (2006). *La educación Sociointercultural en la Universidad Autónoma Indígena de México*. México D.F., el autor, CIDHEM, p.36.

La junta ejecutiva es la máxima autoridad de la institución. La componen, un presidente, un secretario y cuatro vocales, (ver cuadro 32). Se pretende que en su conformación se encuentren representados los órganos de gobierno, las comunidades indígenas y los docentes. El presidente de la junta se designará por los integrantes de la misma y el secretario será el representante de la SEP y cultura del Gobierno del Estado. Sus sesiones serán ordinarias y extraordinarias. Las decisiones que la junta tome surgirán de la votación mayoritaria de los miembros que se encuentren en la sesión. “se requiere para sesionar en primera convocatoria, la asistencia del cincuenta por ciento más uno de sus integrantes. Las sesiones en segunda convocatoria requerirán para su validez ser convocadas con al menos cuarenta y ocho horas de anticipación y se celebrarán con los que asistan. El presidente de la Junta ejecutiva convocará a las sesiones y tendrá voto de calidad para los casos de empate” (Universidad Autónoma Indígena de México, 2001:3). A excepción de los representantes de gobierno, los miembros de la Junta se separarán del cargo presentando su

renuncia, o porque el pleno de la junta lo decida. Para ser sustituidos se deberá consultar al rector y porque así lo determine el Consejo Educativo Universitario.

Cuadro 32: Organización de la Junta Ejecutiva

Integrantes	Requisitos para ser miembros	Atribuciones de la Junta Ejecutiva
<p>Un representante de los sectores productivos.</p> <p>Dos representantes del poder ejecutivo del Estado; uno nombrado por el Gobernador y otro, por el Secretario de educación pública y Cultura.</p> <p>Un representante de origen indígena con nivel licenciatura mínimo.</p> <p>Un representante de las organizaciones sociales involucradas en el trabajo comunitario indígena.</p> <p>Un representante de los facilitadores educativos.</p>	<p>Ser mexicano por nacimiento</p> <p>Ser mayor de 25 años.</p> <p>Gozar de reconocido prestigio y honorabilidad personal.</p>	<p>Elegir, resolver sobre su renuncia y remover al rector de la universidad.</p> <p>Recibir la protesta del cargo de rector.</p> <p>Designar a los Coordinadores Generales de Unidad con base en las ternas que le presente el Rector, resolver sobre sus renunciaciones y removerlas por causa justificada.</p> <p>A propuesta del rector aprobar el presupuesto anual de la universidad, así como las ampliaciones al mismo y las transferencias de partidas que se requieran.</p> <p>Aprobar los estados financieros que con el dictamen del auditor externo someta a su consideración el rector.</p> <p>Atender y resolver los asuntos de su nivel que incidan en el funcionamiento de la Universidad y las controversias que se susciten entre los órganos de la institución.</p> <p>Sancionar, a propuesta del rector, los Acuerdos del consejo educativo universitario que por su trascendencia lo requieran.</p> <p>Designar el auditor externo de la universidad.</p> <p>Elegir dentro de sus miembros al presidente.</p> <p>Expedir su propio reglamento.</p>

Fuente: Elaboración propia con datos del Decreto de creación de la Universidad Autónoma Indígena de México, 2001, p3.

El consejo educativo es la segunda instancia en importancia dentro del organigrama. Se conforma por el rector, el Secretario General, los Coordinadores Generales y de Unidad, un representante de los titulares académicos por cada una unidad (Mochicahui y los Mochis), un representante de los titulares académicos. Su función es la de tomar decisiones de manera colegiada relacionada con las actividades educativas y administrativas de la universidad. El consejo es el encargado de crear los reglamentos, el estatuto general; modificar los planes y programas de estudio, los mecanismos de evaluación y aprobar los programas de becas.

El rector es la máxima autoridad en la universidad. Tiene la función de ejercer actos administrativos, planear las actividades de la universidad, designar y promover al personal educativo y administrativo apegándose a las leyes y reglamentos pertinentes al caso. Los requisitos para ocupar el cargo son: ser mexicano de nacimiento, tener una edad superior a los 30 años, poseer al menos licenciatura, tener un mínimo de cinco años formando parte de

la planta docente o como investigador, o tener al menos diez años en instituciones de educación superior nacionales; debe pertenecer a una entidad étnica, tener un origen étnico, o poseer un título relacionado estrechamente con las comunidades originarias.

Los coordinadores generales son los encargados de elaborar el plan institucional de cada área, vigilar su aplicación, y el desarrollo de las mismas. Dentro de sus funciones también está la de buscar los vínculos que beneficien al desarrollo de las actividades de cada área de las que ellos directamente son responsables. Las áreas donde se desempeñaran son en: educación, investigación, administración y desarrollo institucional.

Los coordinadores de unidad se encargan de atender a los estudiantes, maestros, personal y administrativos. Tramitan o buscan contactos para que los estudiantes se vinculen con el sector productivo y social. Delegan responsabilidades al encargado de la administración y al jefe de intendencia para que mantengan limpias y en funcionamiento las instalaciones como: el CIPA (Centro Intercultural Para el Aprendizaje), el edificio central, las salas de conferencia, la biblioteca. El coordinador debe vigilar que los centros de cómputo funcionen de manera adecuada, si hay algún equipo que se dañe inmediatamente se dan las indicaciones para que sean reparados. Se encarga de la operación del albergue varonil y los dos femeninos, supervisa que haya un vigilante nocturno, los provee de agua embotellada. Está al tanto del servicio de comedor. La comida para los estudiantes debe estar al día y a la hora estipulada. Dar todos los días el reporte de personal a facilitadores y administrativos, control de faltas, y brindar permisos.

Los comisionados de carrera son facilitadores educativos que se encargan de coordinar las actividades que desarrollan las diversas disciplinas. Emiten dictámenes de revalidación, convalidación y equivalencias de estudios cuando lo solicite una autoridad educativa. Colaboran con el comité de protocolo de tesis. Se encargan de distribuir las cargas académicas, de evaluar de manera trimestral y anual los proyectos que genere el programa educativo, organizar conferencias, diplomados, coloquios. El comisionado coordina las actividades de los titulares académicos del área, que incluye horarios de talleres, desarrollar el cronograma de actividades del trimestre, organizar jornadas culturales, científicas y académicas. Son representantes de los académicos del departamento, generan cargas

horarias, gestionan permisos para los maestros y constancias para los titulares. Coordinan los programas como: los FOAS y PIFI. Organizan las acreditaciones trimestrales, programan las fechas de aplicación, organizan a los facilitadores para que participen en la mesa de acreditación, si un chico no acredita vuelven a reprogramar la evaluación. Son los encargados también, de organizar y generar los espacios de trabajo comunitario que los chicos tienen obligación de llevar a cabo. Convocan a reuniones con los titulares académicos donde los chicos expresan sus inquietudes y se llegan a acuerdos.

6.2.3. La aneregogía como modelo educativo.

El modelo educativo de la UAIM se sustenta en el proyecto: *Mochicahui Nuevas Fronteras*, elaborado por: Joaquín Vega Acuña, Humberto Galaviz Armenta, Jesús Ángel Ochoa Zazueta, Manuel de Jesús Valdez Acosta, y Ernesto Guerra García¹⁹⁰. Es una propuesta educativa, denominada aneregogía¹⁹¹, la cual no sigue los lineamientos educativos tradicionales del proceso enseñanza aprendizaje. La aneregogía, indica Guerra (2006), es un modelo educativo que tiene como principal eje del aprendizaje a los titulares académicos, como se denomina a los estudiantes. Los jóvenes tienen la responsabilidad de hacer investigación para generar los conocimientos de las distintas asignaturas, denominadas talleres, de la carrera que estudien. En este sistema educativo es imprescindible la biblioteca, el internet, y el respaldo de los facilitadores (docentes) para solucionar dudas, recomendar textos, brindar consejos, y darles asesorías.

¹⁹⁰ El proyecto se compone de cuatro etapas: “1) formación de recursos humanos, 2) programa de reanimación de las etnias, 3) programa para el sustento de la vida campesina y 4) aplicación, seguimiento y evaluación (Vega, 2001:31).

¹⁹¹ El término fue construido por el doctor Ernesto Guerra y el doctor Jesús Ángel Ochoa: En la aneregogía se considera a la escuela como una comunidad con relaciones intergeneracionales de género, étnicas y de clase, donde se formaliza que algunos de sus miembros facilitan el aprendizaje. Cada persona o grupo de personas son ubicadas desde una perspectiva biosocioantropológica.

El reto se enmarca dentro de la educación transcultural societal, en los contextos de las identidades cambiantes del nuevo mapa de fronteras como señala Maalouf: las personas tienen una identidad compleja. En todos nosotros coinciden pertenencias múltiples que a veces se oponen entre si y no obligan a elegir con el consiguiente desarraigo.

El método debe contemplar también, como menciona Olivé: que todo individuo es potencialmente cosmopolita, no en el sentido de ser ciudadano del mundo y ligado a una cultura planetaria y universal, sino en el sentido de que, aunque se identifique con una cultura propia y específica, reconozca la existencia de otras, respete su existencia y su derecho a florecer y a desarrollarse, y esté abierto a aprender de ellas y a incorporar elementos de ellas a su mundo.

Aún cuando queda implícito en la perspectiva del desarrollo humano, la aneregogía destaca dos valores que deben quedar al descubierto en los procesos educativos: la responsabilidad de los miembros de la comunidad universitaria por sus propios actos y la voluntad inquebrantable por aprender y generar alternativas de desarrollo social y personal (Guerra, 2006: 131)

Facilitadores.

El modelo aneregógico considera que las funciones de un maestro, profesor o docente, preservan la idea de autoridad unilateral existente en la educación tradicional. La educación que se imparte en la UAIM, busca alejarse de las viejas formas de enseñanza, acercar al titular a sus propias identidades y enseñarles a respetar las de otras culturas. El término facilitador significa una nueva forma de relación educativa, sustentada en el respeto y autovaloración de las costumbres étnicas. Inicialmente se les denominó asesores, para 2001 cuando se diseña la ley orgánica, el estatuto general de la universidad formalizó el término de facilitador, indicando que en la institución no hay maestros que dirijan las sesiones de aprendizaje. Su misión es guiar a los alumnos de manera individual o colectiva. Comenta Guerra (2006: 44) que para 2002 se decidió cambiar de nombre por el de “clarificador” solamente en el uso cotidiano, porque se había hecho una mala interpretación del concepto de facilitador. Los titulares entendían que era obligación del académico proporcionarles los materiales para el aprendizaje

La UAIM en 2010, contaba con 84 facilitadores: 42 de ellos eran de tiempo parcial y 42 de tiempo completo. El 44% contaba con nivel licenciatura y únicamente el 3% tenían doctorado, aunque el 26% contaban con una maestría (ver cuadro no. 33).

Cuadro no. 33 Nivel académico de los facilitadores de la UAIM.

Nivel académico	Número de facilitadores	Porcentaje
Licenciatura	37	44
Ingeniero	9	11
Pasante de maestría	6	7
Maestría	22	26
Pasante de Doctorado	2	2
Doctorado	3	3
Médico	1	1
Facilitador competente	5	6
Total	84	100

Fuente: Coordinación general educativa de la UAIM

Los facilitadores fueron formados en una educación tradicional, la mayoría de ellos pertenecieron a la UDO, lo que permite un conocimiento del modelo educativo de la universidad, sin que eso signifique que la aneregogía se aplique plenamente en la universidad.

Titulares académicos.

Guerra (2006:48), menciona que el término de titular académico lo define Jesús Ángel Ochoa en 1999 influenciado por la teoría de la personalidad de Carl R. Rogers que pugnaba por una educación centrada en el estudiante. Las instituciones educativas, ahonda el doctor Guerra, han funcionado como en el sector productivo, el estudiante es visto como cliente y los profesores como empleados. La UAIM modifica esta visión y lo más importante será la relación que tenga el titular académico con el conocimiento, y la institución se compromete a conformar un contexto que facilite una relación más sencilla y adecuada a las necesidades de los jóvenes. Se denomina titular porque el estudiante es el encargado de proveerse los conocimientos que el facilitador y la currícula de la asignatura planteen necesarios para su formación profesional. Es una idea que motiva e impulsa el auto aprendizaje, que se profundizará hasta donde el mismo titular considere pertinente.

6.2.4. Sistemas educativos, planes y programas de estudio.

El modelo educativo de la UAIM se sustenta en 9 sistemas de formación académica que desarrollará los distintos conocimientos de los futuros profesionistas:

- 1) Sistema de investigación. La educación como se ha indicado se apoya en la investigación. Los estudiantes reciben preparación que les ayude en la construcción de conocimientos en su proceso de aprendizaje.
- 2) Sistema virtual. Utilizando la web el titular podrá adquirir por sí mismo conocimientos de manera autodidacta, para ello la universidad ha generado guías y materiales de estudio que se pueden obtener accediendo a la página de la UAIM.
- 3) Sistema de asesorías. El modelo sustenta los conocimientos en el aprendizaje más que en la enseñanza. Los facilitadores asesoran al estudiante de manera grupal en talleres¹⁹², y en pareja o personalmente para hacer más personalizada la tutoría, y poder dilucidar dudas que al joven le surjan al estudiar alguna temática. Para ello

¹⁹² Para las asesorías grupales al inicio de cada trimestre se publican los días y las horas en que se llevaran a cabo las reuniones con carácter presencial en cada asignatura, a fin de realizar talleres prácticos y demás actividades de aprendizaje, que permitirán al estudiante avanzar de una manera más ordenada (UAIM; 2006:78)

indica el texto *modelo educativo*, los facilitadores deberán estar disponibles para los titulares antes y después de los talleres.

- 4) Tutorías. Ayudan a aclarar las dudas que los titulares puedan tener en su proceso de aprendizaje. Normativamente es visto como una relación de padre a hijo, por lo que consideran que es una relación de familia paralela. Las tutorías son permanentes para lograr un acompañamiento durante todo el proceso educativo del titular académico. Al ingresar a la UAIM, al joven se le asigna un tutor que le ayudará a resolver todas las dudas que tenga durante su estancia en la universidad, lo ayudará en su desarrollo educativo, personal y social, “así la tutorización es concebida al menos en teoría, como la capacidad que tiene la comunidad universitaria, y en especial los facilitadores, de ponerse al lado del titular académico en los procesos de alumbramiento conceptual, de ayudarles a resolver sus problemas, de aprendizaje, de autonomía –dependencia, de su relación adulto, padre, madre, e hijo. La tutoría es concebida, como un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital” (UAIM, 2006:81).
- 5) Sistema de acreditaciones. Es una certificación de las competencias educativas del titular académico, sustituye al examen o evaluación de la educación tradicional. La acreditación inicia desde el momento que el joven tiene los temas que desarrollará en cada una de las asignaturas, el proceso inicia propiamente cuando el facilitador le certifique al titular que tiene los conocimientos suficientes para acreditar la asignatura, que ha investigado, que ha ido con él a dilucidar dudas, ha participado en los talleres grupales. Una vez que el facilitador da su visto bueno, la coordinación educativa le hace llegar un documento de reflexión y aprendizaje que puede ser contestado en forma individual o en equipo y es regresado para que sea revisado. Una vez concluida esta etapa el titular académico programa una mesa de acreditación conformada por tres sínodos y se le hacen preguntas generales de las asignaturas cursadas, al final se decide si el estudiante acredita el trimestre o debe mejorar cierto aspecto de alguna asignatura en específico, en caso que no acredite, se programará una nueva fecha y se repetirá el proceso. La mesa de acreditación no debe durar más de 30 minutos.

- 6) Sistema de trabajo solidario y servicio social. Es una estrategia de aprendizaje, formación y vinculación con la comunidad. El titular debe incorporarse a algún proyecto que desarrollen y coordinen los facilitadores en segundo trimestre y finalizando en decimo. El trabajo solidario servirá al titular como un medio que permita generar conocimientos prestando un servicio que requiera la comunidad. Al finalizar estas actividades el titular recibirá los créditos que le ayudaran en su acreditación trimestral.

El servicio social está contemplado curricularmente y se debe desarrollar a partir del noveno semestre, preferentemente en instituciones que generen beneficios a la sociedad.

- 7) Sistema de desarrollo psicomotor. Son las actividades deportivas y recreativas a las cuales el titular podrá vincularse para lograr una educación integral.
- 8) Sistema de desarrollo artístico y cultural. Son actividades como: música, danza, artes plásticas, que son desarrolladas al interior de la Universidad.
- 9) Sistema etnolingüístico. Se conforma por el centro de lenguas nacionales y extranjeras, donde los alumnos reciben preparación para el aprendizaje del idioma inglés y de la lengua originaria de la región.

Los sistemas de formación académica se vinculan de manera directa con los planes y programas de estudio de manera transversal. La UAIM ofrece a sus estudiantes 9 carreras (ver cuadro 34), divididas en 5 licenciaturas, y 4 ingenierías, dos de ellas: ingeniería forestal (Silvicultura, biotecnología) e ingeniería en sistemas de calidad (producción, administración) tienen dos especialidades (ver anexos 14, 15 y 16)

Cuadro 34: carreras que otorga la UAIM.

Carrera	Objetivo de la carrera	Perfil de egreso
I. en desarrollo sustentable	Formar profesionistas en el área de Ingeniería en Desarrollo Sustentable enfocada principalmente a los recursos forestales de las comunidades indígenas del país, y en particular: Profundizar la formación teórica alrededor del concepto de desarrollo sustentable, en especial de las cuestiones referidas al mantenimiento de un adecuado equilibrio ecológico, en el marco de un crecimiento económico sostenido y del aumento de la justicia en las comunidades indígenas del país; realizar, a partir del trabajo de tesis, un aporte diferenciado al conocimiento que avance en la definición de un nuevo paradigma ambiental en las comunidades indígenas; y provocar el énfasis proyectual, o de investigación-acción a cuyo efecto será necesario formar recursos humanos capacitados para intervenir en todo el proceso de actuación, desde la concepción hasta la transferencia.	Que sean capaces de proporcionar un manejo sustentable a nivel nacional e internacional. Personas que se desempeñen en actividades de docencia, investigación, extensión y vinculación académica, con las habilidades necesarias para dar solución a problemas de impacto ambiental y desarrollo forestal sustentable. Crear ingenieros íntegros, líderes innovadores, con capacidades interdisciplinarias, que sepan guiar comunidades indígenas hacia un desarrollo sustentable.
I. en sistemas computacionales	Formar profesionales con conocimientos de la ingeniería computacional para asimilar, adaptar e innovar en la solución de los problemas que se le presenten en su entorno. Siendo agentes de cambios y promotor del progreso, además del logro de satisfactores en su ambiente laboral y/o empresarial coadyuvando con ello a la integración y desarrollo. Que tenga la sensibilidad ética en el manejo de la información estableciendo los correctos límites y derechos para su uso. Llevando en la conciencia la importancia y magnitud de los ideales de la Universidad, promoviendo activamente la acción que está empeñada en beneficio de la sociedad.	El Titular Académico graduado tendrá una sólida base dentro de las áreas más relevantes de ingeniería informática. Por medio de los sistemas informáticos será capaz de proyectar, diseñar y realizar las configuraciones óptimas de sistemas de información para la toma de decisiones de las empresas productivas en los polos de desarrollo actuales y futuros. Además, ejecutará las acciones tendientes, por medio de las redes de comunicación, a interconectar a las instituciones y/o empresas para lograr así el intercambio generando con esto cambios positivos en la sociedad. Proporcionando a las instituciones la asesoría necesaria por medio de la informática de gestión para operar y mejorar los recursos con que cuenta, además de producir sistemas innovadores, desarrollando técnicas de diseño que mejoren el rendimiento de los sistemas computacionales.
I. en sistemas de calidad	Formar profesionales en el área de Sistemas de la Calidad que atiendan la problemática, referente al desarrollo, implantación y mejora en el desempeño de los sistemas de la calidad a través del dominio de las normas regulatorias Nacionales e Internacionales, así como los métodos de diseño y análisis estadístico de los procesos de producción de productos y servicios, administrando los sistemas productivos de manera eficaz, optimizando sus recursos para hacerlos competitivos en un marco de desarrollo social sustentable.	Contribuir al mejoramiento de la productividad, la competitividad, el aseguramiento de la calidad y la optimización de los recursos, considerando el factor humano y el impacto ambiental, en las organizaciones productoras de bienes y servicios con énfasis en pequeñas y medianas; en condiciones de vulnerabilidad con una visión sistémica.
I. Forestal	Formar profesionales en el área de Ingeniería Forestal que atiendan la problemática de los bosques, selvas y valles, a través del conocimiento para el manejo de áreas forestales y agroforestales (flora y fauna) y su aprovechamiento de manera integral. Con las habilidades necesarias para adaptar e innovar en la resolución de problemas relacionados con el rescate, mantenimiento y aprovechamiento de la biodiversidad, actuando de manera responsable con el medioambiente circundante, como agentes de cambio, para coadyuvar al desarrollo sustentable de las comunidades u organizaciones donde participe, además de constituir los conocimientos necesarios para analizar las variables físicas más importantes dentro de los fenómenos naturales.	El Titular Académico con grado de Ingeniería Forestal desarrollará las competencias necesarias para desenvolverse en el campo de la producción, conservación estudio de los bosques, vegetación leñosa y maderable, la flora en general, así como de fauna mayor, menor y bacteriana con una visión integral, considerando una adecuada protección del medio e involucrando a las comunidades enclavadas dentro de las zonas intermedias.
Lic. en contaduría	Formar profesionales capaces de lograr su desarrollo a través de la práctica de los conocimientos adquiridos y con ello contribuyan al desarrollo de su comunidad, atendiendo las necesidades del sector productivo, preparando con eficiencia información financiera y contable requerida para la toma de decisiones. Además de registrar los bienes, derechos y obligaciones de todas las personas físicas y morales. Y analizar, interpretar y aplicar las leyes tributarias en el aspecto contable, fiscal y financiero.	Al término de la carrera, este profesional estará capacitado para utilizar todos los medios de comunicación propios de su profesión y poseerá los conocimientos sobre los procedimientos y técnicas para el ejercicio profesional de su carrera. Manejará, analizará e interpretará las leyes tributarias para asesorar a sus clientes en materia contable y fiscal, además, de interpretar los estados financieros para la toma de decisiones y conocer los distintos programas informáticos contables para estar en condiciones de proponer el más adecuado a su entorno laboral. Así como también formular, evaluar y desarrollar proyectos de inversión. Todo esto lo realizará teniendo conciencia de la necesidad de actualizarse permanentemente para responder a los requerimientos profesionales y sociales y desarrollando una visión de respeto, tolerancia y cooperación en sus relaciones interpersonales.

Lic. en derecho	Preparar profesionistas con profundos conocimientos de la legislación nacional e internacional, con valores, para lograr una verdadera procuración de justicia y una equidad en la solución de problemas y su prevención mediante la mediación y resolución de conflictos, y la aplicación o creación en su caso de instrumentos jurídicos. Comprometidos con la nación, y con un amplio conocimiento de la realidad socio intercultural, partícipes en el fortalecimiento de la democracia y del desarrollo regional integral, y de su comunidad.	El Titular Académico graduado del Programa tendrá conocimientos y desarrollará habilidades para la aplicación profesional del Derecho en la rama de su preferencia, por lo que estará capacitado para ejercer la actividad profesional como litigante, postulante, asesor, consejero, investigador o formando parte de los cuadros administrativos tanto públicos como privados, en sus tres niveles de desempeño, Federal, Estatal o Municipal, o desde su propio bufete jurídico. Deberá de asumir una actitud reflexiva y visión crítica ante los diversos fenómenos sociales que se le presenten, teniendo la capacidad de tomar decisiones que incidan de manera positiva en el objetivo perseguido por nuestros egresados. Así mismo deberá de fomentar el estudio constante no sólo de su actividad profesional sino también cultural y personal, para con ello obtener una realización integral como ser humano.
Lic. en psicología social comunitaria	Formar profesionistas en el área de Psicología Social Comunitaria competentes en: a) Análisis y estudio de procesos culturales. b) Evaluación de la calidad de vida y nivel de bienestar comunitario. c) Facilitar toma de decisiones para la solución de problemas en la comunidad. d) Capacitar y asesorar objetivos y procesos de desarrollo comunitario. e) Aplicar programas para el desarrollo comunitario. f) Articular programas con políticas públicas, para el logro de las metas en la comunidad. g) Mediación y negociación de conflictos en comunidad. h) Asesorar procesos de desarrollo social de la comunidad.	Profesional dedicado al análisis de los procesos culturales, facilitador del cambio de comportamiento social, con el objeto de promover el desarrollo comunitario de grupos vulnerables.
Lic. en sociología rural	Formar profesionales de alto nivel que manejen adecuadamente la teoría sociológica, antropológica y psicológica, así como la metodología de la ciencia, para el análisis e interpretación de la problemática social en general y de las zonas rurales en particular, con el propósito fundamental de promover e impulsar el desarrollo factible y deseable de la sociedad. Además de formar investigadores de alto nivel que propicien el desarrollo económico y socio intercultural del área rural, con conciencia ecológica y un eminente sentido de responsabilidad social, capaces de diseñar y aplicar políticas proyectos y programas de desarrollo integral que se orienten a elevar la calidad de vida de la población y contribuir al análisis de la problemática del campo mexicano con base en el diagnóstico social, la finalidad de proponer alternativas viables para su solución; así como impulsar el desarrollo de zonas intermedias, propiciando un crecimiento armónico y equilibrado que se refleje en mejores condiciones económicas, sociales y culturales de la población.	Al término de la carrera, estará capacitado para trabajar con profesionales afines a su campo de acción en la formación y aplicación de métodos y técnicas, que permitan la obtención de un diagnóstico social de la vida comunitaria, manejar adecuadamente la teoría social comunitaria, así como su práctica; contando para ello con los elementos básicos del área sociológica, psicológica, antropológica; capaz de analizar e interpretar los problemas y necesidades de la comunidad y desarrollar su trabajo, con una visión crítica y con ética profesional, con gran capacidad de liderazgo y sentido de solidaridad ante la problemática social, objeto de estudio.
Lic. en turismo empresarial	Conocer y transformar la realidad con calidad en su desempeño profesional, investigando y analizando el fenómeno turístico. Identificar los factores estructurales de su mercado para la toma adecuada de decisiones para el presente inmediato y futuro; diagnosticar la situación de los recursos y de los servicios necesarios del sector desde el punto de vista técnico, actuando con liderazgo y compromiso en el desarrollo comunitario, con visión para generar nuevas fuentes de empleo; con responsabilidad e iniciativa en la solución de problemas técnicos, sociales y ecológicos en materia del sector; participar con niveles de excelencia, crítica propositiva y aprecio a los valores culturales, históricos y sociales de la comunidad y del país.	El Titular Académico graduado de esta Licenciatura estará capacitado para diagnosticar la situación de los recursos y de los servicios necesarios del sector turístico desde el punto de vista técnico, actuando con liderazgo y compromiso en el desarrollo comunitario, con visión para generar nuevas fuentes de empleo. Tendrá habilidades para el trato con las personas y buenas bases de un idioma extranjero, además de estar en condiciones especializadas para optimizar eficientemente los recursos que inciden en los servicios turísticos y formular, evaluar y desarrollar proyectos de inversión de empresas turísticas. Como también realizar estudios y análisis para evaluar los corredores, circuitos y destinos turísticos nacionales e internacionales y promover y posicionar los recursos locales, regionales y nacionales en los núcleos de turistas potenciales a nivel internacional.

Fuente: Elaboración propia con datos de www.UAIM.edu.mx

Los contenidos educativos de las carreras se sustentan en planes y programas de estudio que deben contemplar:

- 1) Un tronco común que incluya asignaturas que todos los estudiantes necesitaran independientemente de la carrera que vayan a cursar y se impartirá en los primeros trimestres de las carreras;

- 2) Todos los programas contendrán algunas asignaturas sobre economía, administración de negocios, y evaluación de proyectos de inversión, buscando que el titular, tenga conocimientos que le permitan promover su desarrollo o auto emplearse;
- 3) Se les impartirán asignaturas sobre métodos y técnicas de investigación necesarias para su proceso educativo, y posteriormente para el desarrollo de trabajos recepcionales de los jóvenes;
- 4) Todos los programas incluirían asignaturas de las ciencias sociales, así como de matemáticas y estadística (UAIM, 2006:8);
- 5) En las carreras se les enseña inglés desde los primeros trimestres, pero algunas reciben inglés especializado por las características de la misma carrera.

El acceso de la institución a la CGEIB, ha generado inconformidades y críticas en la forma como se lleva a cabo el modelo educativo. Ernesto Guerra (2006: 68) por ejemplo, considera que las carreras no impulsan la etnoeducación al tener solamente dos carreras que promueven en sus planes y programas de estudio el aprendizaje de lo originario en las asignaturas de etnobotánica y cultura *yolem'mem*, que a muchos jóvenes probablemente no les interese por no ser de este origen étnico. El porcentaje más amplio de asignaturas brindan conocimientos que se vinculan de manera directa al sistema económico vigente, no hay un fortalecimiento de lo indígena, se prepara a los titulares para incorporarse en las mejores condiciones al mercado laboral, corriéndose el riesgo de educar como las universidades tradicionales, sin impulsar lo comunitario, motivando el individualismo.

6.2.5. Apoyo a estudiantes.

La universidad es pensada para que ingresen a ella estudiantes de origen étnico. Conociendo las características de los indígenas y su situación económica tan precaria, la universidad ofrece a los estudiantes tres tipos de becas:

- a) Sinaloa. Es un apoyo económico que se brinda a los estudiantes principalmente de origen indígena para que no paguen colegiatura. Aplica únicamente en la unidad Mochicahui,

aunque en los Mochis se les cobra, pero el costo es muy bajo. Para obtener una beca se debe seguir el siguiente proceso:

Se hace una solicitud de beca, les pedimos como requisito entregar el recibo de luz o agua, un comprobante de ingresos, y si son muchachos pertenecientes a una etnia, deben ser reconocidos como parte de una comunidad indígena por el gobernador tradicional o por alguna autoridad por medio de una carta. En el caso de los Mochis se hace una evaluación respecto a la situación económica y se les otorga un porcentaje de beca. Si ellos no se acreditan a tiempo de acuerdo al calendario escolar en el caso de Mochicahui tienen un periodo podíamos decir extraordinario de acreditación deben pagar una especie de multa que vendrían siendo como doscientos pesos. Si no se acreditan después de esa fecha y continúan sin acreditarse durante todo el trimestre, es decir, están cursando el trimestre posterior sin haber acreditado el anterior pierden la beca, implicando que deberán pagar todo el trimestre. Se recupera siempre y cuando los muchachos comiencen a acreditarse en tiempo y forma y tengan un promedio mínimo de ocho. En el caso de los Mochis la beca puede ser cien por ciento o un porcentaje. En el caso de Mochicahui no se cobra absolutamente nada de colegiatura (Alicia).

b) Felipe Bachomo. Los titulares beneficiados con esta beca tienen derecho a alimentos de lunes a viernes tres veces al día. El fin de semana y días festivos los titulares hacen cuadrillas para que cocinen. La universidad deja el programa de lo que se cocinará, así como los alimentos, hay una persona que está al pendiente de que todo se lleve a cabo de manera ordenada.

c) Mochicahui. La universidad tiene en sus aulas un importante porcentaje de estudiantes que provienen de estados del sur del país, son jóvenes de escasos recursos que se les dificultaría pagar renta, por lo que la UAIM les brinda albergue. Los muchachos tienen la obligación de mantener limpio su espacio, se organizan en comisiones de aseo general del albergue. En el caso de las mujeres les toca a ciertos equipos hacer el aseo durante un periodo de tiempo, que realmente es muy corto porque son muchas personas, pero el aseo de sus cuartos es obligatorio siempre, lo que van rolando es el aseo del albergue, que incluye los sanitarios, el patio, los jardines y todas las áreas comunes.

La beca Sinaloa es la única que se otorga a todos los estudiantes de Mochicahui, las otras dos -que únicamente tienen derecho los titulares de esta unidad-, se conceden a partir de un estudio socioeconómico, privilegiando a los alumnos que son de origen étnico, por ello se pide la carta del gobernador tradicional. La beca Mochicahui se otorga principalmente a las

mujeres, como una medida de seguridad para ellas y con el propósito que no tengan la necesidad de rentar, o incluso viajar.

Las becas se otorgarán por cuatro años, el tiempo que dura su preparación profesional, el alumno que no concluya su carrera en este tiempo ya no se le otorgará beca. Esta decisión se toma debido a que se dieron casos de alumnos que al tener todas las condiciones para vivir no concluían su proceso educativo y se mantenían en la universidad. Otro caso que propicia la pérdida de beca es si hay casos de embarazo.

El artículo 364 dice que los muchachos perderán la beca si no han acreditado quince días posteriores al inicio del siguiente trimestre. o sea el periodo de acreditación extraordinaria son quince días. En la práctica lo que hemos hecho es que siempre hay negociaciones, hemos tratado de reducir esta práctica, este año creo que es el que hemos sido más cumplidos en los calendarios. A partir del año pasado ya se les empezó a exigir más y de hecho ahorita se les acaba de quitar el comedor a partir de la semana pasada, cuando debería haber sido el 17 de enero. Primero les retiramos el comedor, el año pasado lo perdieron porque no se acreditaron en todo el trimestre, en este año estamos contemplando que lo pierdan si no se acredita a mas tardar el último día de febrero, pero estatutariamente dice que las dos becas se pierden al inicio del trimestre. Hubo una época en la universidad donde no estaban dadas las condiciones para que los muchachos se pudieran acreditar en tiempo y en forma, la universidad estaba fallando en el sentido de que no se terminaban a tiempo los planes de estudio, no teníamos los suficientes asesores para hacer las acreditaciones de acuerdo al modelo, hay carreras que están saturadas en el sentido de que pueden rebasar los diez días que están programados de acuerdo al calendario escolar, además tiene que ser aprobado por el consejo para realizar las acreditaciones. Después de esos diez días ya entramos en el periodo normal de talleres, entonces los asesores están en talleres, como son cinco o cuatro asesores los que tienen que estar presentes y son de diferentes áreas, es muy difícil que coincidan, entonces comienzan a dejar los talleres por estar acreditando y se vuelve un desorden (Alicia).

Las becas para los titulares académicos de la UAIM, principalmente para los que estudian en Mochicahui, representan una oportunidad valiosa para poder cursar estudios a nivel superior. Como se analizará en el siguiente capítulo, los apoyos influyen de manera importante para que estudiantes de entidades que no son originarios de la zona noroeste del país, se incorporen a la universidad, y la recomienden con familiares y conocidos para que ingresen a ella.

Unidades educativas.

La UAIM está conformada por dos unidades ubicadas en Los Mochis y Mochicahui. En Los Mochis se ubican la rectoría, la coordinación general educativa, la general administrativa, y una coordinación para dar atención a estudiantes de licenciatura y posgrado. En Mochicahui¹⁹³ se ubica la sede principal, como resultado de un estudio etnográfico que hizo el doctor Ochoa y en el cual encontró que esta comunidad podría ser el centro cultural de la etnia yolem´mem mayo, identidad que se extiende desde Sinaloa de Leyva, hasta Choix.

En Mochicahui hay dos edificios principales el Centro Intercultural Para el Aprendizaje (CIPA), en él se imparten talleres a los titulares, se encuentra la biblioteca¹⁹⁴ y la sala audiovisual. El segundo es el edificio central, primer inmueble en donde se iniciaron las actividades de la UAIM y donde se encuentran cubículos de los facilitadores, el museo y salas de trabajo. Además cuenta con dos centros de cómputo, uno de ellos denominado de formación inicial con 75 maquinas funcionando con acceso a internet. Tienen dos salas: de conferencia y video conferencias. Hay un albergue varonil, y dos femeninos: la casa Lugo y la Bulmaro. Además tienen un comedor que atiende a los jóvenes estudiantes de lunes a viernes, y el centro de lenguas nacionales y extranjeras¹⁹⁵.

¹⁹³ El Doctor Guerra (2006) indica que la sede principal de la UAIM se encuentra precisamente en Mochicahui municipio de El Fuerte, a menos de 20 Km al noreste de Los Mochis, Sinaloa. Se trataba de una pequeña comunidad rural de 20,000 habitantes, donde más del 60% eran indígenas que radicaban en rancherías como Higuera de Natocha, Teputcahui, El Mezquital, Barotén, etc. El pueblito colonial de Mochicahui se convirtió poco a poco, desde septiembre de 1999, en una comunidad universitaria, ya que las principales instalaciones de la UAIM tales como rectoría, biblioteca, centro de cómputo, albergues y comedor se encontraban distribuidos en ella.

¹⁹⁴ La biblioteca central pública: "Enrique Padilla Aragón", en Mochicahui, se fundó en 1984, como parte del conjunto del Instituto de Antropología de la Universidad de Occidente y fue cedida a la UAIM a partir del proceso de separación.

A principios del año 2001, contaba sólo con 5, 186 títulos en 7, 039 volúmenes, en su mayoría obsoletos y poco orientados a la educación superior, lo cual representaba una más de las debilidades de la institución.

Para diciembre del 2001, la biblioteca mejoró sus colecciones hasta disponer de un poco más de 7, 000 volúmenes; dicho incremento continuó en 2002, elevándose el patrimonio a 10, 000 físicos, también distribuidos en la biblioteca: "Alfredo Bacasegua Alamea", fundada en la unidad de Los Mochis. La meta era consolidar la mejor biblioteca en el norte del Estado con un promedio de 100 libros por usuario (Guerra, 2006: 57-58)

¹⁹⁵ El centro de lenguas nacionales y extranjeras fue instalado para el estudio de los idiomas, pero con un enfoque intensivo en el inglés, en el cual el método consistía en el aprendizaje de 10 palabras diarias según el método sugerido por Ochoa.

Estas palabras eran revisadas por las instructoras quienes daban el visto bueno para permitir que los titulares académicos solicitaran su acreditación.

La coordinación de este centro siempre tuvo discontinuidades, ya que había mucha rotación en el puesto, y las ideas de enseñanza dominaban en las dos instructoras de tiempo parcial, quienes siguiendo los métodos tradicionales mediante los cuales ellas aprendieron,

Guerra (2006), menciona que desde que fue fundada la UAIM ha manifestado la idea de desarrollar un proyecto de extensión que le permita establecerse en Tijuana y Mexicali, aunque parece que todo ha quedado en una buena intención. Para 2010 entra en operaciones la extensión Choix, ofreciendo tres ingenierías: en sistemas computacionales en telecomunicaciones, y especializados en software, e ingeniería forestal comunitaria. Hay interés por las autoridades del municipio de Sinaloa de Leyva, en donde según Ernesto Guerra (2006), hay un edificio colonial para que la universidad iniciara actividades desde 2003, aunque sigue siendo una opción para ofrecer educación a los jóvenes yolem´mem mayo y jia´ki. Este proyecto se mantiene como una posibilidad y puede verse consolidado en breve.

Conclusiones

El objetivo del capítulo no es hacer una comparación de las instituciones objeto de estudio. Reconoce las diferencias existentes como resultado de ser universidades que son reconocidas como interculturales aunque su origen y gestión haya sido distinto. En donde convergen sin duda alguna es que ambas escuelas son creadas pensando en ser una opción educativa a nivel superior para las comunidades indígenas, situación que justifica su estudio, al brindar la posibilidad de conocer los resultados y los beneficios que se pueden alcanzar con modelos educativos preocupados por educar a la población originaria.

Las universidades que se han analizado en este capítulo tienen como objetivo central brindar educación superior dirigida principalmente para la población de origen étnico, buscando con ello alcanzar la equidad en educación superior y el fortalecimiento de las identidades étnicas de las regiones en donde se ubicaron. Ambas instituciones surgen en tiempos y procesos distintos, así como de visiones quizás no tan diferentes, pero que finalmente al discutirse, pensarse, y establecerse, propician que los modelos educativos con los que forman a los jóvenes tengan diferencias en la manera de transmitir conocimientos y educar a sus estudiantes.

trataban de seguir incluso los mismos libros y discos compactos interactivos. Esto causaba mucha confusión entre los titulares académicos, y en la mayoría de los casos los resultados eran muy pobres (Guerra, 2006: 59-60).

En nuestro país, considera Saúl Velasco (2009), ya se habían generado modelos bilingües que reconocían la importancia de las lenguas originarias pero servían como medio para la castellanización, “mediante una fórmula que los expertos denominaban “bilingüismo de sustracción” porque se sirve de la lengua materna para introducir la lengua oficial, para después suprimirla como lengua de instrucción cuando los indígenas han alcanzado el dominio de los rudimentos de la segunda lengua mediante la cual deben continuar con su educación. Este modelo propuso reconocer la diferencia y servirse de uno de sus elementos clave: la lengua, para ir borrando poco a poco dentro de la escuela, para contribuir así al interés de llegar a suprimirla plenamente en términos sociales” (Velasco, 2009: 335). Posteriormente, indica Velasco, al no obtener los resultados esperados se intentó mejorarlos a partir de las teorías del “bilingüismo de conservación”, que además de aprovechar la lengua como medio de castellanización, se añadieron los conocimientos de ambas lenguas, utilizándolas en el proceso de enseñanza.

Ambas instituciones son modelos educativos que surgen de políticas indigenistas. La UAIM al final del periodo institucional donde se generan políticas de integración, y la UIEM en el periodo neo indigenista en el contexto de las políticas de reconocimiento. La gestión de las universidades se lleva a cabo por interlocutores que manifiestan una preocupación por proveer educación a las comunidades indígenas, pero tienen una vinculación directa con el ámbito político.

La Universidad Autónoma Indígena de México se funda antes que la Universidad Intercultural del Estado de México. Es diseñada por iniciativa de un pequeño grupo de académicos y políticos que buscan ofrecer educación superior a los pueblos indígenas del noroeste del país. En la planeación de la universidad no participaron las comunidades indígenas, la idea se sustenta en la experiencia como antropólogo de Jesús Ángel Ochoa lo que la hace una institución indigenista. No es intercultural a pesar de estar incorporada a la CGEIB y a la REDUI. Su anexión a la Coordinación se da más como un medio para obtener recursos económicos que le permitan operar de manera adecuada, que por tener una vinculación directa a la forma de operar de las universidades interculturales. El modelo educativo que utiliza es el aneregógico, se caracteriza por sustentar en los estudiantes la generación de los conocimientos haciendo investigación. El objetivo de la universidad es

formar recursos humanos que se empleen, en lo que ellos denominan zonas intermedias. Las carreras que ofrece son de corte más tradicional como ingenierías, derecho y contabilidad. Una característica de esta institución es la gran diversidad étnica de los titulares académicos provenientes de diferentes entidades del país. Las becas de alimentación, albergue y colegiatura, ha sido un detonante para que los jóvenes tengan interés de ingresar a la UAIM.

En el establecimiento de la Universidad Intercultural del Estado de México, dos factores influyen de manera determinante: 1) los pueblos indígenas de esta entidad ya habían manifestado desde la década de los 70's su necesidad por ser educados de manera bicultural y bilingüe, 2) Estas demandas son planteadas al entonces candidato a la presidencia de la república Vicente Fox el cual se compromete con la comunidad mazahua para apoyarlos en la generación de una universidad con las características que demandaban las comunidades. La idea original era que la universidad se denominara como Universidad Indígena Mazahua, pero se considera que nombrarla de esta manera, influiría para que estudiantes de otras etnias no tuvieran interés de ingresar, sin embargo el hecho de instalarse en una zona mazahua ha influido para que el mayor número de estudiantes que actualmente acuden a la universidad sean de este origen étnico. La UIEM, se convierte en la primera universidad intercultural del país y sustenta la idea de alcanzar la equidad en oportunidades educativas a nivel superior para las comunidades indígenas de México.

Una realidad en la gestión de ambas instituciones es que lo político fue trascendental para su creación, es cierto que el ambiente social, académico y la reivindicación por lo originario, convergen de manera trascendental para que discursivamente se plantee la necesidad y el derecho que tienen estos pueblos por ser educados fortaleciendo sus lenguas e identidades originarias, pero es innegable que las universidades responden a compromisos políticos compensatorios, que provee educación superior a las comunidades indígenas pero el proyecto antecede a otras acciones que debieron hacerse para cumplir el objetivo de alcanzar la equidad cualitativa y cuantitativamente.

Las universidades, surgen en contextos y planteamientos diferenciados, propiciando que los modelos educativos sean distintos. La UAIM sustenta el aprendizaje de sus estudiantes en

la aneregogía, y la UIEM en el constructivismo sociocultural. Ambos modelos educativos plantean el objetivo de fortalecer las identidades originarias, reconocen que van a educar a jóvenes indígenas con características educativas y culturales distintas por lo que la forma de aprendizaje, justamente busca generar un ambiente distinto al que han conocido y en el cual se han instruido. Un problema al que se enfrentan ambas instituciones, es que el mayor porcentaje de docentes son de origen mestizo, y han estudiado en el sistema tradicional. Sin importar las características de cada forma de transmitir conocimientos, es necesario que los facilitadores o docentes, entiendan que son parte central de una forma de enseñanza, que difícilmente puede alejarse de la manera tradicional de transmitir conocimientos, pero que puede ayudar a cambiar la percepción de los estudiantes de sus identidades y lenguas indígenas, es justamente en el proceso educativo donde los jóvenes podrán encontrar la revaloración y percibir una forma distinta de hacerse de conocimientos, porque finalmente ellos provienen de una educación tradicional, donde lo originario se vincula con los conocimientos aprendidos de manera limitada. Será entonces en las clases o los talleres donde el estudiante o titular académico encontrará la revaloración lingüística y cultural. Esta condición se hace más evidente si analizamos los orígenes étnicos de los estudiantes. La UAİM tiene una matrícula más amplia por ofrecer más carreras, además tiene un mayor porcentaje de estudiantes de origen mestizo, y la diversidad étnica es por mucho mayor que la intercultural del Estado de México. La UIEM imparte únicamente 4 carreras, normativamente debe ser pequeña y acuden a sus aulas alumnos provenientes principalmente de seis etnias. Ambas universidades educan a estudiantes que provienen de aproximadamente 30 identidades distintas, el problema realmente no es el modelo educativo que utilicen para transmitir conocimientos, la gran disyuntiva es qué hacer para que los docentes puedan fortalecer las identidades y las lenguas indígenas, cómo transmitir conocimientos que sean significativos para cada una de las distintas culturas, cómo transmitirlos sin hacer uso del español como lengua franca y de las formas de enseñanza tradicional para que las universidades no generen un proceso etnofágico que habla de la necesidad de educar en lengua indígena, que genera modelos para fortalecer las lenguas originarias y sus identidades, pero que sus resultados son los mismos que han entregado otras políticas en educación para los pueblos originarios, el alejamiento de sus culturas étnicas.

El modelo educativo intercultural discursivamente busca tener un alejamiento de la educación tradicional, creando su modelo apoyándose con la opinión de las comunidades originarias, educando en lengua indígena y tratando de vincular a los estudiantes con los pueblos indígenas. La UAIM, de acuerdo con su modelo educativo, pretende no repetir las mismas formas de transmitir conocimientos, su objetivo es educar a los pueblos indígenas del noroeste del país. A pesar de ello, esta institución tiene una diversidad étnica importante, que no fortalece porque su misión es privilegiar la lengua y cultura yolem´mem y no cuenta con los facilitadores que tengan los conocimientos de las distintas identidades originarias. La planta docente de estas instituciones, se ha comentado, tiene una formación tradicional, un porcentaje de ellos no hablan alguna lengua indígena, normativamente esto no se visualiza como un impedimento para que puedan impartir sus conocimientos. Sin embargo si es una universidad intercultural o indigenista, donde estudian jóvenes de origen étnico, se requiere que los docentes o facilitadores comprendan las características y cosmovisión de los estudiantes, que hablen en las diferentes lenguas indígenas de los estudiantes, para no correr el riesgo de no aplicar de manera adecuada los modelos educativos, específicamente el intercultural. Es necesario que en el corto plazo, cuando ya tengan estudiantes egresados, sean los encargados de educar a las nuevas generaciones, que ellos participen en la organización institucional, porque actualmente se estructura de la misma manera que una institución tradicional. No es extraña esta característica debido a que la universidad surge desde una visión occidental. No obstante, si se habla de una educación para la equidad, intercultural y bilingüe, es requisito indispensable que se sustente en la cosmovisión, cultura y lengua de los pueblos indígenas.

Una características de las instituciones educativas ubicadas en zonas indígenas, ha sido su pobre infraestructura que influye en la escasa calidad de la educación. Si comparamos las condiciones de ambas instituciones, la UAIM al tener mayor tiempo de operación cuenta con más instalaciones como: biblioteca con mayor acervo que la UIEM, laboratorios de computo con mayor capacidad de atención para los jóvenes, cuentan con algo esencial y necesario para las universidades interculturales por las características de rezago económico de sus estudiantes, comedor y albergue. Sin embargo siguen careciendo de espacios para que los docentes hagan investigación, laboratorios para que realicen practicas los estudiantes.

Ambas universidades se ubican en comunidades con presencia indígena, pero son localidades urbanas que cuentan con diversos servicios como: transporte, luz, y educación en distintos niveles, específicamente a nivel medio superior que garantiza el ingreso de estudiantes a la UAIM y UIEM. El gran reto de estas universidades es lograr vincular las identidades originarias con el modelo educativo intercultural y sus objetivos, es necesario que las autoridades generen condiciones para emplear a los egresados y para encontrar apoyo para el auto empleo.

Capítulo 7. Las universidades interculturales ¿generadoras de un modelo educativo equitativo, intercultural, pluricultural, y plurilingüe?

Las universidades interculturales -como se ha revisado a lo largo del trabajo-, son resultado de un largo proceso que ha implicado la conjugación de diversos acontecimientos y factores que llevan al Estado a generar una política de equidad, que brindará oportunidades de educación superior para las comunidades indígenas. La CGEIB, es la institución encargada de normar la educación intercultural y bilingüe que pretende ser implementada en todo el sistema educativo nacional desde el nivel básico hasta el superior, pero generando un modelo educativo que brinde educación a las comunidades indígenas. Las universidades interculturales brindaran a los jóvenes indígenas oportunidades de acceder a la educación superior ayudando a fortalecer sus lenguas, e identidades originarias, identificar los problemas comunitarios así como plantear las estrategias que les brinden solución.

Analizar la UAIM y UIEM, permite conocer las circunstancias concretas en las que han funcionado las universidades. Además es una oportunidad, independientemente de los proyectos educativos, para saber si la revaloración discursiva de lo originario es un espacio de inclusión de los pueblos indígenas o siguen siendo decisiones tomadas desde una visión unilateral, donde las percepciones originarias escasamente son consideradas. Aunado a esto, ayuda a conocer que la preocupación por brindar educación bilingüe, no se origina por un gobierno visionario de las desigualdades educativas en el país, es resultado de un contexto social donde las demandas por el derecho a ser educados no podía seguir sin obtener respuesta.

Visitar sus instalaciones, entrevistar a directivos, profesores, así como estudiantes, indagando las circunstancias que motivaron a los jóvenes para ingresar a una institución indigenista o intercultural, sus condiciones socioeconómicas, orígenes étnicos, el nivel educativo de los padres, la percepción que se tiene de las universidades interculturales. Estudiar el desempeño académico de los estudiantes, las expectativas que les genera estudiar en estas instituciones, sus relaciones con jóvenes de otras identidades, ayuda a establecer comparaciones, entre lo que normativamente plantea este modelo educativo y lo que empíricamente sucede en las universidades. Se pretende conocer los beneficios que estas instituciones han producido a los grupos étnicos, los retos y los problemas que se han

generado con el establecimiento de las universidades. En este contexto el objetivo de este capítulo es conocer si las universidades interculturales al brindar oportunidades educativas a las comunidades originarias ayuda a generar condiciones de equidad en la educación superior del país.

Un segundo objetivo será conocer si la educación intercultural sustenta la generación de conocimientos en función de un modelo educativo que se caracterice por ser pluricultural y plurilingüe. Alejándose de la educación monocultural y monolingüe que ha caracterizado el sistema educativo nacional, incorporando en los currículos de las carreras que imparte las costumbres y lenguas originarias, logrando con ello el fortalecimiento de las identidades nacionales.

Es necesario también saber si las universidades interculturales como resultado de las gestiones de políticas indigenistas educativas de reconocimiento, no son un medio que profundice la segregación, la incorporación, y el alejamiento de las culturas originarias. Si fortalece lo indígena e impulsa el reconocimiento y aceptación de la diversidad nacional, o es un modelo educativo etnofágico.

Al ser universidades de carácter regional, que ayudan al fortalecimiento de las identidades culturales en las zonas en donde tienen influencia se hace necesario saber qué tanto influirán estas instituciones para que el país transite del interculturalismo a la interculturalidad plena.

7.1. Universidades interculturales, ¿hacia la equidad educativa?

Las universidades interculturales se crean como respuesta a las necesidades educativas a nivel superior de los pueblos originarios. Normativamente la CGEIB considera que lo más adecuado sería que hubiera una institución en cada estado, y que el modelo intercultural a nivel superior fuera transversal en todo el sistema educativo. La educación intercultural a nivel superior ha generado oportunidades a jóvenes indígenas, sin embargo el carácter regional de las universidades, influye para que sea un porcentaje muy pequeño el de estudiantes que han ingresado a estas escuelas. A pesar de existir otras instituciones

preocupadas por educar a las comunidades indígenas¹⁹⁶, incluso antes del establecimiento de la CGEIB, la oferta educativa para los pueblos indígenas sigue siendo limitada y de difícil acceso.

7.1.1. Universidad Autónoma Indígena de México, resultados de equidad.

Se ha explicado en el capítulo anterior que la UAIM¹⁹⁷ no es una institución intercultural. Se incorpora a la Red de Universidades Interculturales por las dificultades económicas y de operación que tenía. Para poderse integrar se les solicita hicieran cambios internos para que pudiera apegarse al modelo que la Coordinación recomienda. Las modificaciones que se hicieron, no son tan radicales de su anterior forma de operación, manteniéndose algunas características que no se observan en otra universidad intercultural, como el modelo educativo, el albergue, el servicio de comedor y las becas, pero que sería pertinente se considerara en las demás instituciones para brindar mayor oportunidad de estudio a los jóvenes de escasos recursos. *Santiago* considera que las recomendaciones que se hicieron para flexibilizar el modelo educativo de la UAIM, no era porque fuese malo o no se estuviesen alcanzando los resultados previstos, las ideas más bien eran demasiado sueltas, muy probablemente al ser una universidad novedosa en muchos sentidos, por ejemplo en la forma como se denominan a los profesores y estudiantes, obligaba a repensar el papel de cada uno de ellos y la relación que tienen en el esquema de aprendizaje¹⁹⁸.

¹⁹⁶ El Centro de Estudios Para el Desarrollo Rural ubicado en Puebla; el Centro Universitario Regional del Totonacapan en Veracruz; la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí; la Universidad de Quintana Roo son de las primeras instituciones que brindaron educación a nivel superior, las dos primeras son particulares, pero con un compromiso hacia los pueblos originarios, (Cfr. CGEIB, 2004).

¹⁹⁷ Ernesto Guerra (2010) considera que la UAIM es la última de las universidades que se crea dirigidas a las comunidades originarias antes del nacimiento de la CGEIB y de las universidades interculturales, otras experiencias que se han creado como la UAIM es la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, esta universidad tiene un "radio de influencia muy importante en tres regiones del estado: Huasteca, zona media y altiplano. La región Huasteca se divide en tres micro regiones norte, centro y sur, se concentra la mayor proporción de población indígena. [...] Las lenguas que predominan son: el náhuatl, 64%; tének, 33%, y pame, 3%. en esta misma región se localizan estratégicamente tres de los colegios de educación superior adscritos a la Universidad Comunitaria, en los municipios de Tamuín, Tancanhuitz y Tamazunchale. La oferta educativa otorga diez licenciaturas que abarcan las áreas de ciencia humano-sociales, socio-administrativas, ciencias de la salud e ingeniería, Licenciatura en ingeniería industrial, Administración pública municipal, Desarrollo Económico Regional, Derecho indígena, Turismo Sustentable, Sistemas computacionales Administrativos, Lenguas Indígenas, Antropología y Salud comunitaria (CGEIB,2004:437-440).

¹⁹⁸ *Se dejaba toda la formación en manos de los estudiantes y eso -o la mayor parte como un acompañamiento- hacia que cuando había estudiantes despiertos o interesados o que se dejaban guiar tuviera mucho mejores resultados que en un sistema tradicional donde la gente la llevan de la mano, pero al mismo tiempo cuando alguien no tenía las bases entonces tomaba mucho más tiempo y eso hacía que en los primeros años de la universidad pocos concluían y muchos se iban. Pero al mismo tiempo tenía otras ventajas en términos de formación para la vida y el trabajo que no tienen instituciones más tradicionales. Creo que muchas de esas cosas son muy buenas, algunas las han rescatado muy bien, y las han complementado con algunos esquemas más formales que permiten lograr ventajas. Los resultados en términos generales son buenos, siguen ahí cosas que todavía no están consolidadas, pero ya tienen un posgrado, tienen cosas realmente muy interesantes. No quiere decir que no tengan retos, uno de los más importantes por ejemplo se deriva del planteamiento inicial de la universidad el cual desde un principio es muy claro y consiste en establecer una forma distinta en la relación entre profesores y estudiantes, así como de llevar adelante las tareas de enseñanza aprendizaje, eso es muy innovador, pero nunca se*

La comunidad estudiantil de la UAIM se conforma por jóvenes provenientes de diferentes partes de la república, Centroamérica y Sudamérica. Para un porcentaje importante de ellos la universidad significa la única oportunidad de estudiar a nivel superior. La universidad, comenta Ernesto Guerra (2006:49), desde su fundación ha tenido estudiantes de origen étnico, en 1999 ingresaron al entonces Instituto de Antropología 350 alumnos provenientes de los poblados del norte de Sinaloa, sur de Sonora, y del mismo municipio de Mochichahui. Para el año 2001 la entonces directora de la oficina para la atención de los pueblos indígenas del gobierno federal, Xóchitl Gálvez, hace difusión de la universidad, motivando que estudiantes de otras entidades de la república y del extranjero ingresaran a la UAIM diversificándose las identidades que se atenderían en las aulas. “Para septiembre de 2001, se recibieron los primeros tres camiones de indígenas chiapanecos que habían sido apoyados para viajar por el antiguo Instituto Nacional Indigenista (INI) y que fueron recibidos con mucho placer en la institución. [...] La matrícula continuó aumentando y en 2003, llegó a su punto máximo con un total de 1950 alumnos” (Guerra, 2006: 50). Para 2003, según datos del Doctor Guerra, el 61% de estudiantes que acudían a la UAIM no pertenecían a una comunidad indígena, aunque ya se observaba una presencia importante de jóvenes indígenas originarios de diversos grupos étnicos (ver cuadro 35).

Cuadro 35: Grupos étnicos inscritos a la UAIM en 2003

Grupo étnico	Matrícula	Porcentaje
mestizo	1182	61%
<i>ch'ol</i>	196	10%
<i>yolem'me</i>	235	12%
<i>tzeltal</i>	40	2%
<i>mixteco</i>	42	2%
<i>jia'ki</i>	66	3%
<i>chinanteco</i>	34	2%
<i>zoque</i>	27	1%
<i>tzotzil</i>	18	1%
<i>mam</i>	15	1%
<i>kichwa</i>	13	1%

planteó realmente lo que si se está llevando a cabo en las otras universidades, que es esa recuperación de los saberes originarios para su discusión en términos equitativos con el conocimiento generado con perspectivas occidentales, eso nunca fue pensado y entonces ahí han ido mucho más despacio, de hecho algunas de las cosas más bien se han dado de manera fortuita y no porque alguien se las haya planteado, aparte creo que es algo que habría que ver obviamente en la medida en que en la red se empiezan a discutir estas cosas y que las otras universidades están planteando, pues ellos se dan cuenta que tienen ahí una fortaleza que no habían desarrollado, que está ahí. Pero por otra parte pues si en algunas cosas tienen esquemas relativamente tradicionales de organización que no dejan que fluyan estas otras formas de conocimiento (Santiago).

<i>mazahua</i>	11	1%
<i>tarahumara</i>	10	1%
<i>chatina</i>	12	1%
<i>mayangna</i>	9	0%
<i>zapoteco</i>	12	1%
<i>criole</i>	2	0%
<i>cayambe</i>	1	0%
<i>cora</i>	5	0%
<i>kakchike</i>	7	0%
<i>miskito</i>	4	0%
<i>mixe</i>	10	1%
total	1950	100%

Fuente: Guerra, Ernesto (2006). La educación sociointercultural en la Universidad Autónoma Indígena de México. El autor, p 50.

Desde su fundación la universidad fue creada para educar a jóvenes de origen étnico, aunque inicialmente ingresaron una cantidad importante de estudiantes mestizos. En abril de 2010 tenía una matrícula de 1534 titulares inscritos, 1145 en Mochicahui, 298 en Los Mochis, y 91 cursan estudios de posgrado. Considerando únicamente a los titulares académicos de licenciatura, 699 eran del género femenino y 744 hombres. Una de las preocupaciones de la política de equidad, era brindar educación superior a las comunidades originarias, y especialmente que las mujeres ingresaran en mayor número que los hombres al ser un sector que históricamente ha tenido menores oportunidades laborales, sociales, y educativas. Sin embargo el 48.44% de las estudiantes son mujeres, y 51.56% hombres¹⁹⁹. A diferencia de lo que se observaba en el año 2003 donde el mayor porcentaje de titulares académicos eran mestizos, para 2010, el 54.7% eran indígenas (ver cuadro 36) de aproximadamente 25 etnias²⁰⁰ distintas. Lamentablemente esta condición -como se verá más adelante-, genera problemas en la enseñanza de lengua indígena, porque la institución no puede enseñar en cada una de las lenguas, ni fortalecer las identidades étnicas.

Cuadro 36: Consideración de su origen étnico de los estudiantes de la UAIM.

Eres indígena	Frecuencia válida	Porcentaje
Si	174	54.7
No	144	45.3

Fuente: elaboración propia

¹⁹⁹ Se aplicaron 327 cuestionarios para lograr una muestra de 21.4% de un total de 1534 alumnos, los cuestionarios fueron aplicados en ambos campus del 2 al 10 de febrero de 2010.

²⁰⁰ En el cuadro aparece mestizo se considero como etnia porque la pregunta buscaba indagar que los estudiantes indicaran cuál es su identidad étnica, un 11 % de los estudiantes se identificaban como mestizos.

Los titulares académicos que estudian en la universidad provienen al menos de 14 entidades del país y del extranjero (ver anexo 17). Lo relevante del dato es que no todos son de origen étnico. Del estado de Sinaloa es la mayor cantidad de jóvenes, algo normal por ser donde se ubica la institución, pero el mayor porcentaje de estos alumnos no son indígenas (ver cuadro 37). La promoción que hizo Xóchitl Gálvez de la universidad al interior de la república y en el extranjero, aumentó la presencia de estudiantes indígenas en la universidad. Del 61% de estudiantes mestizos que había en 2003, para 2010 la tendencia es que más del 50% son de origen étnico.

Cuadro 37. Origen étnico de los estudiantes por estado.

Estado de nacimiento	¿Eres indígena?		Total
	Sí	No	
Baja California Sur	1	3	4
Baja California Norte	18	7	25
Chiapas	32	12	44
Chihuahua	5	8	13
Durango	13	0	13
Jalisco	0	1	1
Morelos	1	0	1
Nayarit	5	0	5
Oaxaca	49	4	53
Puebla	3	0	3
Sinaloa	34	101	135
Sonora	10	8	18
Venezuela	1	0	1
Veracruz	2	0	2
Total	174	144	318

Fuente: elaboración propia

La universidad fue diseñada para beneficio de los estudiantes del noroeste del país. A excepción de Sinaloa, es escasa la asistencia de alumnos de Baja California Norte 7.6 % y Sur 1.5 %, Sonora 5.5 % y Nayarit 1.5 %. Caso contrario sucede con los titulares de estados del sur como Oaxaca 16.8% y Chiapas 14.1%. Esta tendencia se refleja en el origen étnico de los estudiantes indígenas. De 22 identidades que acuden a la UAIM, la etnia que más presencia tiene es la yolem´mem con 17.1%. Pero por las características de la universidad, las carreras que imparte, como las ingenierías, la carrera de derecho, así como los apoyos que brinda, que no se tienen en las universidades interculturales, incluyendo la promoción que hizo la ex funcionaria del gobierno federal Xóchitl Gálvez y más recientemente la que hicieron los mismos estudiantes en sus comunidades de origen, propicia que haya una presencia importante de mixtecos 12.8 %, tepehuanes 4.6%, choles 3.4%, chatinos 3.7% (ver cuadro 38).

Cuadro 38: Grupos étnicos que asisten a la UAIM.

Etnia	Frecuencia	Porcentaje
No respondieron	95	29.1
Chatino	12	3.7
Chinanteco	1	.3
Chol	11	3.4
Cora	2	.6
Huichol	3	.9
Kariña	1	.3
Mam	3	.9
Maya	1	.3
Mixe	8	2.4
Mixteco	42	12.8
Mocho	4	1.2
Nahua	1	.3
Náhuatl	3	.9
Rarámuri	1	.3
Tarahumara	6	1.8
Tepehuan	15	4.6
Totonaca	2	.6
Triqui	6	1.8
Tzetzal	5	1.5
Tzotzil	2	.6
Yolem´mem	56	17.1
Zapoteca	6	1.8
Zoque	5	1.5
Total	291	89 ²⁰¹

Fuente: Elaboración propia

La población estudiantil de la universidad, como cualquier otra institución a nivel superior, es joven, la edad del 71% oscila entre los 17 y 21 años, el 24.7% tienen una edad de 22 a 27 años (ver cuadro 39). El 95% es soltero y únicamente el 4.6% es casado o viven en unión libre.

Cuadro 39: Edad de los estudiantes y condición civil.

Edad de los titulares	Frecuencia	Porcentaje	Soltero	Casado	Divorciado	Unión libre
17-21	230	71	224	3	0	2
22-27	80	24.7	73	4	0	2
28-32	8	2.5	5	2	0	0
33-37	4	1.2	3	1	0	0
38-42	1	.3	0	0	1	0
48-52	1	.3	0	1	0	0
No contestaron	3					
Total	327	100	95%	3.4%	.3%	1.2%

Fuente: elaboración propia

²⁰¹ De los 327 estudiantes que formaron la muestra, 36 respondieron que eran mestizos (11%). En el cuadro no se consideran estos estudiantes, por lo que en el total de estudiantes que si indicaron ser de alguna etnia son 291 y el porcentaje de estos estudiantes es el 89%, si se suma el 11% de estudiantes mestizos nos da el 100%.

Condición económica de los titulares académicos.

La educación en México sigue siendo accesible para unos cuantos sectores sociales. La población indígena por sus condiciones de marginación y pobreza han padecido escasas oportunidades de educarse. La UAIM para el 12.2% de titulares académicos probablemente representa la única oportunidad para estudiar a nivel superior al provenir de familias, según datos del CONEVAL del 2008, que viven en pobreza alimentaria²⁰² y de capacidades. Los ingresos económicos que perciben son entre 100 y 999 pesos. Los pobres alimentarios no perciben los recursos suficientes para adquirir una canasta alimentaria aunque inviertan en ello todos sus recursos, no tienen los ingresos suficientes para estudiar. Los pobres de capacidades no ganan el dinero necesario para adquirir una canasta básica y estudiar o cubrir sus gastos de salud. El 32% de titulares proviene de una familia que viven en pobreza de patrimonio al tener ingresos entre 1000 y 1999²⁰³ pesos, su capital no cubre los gastos en: educación, salud, vestido, calzado y vivienda. La información nos ayuda a conocer que el 44.3% de los jóvenes padecen algún nivel de pobreza, y el 32.5% de ellos son de origen étnico (ver cuadro 40).

²⁰² El CONEVAL estima que 18.2% de los mexicanos eran pobres alimentarios en 2008, lo que representa alrededor de 19.5 millones de personas. Es considerado pobre alimentario quien tiene un ingreso mensual per cápita total menor de 949 pesos en el área urbana y de 707 pesos en el área rural. Cualquier ingreso inferior a esa cantidad se considera insuficiente para adquirir una canasta alimentaria, aún si se destinaran todos los ingresos nada más que a ese propósito (CONEVAL, 2009).

Existe un segundo nivel de pobreza el cual se denomina pobreza de capacidades, el cual indica que el ingreso que perciben no es suficiente para adquirir el valor de la canasta alimentaria y efectuar los gastos en salud y educación, aun dedicando el ingreso total de los hogares nada más que para estos fines.

²⁰³ De acuerdo con las estimaciones del CONEVAL con base en la ENIGH 2008, 50.6 millones de mexicanos, 47.4% del total de los habitantes del país, vivían en pobreza de patrimonio. Esto significa que, en promedio, cada persona al interior de estos hogares tuvo un ingreso total inferior a 1905 pesos mensuales en el área urbana y menor a 1282 pesos en el área rural, lo cual les impediría adquirir sus requerimientos básicos de alimentación, de salud, de educación, de vestido, de calzado, de vivienda y de transporte público, aun si el total de sus ingresos lo dedicasen exclusivamente a satisfacer esas necesidades (CONEVAL, 2009).

Considerando los niveles de pobreza que el CONEVAL indica, así como los coeficientes de Engel y en función de la encuesta nacional de ingresos y gastos de los hogares, el doctor Jorge Andrés Raygoza Echeagaray en octubre de 2003, indica que los pobres alimentarios tienen un ingreso diario de 1.5 dólares en el área rural y 2.0 en las zonas urbanas. La pobreza de capacidades tienen ingresos por 1.8 y 2.4. Y los pobres de pobreza de patrimonio 2.7 y 4.0 dólares del año 2000. tomando los dólares como base para hacer el cálculo de los ingresos al año 2010, se utiliza el tipo de cambio del año 2010 según el banco de México, fue de 12.6 lo cual nos da los siguientes ingresos:

Pobres alimentarios 567 y 756

Pobreza de capacidades: 680.4 y 907.2

Pobreza de patrimonio: 1020 y 1512

Cuadro 40: Ingresos familiares.

Ingreso	Frecuencia	Porcentaje	Mujer %	Hombre %	H. originario %	
					Si	No
100-999	40	12.2	7.3	6.0	11.3	2.4
1000-1999	105	32.1	18.7	16.3	21.2	13.7
2000-2999	60	18.3	10.3	9.7	9.9	9.9
3000-3999	37	11.3	8.0	4.3	3.4	9.2
4000-4999	18	5.5	2.7	3.3	2.4	3.8
5000-5999	12	3.7	1.7	2.3	2.7	1.0
6000-6999	10	3.1	1.7	1.7	1.0	2.1
7000-7999	2	.6	.0	.7	.3	.3
8000-8999	3	.9	.7	.3	.0	1.0
9000-9999	2	.6	.0	.7	.0	.7
10000-50001	11	3.4	.7	.3	1.7	1.7

Fuente: elaboración propia

Becas institucionales.

Las condiciones de pobreza y de marginación que sufre un porcentaje importante de la población indígena en México, disminuye sus posibilidades de poder estudiar. Conocedores de esta condición, la universidad diseña una serie de becas para los titulares académicos de la UAIM, estimulando que un porcentaje importante de titulares de escasos recursos provenientes de estados como Oaxaca y Chiapas, incluso de otros países, manifiesten interés por acceder a la UAIM. La Universidad otorga 2509 becas, 174 se asignan para los alumnos de Los Mochis y 2335 para Mochicahui, esta unidad otorga tres tipos de becas a los titulares académicos por ser donde se concentran los titulares de origen étnico y de más escasos recursos económicos. Una cuarta beca que tienen derecho los titulares es la PRONABES²⁰⁴, aunque el apoyo es otorgado por el gobierno federal (ver cuadro 41).

Cuadro 41: Becas otorgadas a titulares académicos

Becas unidad Mochicahui					
Programa educativo	Beca Bachomo (comedor)	Beca Mochicahui (Hospedaje)	Beca Sinaloa (colegiatura)	Beca PRONABES	Total de becas
Ingeniería en desarrollo sustentable	30	22	43	9	104
Ingeniería en sistemas computacionales	130	76	209	28	443
Ingeniería en sistemas de calidad	66	37	105	16	224
Ingeniería forestal	69	39	116	17	241
Licenciatura en contaduría	73	48	112	18	251
Licenciatura en derecho	72	36	170	20	298
Licenciatura en psicología social comunitaria	83	43	155	21	302
Licenciatura en sociología rural	44	32	86	13	175

²⁰⁴ Esta beca es otorgada a los estudiantes de escasos recursos, que tengan un promedio superior al ocho y que no tengan reprobada alguna asignatura

Licenciatura en turismo empresarial	81	49	149	18	297
Total	648	382	1145	160	2335
Becas unidad Los Mochis					
Ingeniería en sistemas computacionales			40	5	45
Ingeniería en sistemas de calidad			56	12	68
Licenciatura en contaduría			50	11	61
Total			146	28	174

Fuente: datos otorgados por comisionado de control escolar

En los Mochis se dan dos apoyos, la beca Sinaloa y la PRONABES. Esta unidad no tiene comedor ni albergue porque en sus instalaciones estudian principalmente jóvenes provenientes de la misma ciudad.

La UAIM es la única institución en la REDUI que otorga becas, de albergue, comedor y colegiatura. Condición que ha motivado el interés de estudiantes por ingresar a la universidad, presentándose en ocasiones dificultades. Un problema, indica Alicia (2010), se observa al inicio del ciclo escolar porque muchos jóvenes sin tener beca viajan a Mochicahui. Cuando se les contesta el correo, o la llamada y se les dice que no obtuvieron la beca, se les recomienda que si no tienen los medios para sostenerse no vayan a la universidad. Muchos no atienden la sugerencia y en agosto, cuando inician los cursos, se puede observar a muchos jóvenes durmiendo en la plaza y el camellón:

Les hemos tenido que dar entrada a las salas porque vinieron sin beca, y quieren que los recibamos. Lo que hago es entrevistar a cada uno de los muchachos y tratar de ver qué es lo que hay detrás. Porque aquí tenemos otro problema, los muchachos terminan en mayo el doceavo, pero como siempre, no terminan la tesis, hacen trámites, etcétera, pero siguen comiendo. Se ha negociado con el rector, o al menos así fueron los dos años anteriores y esperamos que este año así sea, que permanezcan en la institución tres meses más, si no llega agosto y no podemos dar las becas que quisiéramos porque aún están los que ya se deberían haber ido.

Lo que hemos hecho es decirles, ¿por qué te viniste si te dijimos que no tenías beca? Ah es que mi amiga me dijo que me viniera que de todas formas ya estando aquí me van a dar la beca, dile a tu amigo o amiga que te reciba en su casa, o renta mientras se desocupe un lugar, y si cumples con los requisitos tendrás beca. Es un proceso de depuración, porque hay muchos muchachos que llegan en la época del calor, en los albergues hace bastante calor, entonces prefieren rentar, o desisten de estudiar en la escuela, y nos da espacios para otra gente que verdaderamente no puede mantenerse, y ahí primero van las mujeres y después los hombres, porque las mamás no les permiten que renten a las mujeres y si les permiten que renten a los hombres, hay más desconfianza de que las muchachas se queden solas en pueblos que no conocen,

aunque nadie renta solo, lo hacen en grupo. Aquí la renta les sale como en cien pesos por persona, si entran siete u ocho en una casa, pero a veces rentan un cuarto entre dos o tres, y así es como hasta ahora hemos hecho, la ventaja que vamos a tener en agosto es que el albergue de los hombres ya va estar listo y ahí van 256 muchachos (Alicia).

Las becas representan una oportunidad para los titulares académicos de escasos recursos, que es difícil se puedan ofrecer en otra institución sin importar si es tradicional o intercultural. Permite que el estudiante se concentre en sus estudios y no tenga que distraerse preocupándose por pagar colegiatura, alimentarse, o alojarse.

Las becas para algunos titulares se convierten en el incentivo para ingresar a la universidad por representar una posibilidad de estudiar a nivel superior, sin que estén convencidos plenamente en el modelo educativo y características de la institución. Las carreras también pueden ser atractivas para los jóvenes, pero para una población con escasos recursos el que te brinden un apoyo económico, puede llegar a ser un estímulo importante:

Un maestro nos explicó el modelo y cuando estaba pensando donde estudiar, porque mí idea era no quedarme sin estudiar, y fue cuando me acordé de la universidad y en internet la busqué. Pero la verdad sí fue mucho por lo económico porque se me facilitaron más las cosas porque en otras universidades en las que no cobran mucho, no había la carrera que me gustaba, entonces, la verdad sí la pensé mucho para venirme para acá batallé, ¿voy a estar aquí? la primer semana estuve muy indecisa de quedarme o no, de hecho muchos llegan y al otro día se van (Rosalba).

El problema de deserción puede deberse a circunstancias ambientales como el calor tan abrumador en verano, la comida, por la convivencia diaria con sus compañeros, las carreras que ofrece la universidad, el modelo educativo, las limitaciones que imponen los reglamentos a los jóvenes: no se les permite llegar después de las ocho de la noche a los albergues, no se autoriza más de una televisión en el albergue, no acreditan las asignaturas, o no pueden sostener sus estudios por no contar con beca:

tenía la beca de comedor y de colegiatura, porque en realidad siempre renté, y como la renta es barata, cobran cien pesos al mes, a parte pues no estás restringido a reglas, yo no estoy impuesto que te prohíban, que llega a las ocho, ya no puedes salir, no escuches música o X cosa, y como uno tiene digamos facilidad, buscas un trabajito de medio tiempo y puedes hacer lo que gustes, tienes dinero para tus gastos para tus gustos, es una ventaja que tenemos. La mayoría buscamos trabajo, no somos tan dependientes de nuestros padres, si no buscamos independizarnos (Darío).

Los titulares de la UAIM, reconocen la importancia de estudiar en una institución que les provee de medios que facilitan su educación, es una oportunidad para alcanzar el objetivo de tener una profesión.

Estudiar en esta universidad es una gran oportunidad, porque en realidad hay pocas. Entonces si a nosotros no se nos otorgan esas becas no podemos estudiar, no podemos salir adelante, porque uno necesita alimentarse, dinero para tus gastos, para salir a divertirnos, porque también es necesario (Darío).

La institución exige a los estudiantes esforzarse por tener un desempeño académico adecuado que les permita conservar los apoyos institucionales. Las becas de hospedaje y alimentación se pierden cuando un estudiante no acredita su trimestre. La UAIM en estos casos abre nuevos periodos, a pesar de ello se dio el caso de algunos titulares que no solicitaban una nueva fecha para la acreditación inscribiéndose al siguiente trimestre sin haber acreditado los anteriores y seguían gozando con los apoyos. Buscando solucionar esta situación se decidió suspenderles las becas para que se vieran obligados a acreditar el trimestre. La beca Sinaloa es el único apoyo que no se ha contemplado se pierda, aunque - comenta Alicia-, si se siguen aplicando los estatutos en algún momento se deberá tener una sanción, principalmente a los titulares que han reincidido. Algunas otras situaciones que han propiciado que se pierdan las becas, además de la acreditación son:

El estatuto marca que estudiantes de nuevo ingreso o sea de primer trimestre que no se acrediten en tiempo y forma son baja automática de la universidad, en este caso por ejemplo los estudiantes que entraron en agosto se deberían haber acreditado en diciembre, estamos en febrero y los que no se han acreditado son baja, no existen en la universidad porque nunca han presentado ningún examen. Lo que estamos revisando, aunque ya se hizo el año pasado, fue evitar que se dieran de baja recomendándoles que se dieran de baja temporal de manera voluntaria, en ese caso podrían reingresar pero dentro de un año, aunque ya no ingresan con becas porque ya se les dio la oportunidad y como siempre tenemos gente esperando la posibilidad, aunque ya estén aquí en la universidad negocian con sus papás la posibilidad de estar rentando unos dos o tres meses mientras se desocupa algún lugar.

Los reglamentos internos indican que el comedor sólo se pierde por cuestiones académicas, aunque tenemos casos excepcionales, como si dos jóvenes se pelean en el comedor, alguien se presenta con una credencial falsa. El albergue se pierde si se comenten faltas al reglamento interno como: no estar a la hora del cierre del albergue, robar, realizar conductas inapropiadas, agresiones o faltas de respeto a los compañeros, consumir enervantes o alcohol. En el caso de los muchachos ha sucedido que meten a veces cervezas o hacen disturbios adentro. Las muchachas por

embarazo, ese punto está muy claro y ahí sí ni derechos humanos, ellos vinieron a estudiar, no podemos asumir la responsabilidad de que alguna muchacha, -que nos ha pasado-, aborte o que tenga un problema durante su embarazo en el albergue y la responsabilidad de si la llevamos al hospital o no, o qué hacemos con ella es de la universidad. Estos problemas se presentaron al principio cuando no estaban muy definidos los reglamentos, teníamos parejas que tranquilamente el muchacho vivía en el albergue de los hombres, ella vivía en el de las mujeres, iban al comedor con los bebés y aparte pedían comida especial para sus hijos (Alicia).

Los jóvenes que no han obtenido la beca de comedor o albergue, o a pesar de tenerla, requieren de un mayor ingreso económico, porque en todo proceso educativo se requiere de hacer gastos que la institución no puede cubrir como: adquirir libretas, ropa, libros, artículos de higiene, se ven en la necesidad de trabajar, principalmente los fines de semana (18.9%). Lo recomendable sería que estos jóvenes, se vinculen en trabajos que fortalezcan los conocimientos que adquieren en la universidad, sin embargo, el 66.7% de los titulares hacen actividades que no se relacionan con sus estudios profesionales, solamente el 3.5% de ellos desempeñan actividades vinculadas con su profesión (ver cuadro 42).

Cuadro 42: Condiciones laborales.

Actualmente trabaja		Genero				Las actividades laborales se relacionan con los estudios							
		Mujer		Hombre		No tiene nada que ver		Escasamente		Casi totalmente		Totalmente	
Si	18.9%	23	7.6%	34	11.3%	38	66.7%	10	17.5%	7	12.3%	2	3.5%
No	81.1%	138	46.2%	104	34.9%	Genero		Genero		Genero		Genero	
Horas dedicadas al trabajo													
1 a 3	21.7%	4	6.7%	9	15%	M	H	M	H	m	H	m	h
4 a 6	16.7%	6	10%	4	6.7%								
7 o +	21.7%	1	1.7%	12	20%	40%	60%	33.3%	66.7%	25%	75%	100%	
Fin de semana	38.3%	12	20%	11	18.3%								

Fuente: Elaboración propia

El mayor aporte económico para estudiar proviene de los padres de familia el 66.1%, incluso -en un porcentaje muy mínimo 1.6%- aun siendo casados o viviendo en unión libre (ver cuadro 43).

Cuadro 43: estado civil * sostenimiento de estudios

Estado Civil	Sostenimiento de estudios						Total
	por padres	por otros familiares	por pareja	por beca	por trabajo	por otros medios: amigos	
Soltero	204	12	2	55	25	2	300
% del total	64.6%	3.8%	.6%	17.4%	7.9%	.6%	94.9%
Casado	4	2	1	2	2	0	11
% del total	1.3%	.6%	.3%	.6%	.6%	.0%	3.5%
Divorciado	0	0	0	0	1	0	1
% del total	.0%	.0%	.0%	.0%	.3%	.0%	.3%
unión libre	1	0	2	0	1	0	4
% del total	.3%	.0%	.6%	.0%	.3%	.0%	1.3%
Total	209	14	5	57	29	2	316
% del total	66.1%	4.4%	1.6%	18.0%	9.2%	.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Las escasas oportunidades en educación superior que han tenido los pueblos originarios, se refleja en el nivel académico de los jefes de familia de los titulares académicos, el 33.9% de los padres, y el 34.9% de las madres tienen estudios incompletos de primaria, un 11.6% (padres) y 16.6% (madres) no cursaron ningún nivel educativo (ver cuadro 44). Aproximadamente el 85% cursó el nivel básico. Si comparamos estos datos con el promedio de las universidades públicas tradicionales del país, observaremos diferencias importantes. De Garay (2004: 41) en su estudio *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes* indica que el 37.4% de los padres de los estudiantes habían cursado estudios parciales de licenciatura, terminado los estudios profesionales o cursado estudios de posgrado. El porcentaje es mayor al que se presenta en la UAIM, donde 5,5% (padres) y 4.6% (madres) lograron cursar o concluir estudios de licenciatura. Este dato es relevante y nos permite visualizar la importancia que la UAIM representa para los estudiantes al no tener precedentes familiares que hayan cursado a nivel superior, y el dato toma mayor importancia si consideramos que “los jóvenes que ingresan a estudios superiores provienen de familias cuyos padres tienen, en promedio más años de escolaridad que los padres de los jóvenes que no logran acceder a la educación superior” (De Garay 2004:44).

Cuadro 44: Cuadro de estudios de padres de familia.

Nivel de estudios	Padre %	Madre %	Ocupación del jefe de familia	%
Sin estudio	11.6	15.6	Jornalero agrícola	9.5
			Ejidatario	.9
			Asistente ayudante, auxiliar	.3
			Vendedor, comerciante, por su cuenta no profesional	.9
Primaria incompleta	33.9	34.9	Jornalero agrícola	20
			Ejidatario	4.3
			Empleado doméstico	1.5
			Trabajador manual no calificado, artesano	.9
			Asistente ayudante auxiliar	.6
			Vendedor comerciante, por su cuenta no profesional	2.5
			Empleado no profesional	.9
			Empleado profesional	.3
Primaria completa	17.7	18	Jornalero agrícola	8
			Ejidatario	2.2
			Empleado doméstico	.3
			Trabajador manual no calificado, artesano	1.2
			Asistente, ayudante, auxiliar	.6
			Vendedor comerciante, por su cuenta no profesional	2.4
			Empleado no profesional	1.2
Secundaria incompleta	7.3	7	Jornalero agrícola	1.8
			Ejidatario	.3
			Empleado doméstico	1.5
			Asistente, ayudante, auxiliar	.6
			Vendedor comerciante, por su cuenta no profesional	1.2
Secundaria completa	13.8	12.5	Empleado no profesional	.9
			Jornalero agrícola	6.2
			Ejidatario	1.5
			Empleado doméstico	.6
			Trabajador manual no calificado, artesano	.9
			Asistente, ayudante, auxiliar	.6
			Vendedor comerciante, por su cuenta no profesional	1.2
Nivel medio superior o equivalente incompleta	5.8	2.1	Empleado no profesional	.9
			Empleado profesional	.3
			Jornalero agrícola	2.2
			Ejidatario	.3
			Empleado doméstico	.3
			Trabajador manual no calificado, artesano	.3
Nivel medio superior o equivalente completo	3.1	4.3	Vendedor comerciante, por su cuenta no profesional	1.8
			Empleado profesional	.9
			Jornalero agrícola	1.5
			Por cuenta propia no profesional	.3
			Analista técnico	.3
Licenciatura incompleta	1.2	.9	Empleado profesional	.6
			Asistente, ayudante, auxiliar	.3
			Por su cuenta no profesional	.6
Licenciatura completa	4.3	3.7	Asistente, ayudante, auxiliar	.3
			Por su propia cuenta no profesional	.3
			Empleado profesional	2.8
			Dueño de empresa, despacho	.3
Posgrado	.6	.6	Empleado profesional	.3

Fuente: elaboración propia

Las actividades laborales que desempeñan los padres de familia se vinculan principalmente al campo 58.7%, el 22.2% se desempeñan en actividades no profesionales como: artesanos,

empleados domésticos y comerciantes, solamente un 5.2% se ocupa en alguna actividad profesional, resultado lógico de su escasa preparación y por las condiciones marginales que se observan en las zonas rurales y étnicas.

La UAIM, fue la primera opción de estudio a nivel superior para el 53.8% de los titulares. El 64.7% indica que ingresó inmediatamente después de concluir sus estudios de nivel medio superior, y el 35.3% no ingresó de manera inmediata precisamente por no contar con recursos económicos, y no haber en su comunidad o cerca de ella una institución que impartiera una carrera del agrado del estudiante. Otros factores que influyeron para la suspensión temporal de sus estudios fue haber estado en otra universidad o no fueron aceptados en instituciones como: la UNAM, la BUAP o de otros países como la Universidad Central de Venezuela, normales o institutos tecnológicos. El tiempo que los estudiantes tardaron en ingresar a la universidad después de egresar del nivel medio superior fue un año 53.5%, sin embargo un 13.2% dejó los estudios por cuatro años o más (ver cuadro 45).

Cuadro 45: Tiempo de ingreso a la UAIM y motivos que influenciaron a los titulares académicos.

La UAIM fue la primera institución que escogiste para estudiar a nivel superior	Si	53.8%	Factores que influyeron para escoger la universidad intercultural				
			Ninguna medida	Poca medida	Mediana medida	Mucha medida	
			Por su plan de estudios	10.3%	23.7%	34.7%	31.3%
			Me gustó la carrera que elegí	3.3%	7.2%	21.4%	68.1%
			Porque no aplica examen	38.7%	31.6%	19.5%	10.1%
			Porque es intercultural	19.1%	22.1%	29.5%	29.2%
			Consejo de familiares	37.6%	26.2%	21%	15.2%
			Recomendación de amigos	33.9%	29.9%	20.8%	15.4%
			Recomendación de profesores	51.9%	23.9%	14.4%	9.8%
		Última opción	5.6%		5.6%	88.9%	
	no	46.2%					
Después de egresar de la escuela de nivel medio superior ingresaste inmediatamente a la universidad	Si	64.7%					
	no	35.3%	Motivo por el que dejaste de estudiar				
			No fui aceptado en otra universidad				8.5%
			No había una institución que impartiera la carrera de mi agrado				12.7%
			Por falta de recursos				58.5%
			Decidí descansar				9.3%
			Estuve en otra universidad				11%
			Tiempo que dejaste de estudiar				
			Menos de un año				15.8%
			Un año				53.5%
			Dos años				11.4%
		Tres años				6.1%	
		Cuatro años o más				13.2%	

Fuente: elaboración propia

Otros factores que manifestaron los titulares para elegir la UAIM, además de lo económico, y el hecho que la universidad haya sido pensada para la población de origen étnico, fue que

ofrecía la carrera que deseaban estudiar, para algunos representaba su última oportunidad de estudio, además que los jóvenes consideran que el modelo educativo se vincula con lo originario. Un factor que también influyó en esta decisión fue que había estudiantes que ya tenían familiares estudiando en la universidad²⁰⁵ y eso motivó para que ingresaran a la institución.

7.1.2. Universidad Intercultural del Estado de México primer universidad del modelo educativo intercultural.

El establecimiento de la UIEM en el poblado de San Felipe del Progreso, Estado de México genera una serie de expectativas que lleva a pensar en la demanda que se iba a generar por estudiar a nivel superior en sus instalaciones. Se había pensado cubrir ciertas cuotas de estudiantes originarios de las diferentes comunidades porque al ser intercultural lo que se pretendía es que no únicamente estudiantes mazahuas, otomíes o tlahuicas asistieran a la universidad. El objetivo era que también jóvenes mestizos de la zona ingresaran a la institución para que no se cometiera el error que históricamente se había incurrido con las comunidades indígenas, y al ser universidad intercultural, lo ideal es que se viviera empíricamente el respeto y el diálogo por lo diferente.

Se tenía planeado que la universidad entrara en operaciones en septiembre de 2004 y que iniciara su vida académica con 30 estudiantes en cada licenciatura. Se hacía esta proyección porque en San Felipe del Progreso ya existían instituciones que impartían educación a nivel superior: la Escuela Normal y el Tecnológico de Estudios Superiores, además de la cercanía de la entidad a otros municipios como Ixtlahuaca, Atlacomulco y la ciudad de Toluca:

²⁰⁵ *Yo soy del estado de Chiapas, mi hermano vino primero a estudiar a esta universidad por las carreras que hay en esta institución, como allá en Chiapas vives en malas condiciones no hay posibilidades de entrar a estudiar por eso nos trasladamos aquí. Cuando llegue me sentí bien porque ya tenía muchos conocidos como mis primos, mi hermano y lo que influyó mas fue la cultura de aquí de Sinaloa, porque son culturas bien distintas. Aunque también fue dura la adaptación, por ejemplo cuando llegué había mucho calor y me tuve que adaptar y también por el tipo de menú. Al principio no quería comer lo que daban en el comedor, tuve que comer porque si no, no hay posibilidades de salir adelante, porque ya vez que la comida es una necesidad básica si no comes no tenemos ganas de hacer algo, de hacer nuestras actividades.*

Entonces esta universidad es una institución que tiene otra modalidad de trabajo pues nosotros como estudiantes empezamos investigar, a estudiar más que nada porque que los asesores dan talleres y nosotros como alumnos ya venimos preparados, no dan clases normales sino que cada uno de los asesores nada mas viene a sacar las dudas que tienen los alumnos y más que nada reforzar los conocimientos. También he aprendido mucho de aquí de Sinaloa, me gusta mucho por ejemplo cuando hacen las fiestas de los judíos en semana santa, aquí son centros ceremoniales y vienen de diferentes comunidades pero está bien padrísimo los ritmos que hacen (Hermilo).

Nosotros al principio teníamos un presupuesto para ochenta estudiantes y éramos un equipo pequeño de seis personas lideradas por mí e influidos por la tesis de redes de educación intercultural, incluso por la de Aguirre Beltrán de la aculturación. Pensábamos que -en el Estado de México que es una zona metropolitana ya casi en su totalidad incluidas las zonas indígenas-, no habría mucho interés por parte de los jóvenes hacia una oferta educativa de esta naturaleza y entonces lo que hicimos fue salir a todas las prepas a promocionar la universidad. No teníamos nada ni edificio, talleres, o biblioteca. Teníamos más bien como el ánimo de hacer algo diferente. Nuestra sorpresa fue que captamos doscientos ochenta estudiantes y no quisimos hacer ningún tipo de filtro ni de selección de los jóvenes sino los aceptamos a todos con el presupuesto para ochenta.

Estábamos trabajando primero aquí en Toluca en la división de educación superior y luego nos fuimos a San Felipe, rentamos un lugar, una casa antigua, se adaptaron ahí dos salones, cuando tuvimos los doscientos ochenta estudiantes tuvimos que rentar otra casa contigua. Empezamos a dar las clases y veíamos que teníamos un estudiantado que mayormente eran mujeres y que el ochenta por ciento pertenecían a una comunidad indígena, venían de cabeceras municipales fundamentalmente, y tú sabes que en México las cabeceras municipales son de la gente descendiente de criollos o mestizos y las comunidades son las indígenas. También venían once del Distrito Federal, nosotros interpretábamos al comienzo que así como si se quisiera aprender japonés, pues me inscribo al Liceo Japonés, pero si quiero aprender mazahua u otomí me inscribo a la Universidad Intercultural del Estado de México, pero no, los once casos eran hijos de otomíes y mazahuas del Estado de México que se habían socializado en el D.F., porque sus papás se habían ido y ellos regresaban en búsqueda de la cultura perdida o algo así. De estos estudiantes la mayor parte eran: mazahuas, había otomíes, matlatzínca solo dos, y tlahuica eran como tres, nahuas había como cuatro, y captamos también a una misquito de Nicaragua, entonces eran cifras interesantes, el sesenta y seis por ciento de ellos eran mujeres. De todo el universo indígena solamente tenían competencia en la lengua el treinta y tres por ciento, otro treinta y tres por ciento que solamente la entendía pero no la hablaba y el resto ni la hablaba ni la entendía. Eso también nos obligaba a generar opciones de aprendizaje de la lengua con distintos niveles. Esa fue digamos la expectativa que tuvimos, pero captamos más de la gente que habíamos presupuestado he imaginado, y entonces ubicamos que sí había una demanda que quería investigar su propia lengua y cultura (Félix).

La universidad llevó a cabo un proceso de difusión en las instituciones de nivel superior utilizando dos estrategias: la primera fue utilizar medios masivos como la radio y televisión; además hicieron uso de un tríptico donde se indicaba las características del modelo educativo intercultural, las licenciaturas que se ofrecían, la fecha de examen²⁰⁶ y los requisitos que se requerían para el ingreso a la institución. El tríptico se publicó en

²⁰⁶ El examen no condicionó el ingreso de los estudiantes a la universidad, su objetivo era el de conocer el nivel de conocimientos con el que ingresaban los estudiantes a la universidad intercultural.

cinco lenguas²⁰⁷ con el objetivo que las diversas identidades que las hablan conocieran la misión y el objetivo de la institución. La segunda estrategia consistió en organizarse en cinco equipos y visitar escuelas de nivel medio superior ubicadas en comunidades y municipios que contaran con población de origen étnico. Antolin Celote manifiesta en su texto *el nacimiento de la primera universidad intercultural de México, cuando el sueño se hizo palabra*, que lamentablemente algunos docentes de las instituciones de nivel medio superior cuestionaban la utilidad de enseñar lenguas originarias, lo consideraban un obstáculo para el desarrollo de los estudiantes indígenas, suponían más pertinente enseñarles inglés para su progreso. Estos comentarios les permiten afirmar que se conocía poco de la universidad, del modelo educativo y de la interculturalidad, pero se hacía un cuestionamiento de la relevancia de la educación que recibirían los estudiantes. El compromiso inicial que adquiriría la universidad en ese momento, era ser el medio que permitiera a las comunidades indígenas y no indígenas comprender la importancia que la educación intercultural tiene para los pueblos étnicos de la región.

Los estudiantes que ingresaron a la UIEM probablemente no comprendían el modelo educativo, ingresaban por necesidad de estudiar a nivel superior, y no por estar convencidos de la preparación que recibirían. Brindar una oferta educativa diferente, que hace énfasis en lo originario, en su cultura y lengua, en la sustentabilidad, en la comunicación, además de ser una posibilidad de ingreso para las mujeres de origen étnico²⁰⁸, sector que históricamente ha tenido menores oportunidades de estudio en comparación a los hombres, considera el ex rector de la UIEM, ayudó a que la población viera en la Universidad Intercultural del Estado de México una opción viable para cursar estudios a nivel superior en la Zona Mazahua del Estado de México.

²⁰⁷ En la portada del tríptico se anotó en nombre oficial de la institución: Universidad Intercultural del Estado de México, organismo Público Descentralizado del Gobierno del Estado de México, con el propósito de dar a conocer nuestra visión de intercambio intercultural anotamos como debería decirse el nombre de la institución en cinco lenguas indígenas, además del inglés. En mazahua o jñatjo: Ngunxorü la casa de saber; en otomí o hñähñu: Dangu pädi; en matlatzinka o Kjatjot'una pjut'una: Ni Beani; en Tlahuica o pjie kjajoo: putyejitje neme te undyo; en nahua: Temachticalli y en inglés: Intercultural University of State of Mexico (Celote: 28)

²⁰⁸ *Entonces nosotros captamos a estas mujeres, además ubicábamos también que muchos estudiantes indígenas no tienen acceso a otras universidades, pero viendo que de estos doscientos ochenta, solamente cuarenta venían de segunda opción y eso es lo interesante, eso nos planteaba a nosotros la idea de que sí había un grupo de estudiantes que estaban tratando de reivindicar la propia cultura, aprenderla, hacerla visible. Estas cuestiones quizás tenga que ver con los tiempos, porque la globalización eso hace, que emerja toda la cultura de todo el mundo, pareciera que vivimos en un mundo en donde todos los símbolos de todas las culturas están al alcance de la mano, los estilos de vida son así, uno combina el temazcal con laser, con clonación, con tecnología informática, entonces como que este mundo en el que vivimos esta así un poco revuelto en este sentido y la cultura indígena entonces tiene una oportunidad, la posibilidad de posicionarse en esta disputa de las representaciones culturales que existen a nivel mundial y particularmente en México (Félix).*

Un tercer factor que ayudó a la incorporación de estudiantes a la UIEM, fue la necesidad de las comunidades originarias por contar con una institución que impartiera educación superior que considerara sus identidades, su lengua y cultura. Aunque *Félix* indica que se aplicó un cuestionario para conocer las carreras que demandaban los habitantes de los pueblos originarios y pedían derecho, contaduría, administración, psicología, comunicación; estas carreras no eran adecuadas para las comunidades originarias por dos razones: 1) hay diversas instituciones que las imparten en la zona y 2) no ayudan al fortalecimiento de las identidades y solución a sus problemáticas. El modelo buscaba que los egresados no se desarraigaran y las carreras tradicionales no lo garantizaban. La oferta educativa intercultural, normativamente sustentada en lo originario, se ha visto desde Aguirre Beltrán, como un insumo que se debería llevar a las aulas y ser una herramienta de la docencia, algo que se debía mantener y cultivar en el aula, que no debería estar ausente en ella.

*Creo que esas cosas eran importantes, por ejemplo una experiencia que tuvimos al principio, llegaron unos estudiantes mixes que estudiaron en la Universidad de Chapingo, ellos decían algo que a mí me dio mucha luz, cuando llegué a Chapingo me enseñaron las derivadas y las integrales para que yo pudiera tomar elementos para cultivar mi tierra y lo primero que pensé fue que mi padre y mi abuelo me habían engañado, que la tierra no se cultivaba como ellos me habían dicho, y entonces dicen que ese fue un choque muy fuerte que los mantuvo deprimidos ahí en Chapingo. Entonces pensé que esta universidad no debe hacer eso, debe incorporar los saberes de estos abuelitos al aula como Aguirre Beltrán decía, ser prácticos es no destruir nada sino meterlos al aula y trabajar con ellos, entonces el estudiante tendrá los dos conocimientos, los dos saberes y como es miembro de la comunidad podrá implementar acciones más acordes hacia un bienestar colectivo, no sé si llamarlo desarrollo, porque pertenecía a la comunidad y además conoce los dos saberes y los ha hecho conscientes, ese era como el objetivo que nos planteábamos. De pronto llego otro señor un delegado municipal y me decía -además es mi amigo y por eso lo digo-, mira yo estoy muy triste porque mi hijo, -que iba en la primaria en ese momento-, sabe quién es Sadam Husein, quién es Bush, Miguel Hidalgo y Costilla, Morelos, Zapata, pero no sabe quién fundó su ejido, y yo creo que esas son preguntas fundamentales, o sea la historia y el conocimiento empiezan por lo más inmediato y después se vuelve más general. Pero la educación en México te habla de las cosas que ellos piensan son importantes y no de las cosas que realmente los son como la historia de la propia comunidad. Entonces pensé también hace falta hacer estas cosas en las comunidades e implementar acciones hacia allá, y ya adentro de la dinámica de la universidad, empezamos a descubrir que había varios elementos que era necesario reforzar (*Félix*).*

La dinámica de la sociedad moderna, donde ya no se imponen las ideologías mestizas, si no las que provienen de otros países, hace que las costumbres, las tradiciones, las identidades, requieran ser reforzadas y fortalecidas, hace pertinente una educación que vincule el contexto social de estas comunidades con los nuevos conocimientos que adquirirán los estudiantes. Pero no es lo único que se debe reforzar, es indispensable y urgente modificar la percepción que se tiene de lo originario, el racismo y la negación de lo étnico se hace aún presente de una manera importante en la sociedad mexicana, de lo anterior se sustenta la importancia de la universidad porque puede servir como un detonante de la revaloración y el reconocimiento de la validez de lo indígena al interior de las mismas comunidades originarias, para posteriormente trascender al resto de la sociedad.

Los estudiantes de la UIEM eran discriminados por los del tecnológico, les decían que se habían metido a una escuela para indios, pero los del tecnológico eran de las mismas comunidades. Entonces aquí era una disputa por las representaciones culturales muy interesante -y éste es un problema real- la gente no se siente indígena, sentirse indígena requiere de un proceso de internalización y de concientización del origen, vivir en comunidad no necesariamente te hace indígena, hablar la lengua no obligatoriamente te hace indígena, además aquí lo descubrí también porque yo tengo estudiantes de la periferia de Toluca que son otomíes, se saben todos los rituales pero no se asumen indígenas, y teníamos eso mismo en la universidad intercultural, estudiantes que no se identificaban como indígena sino que lo indígena fue un descubrimiento al interior de la universidad, porque siempre hicimos hincapié en ello, ¿cómo?, primero dejándoles tareas donde se vieran obligados a investigar en sus comunidades con los abuelitos que son los que saben de la cultura y la lengua, iban y platicaban con ellos, traían tareas estupendas, analogías maravillosas, descripciones de la fiesta patronal hermosas, y todo lo habían investigado a través de las platicas con sus abuelitos, eso empezó a generar una valoración por lo propio que nos empezó hacer ver de otra manera la universidad. Vinieron los viejitos a comentarme que gracias a la universidad sus nietos se habían acercado a ellos, y entonces allí deduje, finalmente estamos haciendo algo, estamos construyendo tejido social, pero en este diálogo donde el estudiante hablaba de lo que traía desde niño y lo confrontaba frente a lo que el antropólogo o etnólogo habían descubierto y eso también generaba mucha identidad. Esta confrontación con lo diferente, con el otro, con lo que se dice de mí. Al final teníamos grupos muy identificados con lo indígena, pero lo indígena entendido como un descubrimiento del yo, eso fue algo que salió allí, y eso nos daba pie para ubicar que el proyecto era importante, nunca supimos si era necesario pero después de esta experimentación ubicamos que era importante porque le permitía a la gente una identidad fuerte (Félix).

La aceptación que ha tenido la universidad, indica Félix, se refleja desde la primera generación. El primer ciclo escolar se inicia en septiembre de 2003 atendiendo “una

matrícula total de 267 estudiantes de primer ingreso, destaca que el 66 % fueron mujeres. Dado que el perfil de la universidad busca revitalizar y valorar la cultura y lenguas originarias de las comunidades, es significativo mencionar que del total de estudiantes, 86% pertenecen a una comunidad originaria, que son mayoritariamente mazahuas, pero también hay otomíes, tlahuicas y matlatzincas; y únicamente el 14% de los estudiantes son mestizos” (Universidad Intercultural del Estado de México: 5). El primer informe de actividades indica que: el 70% de estudiantes era mazahua, el 14% fue mestizo, 8% otomí, 6% tlahuica, 1% matlatzinca y náhuatl. Es importante mencionar que para el segundo semestre hubo un índice de deserción muy bajo pues de 267 estudiantes que ingresaron continuaron sus estudios 249, aproximadamente el 93 por ciento de los estudiantes continuaron con su proceso educativo.

La segunda promoción inicia sus actividades con 174 estudiantes de los cuales 66% fueron mujeres y 34% hombres, “en lo que respecta al grupo de origen, 66% son mazahuas, 26% mestizos, 4% otomíes, 2% náhuatls y el restante 4% se distribuye entre matlatzincas, tlahuicas y miskitos” (Universidad Intercultural del Estado de México: 6-7). Para el ciclo escolar 2006-2007 la universidad atiende a 487 estudiantes: 152 cursan educación básica, 134 tercer semestre y 201 en quinto semestre. El género de la población sigue siendo mayormente mujeres con un 63% y 37% hombres. “En relación al grupo étnico, sigue siendo la etnia mayoritaria la mazahua, 21% mestizos, 5% otomíes, 3% tlahuicas, 1% nahuas y el 1% se distribuye entre matlatzincas, mixtecos, y miskitos” (Universidad Intercultural del Estado de México: 5). Para el año 2007 la universidad contaba con 557 alumnos de los cuales 150 estaban inscritos en educación básica, 106 en tercer semestre, 122 en quinto y 179 en séptimo, siguiendo la misma constante de tener un 66% de mujeres y un 34% de hombres. La universidad mantiene una matrícula constante, sobresaliendo la mayor asistencia de mujeres probablemente por:

El sistema como tal introduce un elemento de diversidad en el subsistema de educación superior que no había, llegan a lugares que antes no estaban, introducen carreras que no existían, ofrecen opciones de empleo o de relación que no ocurrían, hay una serie de elementos novedosos que no estarían sin las universidades ya vistas en su conjunto. El otro elemento que todavía no sabemos qué va a pasar pero que es importante, es el asunto de género. La mayor parte de las universidades tienen más del cincuenta por ciento estudiantes del sexo femenino, porque los muchachos más

fácilmente emigran para buscar empleo, pero también para buscar educación, y en cambio las mujeres difícilmente salen de sus comunidades para educarse o trabajar. Entonces al estar ahí la universidad les ofrece una posibilidad de educación superior que antes no tenían, pero lo que estamos viendo es que el impacto ahí va ser muy importante porque si el modelo de la universidad permite que la relación y el compromiso con la comunidad sea más sólido vamos a tener un montón de mujeres profesionales haciendo actividades de desarrollo local en sus propias comunidades entonces eso va a cambiar el panorama (Santiago).

Para el ciclo escolar 2009-2010, el 64.7% de la matrícula eran mujeres. En las cuatro carreras que impartía la institución se reproducía una mayor presencia del sexo femenino (ver cuadro 46). En este periodo la universidad abrió la carrera de salud intercultural y a pesar de ser la primera generación que atendía, tuvo una aceptación importante, al ser la segunda con mayor demanda de las que ofrece la universidad.

Cuadro 46: Número de estudiantes por carrera y género.

Licenciaturas	Genero		Total
	Hombre	Mujer	
Salud intercultural integrativa	1	68	85
Desarrollo sustentable	77	85	162
Comunicación intercultural	76	134	210
Lengua y cultura	51	119	170
Total	221	406	627

Fuente: control escolar 2010

Para el ciclo 2009-2010, según datos de control escolar, tenía una matrícula de 627 alumnos (ver cuadro 47). De los cuales 310 cursan primer semestre, 116 tercero, 117 en quinto y 84 en séptimo. La demanda por estudiar en la universidad mantiene un crecimiento constante, la nueva carrera de salud intercultural abre la posibilidad de formar nuevos profesionales lo cual brindará posibilidades para educar a una cantidad mayor de jóvenes.

Cuadro 47: Matrícula Ciclo escolar 2009-2010

CARRERA		SEMESTRE	HOMBRES	MUJERES	SUBTOTAL	TOTAL POR SEMESTRE.
FORMACIÓN BASICA	DESARROLLO SUSTENTABLE	1°	32	24	56	310
	COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	1°	38	63	101	
	LENGUA Y CULTURA	1°	22	46	68	
SALUD INTERCULTURAL		1°	17	68	85	
DESARROLLO SUSTENTABLE		3°	18	30	48	116

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	3°	14	17	31	
LENGUA Y CULTURA	3°	16	21	37	
DESARROLLO SUSTENTABLE	5°	13	18	31	
COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	5°	12	37	49	117
LENGUA Y CULTURA	5°	8	29	37	
DESARROLLO SUSTENTABLE	7°	14	13	27	84
COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	7°	12	17	29	
LENGUA Y CULTURA	7°	5	23	28	
TOTAL		221	406	627	627

Fuente: control escolar de la UIEM 2010

Las universidades interculturales son pensadas para ser de carácter regional. Los estudiantes de la UIEM son originarios principalmente de los municipios y comunidades cercanas a San Felipe del Progreso: el 34.5% viven en este municipio, el 18.19% es de Atlacomulco y en un menor porcentaje son oriundos de Jocotitlán, Ixtlahuaca, Temascalcingo, y el Oro (ver cuadro 48). Esta condición ayuda en el fortalecimiento de las identidades de los pueblos indígenas cercanos a la institución, principalmente por el modelo educativo sustentado en un constructivismo sociocultural, que implica la necesaria relación de lo aprendido en clase con los conocimientos culturales de los jóvenes, y por la vinculación que el modelo educativo pretende haya con las comunidades originarias de los estudiantes. Aunque asisten también estudiantes de localidades lejanas a San Felipe, como: Texcoco, Ecatepec, o San Mateo Atenco.

Cuadro 48: Municipios de origen de los estudiantes

Municipios	Estudiantes atendidos
San Felipe del Progreso	197
Atlacomulco	114
Jocotitlán	77
Ixtlahuaca	71
Temascalcingo	37
El Oro	28
San José del Rincón	15
Jiquipilco	15
Jacambay	12
Timilpan	7
Temascaltepec	3
Ocuitlan	3
Ecatepec	3
Temoaya	3
Jalatlaco	2
San Bartolo Morelos	2
Lerma	2
Amanalco de Becerra	1
San Mateo Atenco	1
Jilotepec	1
Ocoyoaca	1
Metepec	1
Toluca	1
Texcoco	1

Fuente: Control escolar UIEM 2010

La mayor cantidad de jóvenes provienen del Estado de México, un porcentaje realmente mínimo proviene de: Morelos 1.6%, Michoacán 1.4%, Veracruz 0.47 %, Hidalgo, Guerrero, Oaxaca, Distrito Federal, y Puebla (0.31%). Del extranjero solamente de Nicaragua 0.5% (ver cuadro 49). Estos estudiantes deberán, en la medida de lo posible, vincularse con sus pueblos de origen, o como en el caso de los estudiantes mestizos interesarse por una lengua y buscar el desarrollo de los pueblos indígenas, ya que finalmente también es una intención de la UIEM que ingresen jóvenes que no pertenezcan a alguna comunidad indígena pero que estén preocupados por el fortalecimiento de lo originario.

Cuadro 49: Estudiantes no provenientes del Estado de México.

ESTADOS	COMUNIDAD ATENDIDA
Morelos	10
Michoacán	9
Veracruz	3
Hidalgo	2
Guerrero	1
Oaxaca	1
Distrito Federal	1
Puebla	1
Nicaragua (EXTRANJERO)	1

Fuente: Control escolar UIEM 2010.

El 70.1% de los estudiantes son de origen étnico, de los cuales más de la mitad 61% son de origen mazahua, como resultado de la ubicación de la universidad. El 4.8% es otomí, 2.9% náhuatl, y un porcentaje muy reducido, son tlahuica, mixteco y matlatznica 0.48%, y solamente una estudiante de origen miskito (ver cuadro 50). Estos datos permiten inferir²⁰⁹ que la universidad cumple el objetivo de ser una institución que ofrece educación principalmente a jóvenes indígenas, sin embargo, la oferta la aprovechan jóvenes de la etnia mazahua, lo cual en esencia no vendría hacer equitativa la oportunidad de educación en porcentajes similares que el modelo educativo intercultural considera como adecuado.

²⁰⁹ Se aplicaron 142 cuestionarios para lograr una muestra de 22.6% de un total de 627 estudiantes, los cuestionarios fueron aplicados a estudiantes de las cuatro carreras y de todos los semestres, el día 11 de marzo de 2010

Cuadro 50: Grupos étnicos.

Grupo Étnico														SUBTOTAL	NO PERTENECEN A UNA ÉTNA		TOTAL
MAZAHUA		OTOMÍ		TLAHUICA		MIXTECO		NÁHUATL		MATLATZINCA		MISKITO			HOMBRES	MUJERES	
HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES				
146	236	10	20	0	3	1	2	9	9	1	2	0	1			43	144
382		30		3		3		18		3		1		440	187		627

Fuente: control escolar 2010

Los estudiantes que asisten a la UIEM tienen un rango de edad entre los 18 y 24 años (95%), aunque se observan casos de estudiantes mayores de 30 años de edad (ver cuadro 51).

Cuadro 51: Edad de los estudiantes de la UAİM

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
18	4	2.8	2.8	2.8
19	22	15.5	15.6	18.4
20	44	31.0	31.2	49.6
21	32	22.5	22.7	72.3
22	22	15.5	15.6	87.9
23	6	4.2	4.3	92.2
24	4	2.8	2.8	95.0
25	2	1.4	1.4	96.5
26	1	.7	.7	97.2
27	1	.7	.7	97.9
32	1	.7	.7	98.6
39	1	.7	.7	99.3
56	1	.7	.7	100.0
Total	141	99.3	100.0	
No contestó	1	.7		
Total	142	100.0		

Fuente: elaboración propia

El 92.1% de los estudiantes son solteros, solamente un 2.9% es casado y el 5% vive en unión libre (ver cuadro 52). Únicamente el 7.2% tienen hijos.

Cuadro 52: Estado civil de los estudiantes

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje	Tienes hijos	
			si	No
Soltero	128	92.1	2.9%	89.2%
Casado	4	2.9	1.4%	1.4%
Unión libre	7	5	2.9%	2.2

Fuente: elaboración propia

Condición económica de los estudiantes de la UIEM.

Los estudiantes que asisten a la UIEM provienen de familias de escasos recursos, los ingresos mensuales de sus familias se ubican principalmente en el rango de 1000 a los 4000 pesos (80.4%). Considerando los niveles de pobreza que el CONEVAL ha establecido, podemos observar que aproximadamente el 3% de los estudiantes padecen pobreza alimentaria, El 32.4% de capacidades y de patrimonio al tener un ingreso familiar entre 1000 y menos de 2000 pesos al mes (ver cuadro 53).

Cuadro 53: Condición económica de los estudiantes de la UIEM

Ingreso	Frecuencia	Porcentaje	Mujer %	Hombre %	H. originario %	
					Si	No
100-999	4	3	2.3	.8	2.4	.8
1000-1999	43	32.4	27.1	5.3	28.3	3.9
2000-2999	44	33.1	24.1	9.0	23.6	7.9
3000-3999	20	15	8.3	6.8	11.8	3.9
4000-4999	9	6.8	3.0	3.8	6.3	.8
5000-5999	5	3.8	1.5	2.3	3.1	.8
6000-6999	5	3.8	2.3	1.5	3.1	.8
7000-7999	0	0	0	0	0	0
8000-8999	1	.8	.8	0	.0	.8
9000-9999	0	0	0	0	0	0
10000-50001	2	1.5	.8	.8	1.6	.0

Fuente: Elaboración propia

La principal fuente de ocupación de los padres de familia de los estudiantes se vinculan con las labores de campo (34.3%), el 14.6% al comercio y un 11.7% a actividades no profesionales, únicamente el 5.8% es empleado profesional (ver cuadro 54).

Cuadro 54: Ocupación jefe de familia.

Ocupación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Jornalero agrícola	42	29.6	30.7	30.7
Ejidatario	5	3.5	3.6	34.3
Empleado doméstico	4	2.8	2.9	37.2
Trabajador manual no calificado/artesano	13	9.2	9.5	46.7
Asistente/ayudante/auxiliar	7	4.9	5.1	51.8
Vendedor/comerciante	20	14.1	14.6	66.4
Por cuenta no profesional	16	11.3	11.7	78.1
Empleado no profesional	11	7.7	8.0	86.1
Empleado profesional	8	5.6	5.8	92.0
Otro	9	6.3	6.6	98.5
no contestó	2	1.4	1.5	100.0
Total	137	96.5	100.0	
Total	5	3.5		
Total	142	100.0		

Fuente: elaboración propia

La ocupación de los padres de familia corresponde al nivel educativo que alcanzaron a cursar. El 25.5 % de los padres y el 22.3% de las madres concluyeron sus estudios de primaria, y el nivel secundaria el 18.4% y el 14.4% respectivamente. Hay jefes de familia que no cursaron ningún nivel educativo o no lograron concluir la primaria (ver cuadro 55). Solamente un escaso porcentaje cursó y concluyó estudios a nivel superior. Las condiciones educativas de los familiares de los estudiantes de la UIEM, son reflejo de las escasas oportunidades de estudio que estas comunidades han tenido, situación que ha propiciado que muchos de estos jóvenes vayan a ser los primeros profesionistas en el núcleo familiar.

Cuadro 55: Ocupación de los padres de familia

Nivel de estudios	Padre %	Ocupación del padre		Madre %	Ocupación de la madre	
Sin estudios	5.7	Jornalero agrícola	2.2%	14.4	Jornalero agrícola	5.1%
		Ejidatario	1.5%		Ejidatario	2.2%
		Asistente/ayudante/auxiliar	.7%		Trabajador manual no calificado/artesano	1.5%
		Vendedor/comerciante	.7%		Asistente/ayudante/ auxiliar	.7%
		Por su propia cuenta no profesional	.7%		Vendedor/comerciante	2.2%
					Empleado no profesional	.7%
Primaria incompleta	29.1	Jornalero agrícola	11%	31.7	Jornalero agrícola	9.6%
		Ejidatario	1.5%		Ejidatario	1.5%
		Trabajador manual no calificado/artesano	3.7%		Empleado doméstico	.7%
		Asistente/ ayudante/ auxiliar	.7%		Trabajador manual no calificado/artesano	5.1%
		Vendedor/comerciante	5.9%		Asistente/ayudante/auxiliar	2.2%
		Por su propia cuenta no profesional	.7%		Vendedor/comerciante	7.4%
		Empleado no profesional	2.9%		Por su propia cuenta no profesional	2.2%
		Empleado profesional	1.5%		Empleado profesional	.7%
Primaria completa	25.5	Jornalero agrícola	8.8%	22.3	Jornalero agrícola	9.6%
		Empleado doméstico	.7%		Trabajador manual no calificado/artesano	1.5%

		Trabajador manual no calificado/artesano	3.7%		Asistente/ayudante/auxiliar	.7%
		Asistente/ ayudante/ auxiliar	.7%		Vendedor/comerciante	3.7%
		Vendedor/comerciante	4.4%		Por su propia cuenta no profesional	3.7%
		Por su propia cuenta no profesional	3.7%		Empleado no profesional	1.5%
		Empleado no profesional	.7%		Empleado profesional	.7%
Secundaria o equivalente incompleta	5	Jornalero agrícola	1.5%	2.9	Jornalero agrícola	.7%
		Empleado doméstico	.7%		Empleado doméstico	1.5%
		Por su propia cuenta no profesional	1.5%			
		Empleado no profesional	.7%			
Secundaria o equivalente completa	18.4	Jornalero agrícola	5.9%	14.4	Jornalero agrícola	4.4%
		Empleado doméstico	.7%		Empleado doméstico	.7%
		Trabajador no calificado/artesano	.7%		Trabajador manual no calificado /artesano	.7%
		Asistente/ayudante/auxiliar	2.2%		Asistente/ayudante/auxiliar	.7%
		Vendedor/comerciante	2.2%		Por su propia cuenta no profesional	2.9%
		Por su cuenta no profesional	2.2%		Empleado no profesional	2.9%
		Empleado no profesional	2.2%		Empleado profesional	1.5%
Nivel medio superior o equivalente incompleta	5	Jornalero agrícola	.7%	1.4	Empleado no profesional	.7%
		Empleado doméstico	.7%		Empleado no profesional	.7%
		Trabajador manual no calificado/artesano	.7%			
		Por su cuenta no profesional	1.5%			
Nivel medio superior o equivalente completo	4.3	Jornalero agrícola	.7%	7.9	Jornalero agrícola	1.5%
		Asistente/ayudante/auxiliar	.7%		Trabajador manual no calificado/artesano	.7%
		Empleado no profesional	.7%		Asistente/ayudante/auxiliar	.7%
		Empleado profesional	2.2%		Vendedor/comerciante	.7%
					Por su cuenta no profesional	.7%
					Empleado no profesional	.7%
					Empleado profesional	1.5%
Licenciatura incompleta	1.4	Trabajador manual no calificado/artesano	.7%	.7	Por su cuenta no profesional	.7%
		Vendedor/comerciante	.7%			
Licenciatura completa	4.3	Vendedor/comerciante	.7%	3.6	Vendedor/comerciante	.7%
		Por su cuenta no profesional	.7%		Por su cuenta no profesional	.7%
		Empleado profesional	2.2%		Empleado no profesional	.7%
					Empleado profesional	.7%
Posgrado	1.4	Empleado profesional	1.4%	.7	Empleado profesional	.7%

Fuente: Elaboración propia

El 63.6% de los jóvenes que estudian en la UIEM sostienen sus estudios con el apoyo económico familiar. Si consideramos que un amplio porcentaje de los estudiantes provienen de familias que viven en condiciones de pobreza de patrimonio, dificultando que puedan proveerse de requerimientos básicos como: alimentación, salud, educación, vestido, calzado, vivienda y transporte, únicamente el 7.1% de los estudiantes comentan que deben trabajar para estudiar y el 22.1% sostiene sus estudios por medio de beca (ver cuadro 56), seguramente la PROMEP al ser la única que otorga la universidad.

Cuadro 56: Sostentamiento de estudios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Por padres	89	62.7	63.6	63.6
Por otros familiares	5	3.5	3.6	67.1
Por pareja	5	3.5	3.6	70.7
Por beca	31	21.8	22.1	92.9
Por trabajo	10	7.0	7.1	100.0

Total	140	98.6	100.0
No contestó	2	1.4	
Total	142	100.0	

Fuente: elaboración propia

Sin embargo el 26.3% trabaja para poder sostener sus estudios o como una forma de complementar los gastos que requiere cualquier proceso educativo. Los jóvenes se emplean principalmente los fines de semana, y una minoría dedica más de siete horas al día aunque esto no afecta sus estudios porque tienen un promedio de aprovechamiento entre 8 y 9²¹⁰.

Cuadro 57: Condición laboral de los estudiantes de la UIEM

Actualmente trabaja	Horas dedicadas al trabajo	Promedio último semestre			Actividades se relacionan con los estudios					
		7 – 7.9	8 – 8.9	9 – 10	No tienen nada que ver	Escasamente	Casi totalmente	Totalmente		
Si	26.3	De una a tres horas	25%	0%	19.4%	3.2%	8.3%	8.3%	5.6%	2.8%
		De cuatro a seis horas	19.4%	0%	16.1%	0%	8.3%	8.3%	2.8%	.0%
		Siete o más horas	5.6%	0%	6.5%	0%	2.8%	.0%	2.8%	.0%
		Fines de semana	50%	6.5%	41.9%	6.5%	38.9%	8.3%	2.8%	.0%
						58.3%	25%	13.9%	2.8%	
No	73.7			7.1%	60.2%	7.1%				

Fuente: elaboración propia

Las labores que desempeñan los estudiantes en sus trabajos guardan escasa relación con la carrera que estudian, únicamente una proporción mínima (2.8%) mencionan que sus actividades se vinculan con su profesión (ver cuadro 57). Este dato adquiere relevancia si consideramos que hay jóvenes que pasan una parte importante del tiempo laborando y el modelo educativo pretende que el alumno relacione sus conocimientos originarios con los que adquiere en la universidad. Además, más allá de esta preocupación, el simple hecho que un 26.3% de los estudiantes trabajen implica que existe una necesidad que los orilla a dedicar determinado tiempo a trabajar. Se generan oportunidades de educación, pero hacen falta condiciones para que el estudiante se dedique totalmente a sus actividades académicas.

El 61.7% de los estudiantes ingresó a la universidad inmediatamente después de haber egresado del nivel medio superior, el 38.3% dejaron de estudiar un año y otro porcentaje lo

²¹⁰ Es necesario precisar que en el cuestionario los estudiantes no indican si llevan un promedio no aprobatorio, esta cifra del 6.5% refiere a los jóvenes que respondieron con una calificación aprobatoria. El porcentaje de estudiantes que no respondieron cual era su calificación fue el 20.4%, en el cual pudiera existir algún joven que no cuenta con un promedio general aprobatorio, o que tenga una materia no acreditada y que dediquen algún tiempo del día o de la semana para desempeñar alguna actividad laboral.

hizo por 2 años. El motivo principal para suspender sus estudios (44.8%) se relaciona con la falta de recursos. Un segundo motivo fue por no haber sido aceptado en universidades (ver cuadro 58) como: la UNAM, BUAP, IPN, UAEM, UAM Xochimilco e Iztapalapa, UAEH (24.1%), en distintas normales como la de Toluca y San Felipe del Progreso. Se dieron casos donde la UIEM era su tercera opción de estudio.

Cuadro 58: Tiempo de ingreso a la UIEM y motivos que influenciaron a los estudiantes.

La UIEM fue la primera institución que escogiste	si	49.6%	Factores que influyeron				
			para escoger la universidad intercultural				
			Por su plan de estudios	Ninguna medida	Poca medida	Mediana medida	Mucha medida
			9.9%	27.5%	35.9%	26.7%	
			Me gustó por la carrera que elegí	4.6%	10.8%	28.5%	56.2%
			Porque no aplica examen	73.8%	12.7%	7.1%	6.3%
	no	50.4%	Porque es intercultural	12.4%	25.6%	30.2%	31.8%
Consejo de familiares			35.4%	33.9%	19.7%	11.0%	
Recomendación de amigos			46.5%	29.5%	15.5%	8.5%	
Recomendación de profesores			60.2%	22.8%	9.8%	7.3%	
Última opción			2.8%	0%	0%	0%	
Después de egresar de la escuela de nivel medio superior ingresaste inmediatamente a la Universidad	si	61.7%					
	no	38.3%	Motivo por el que dejaste de estudiar				
			No fuiste aceptado en otra universidad				24.1%
			No había otra institución que impartiera la carrera de mi agrado				6.9%
			Por falta de recursos				44.8%
			Decidí descansar				15.5%
			Estuve en otra universidad				8.6%
			Tiempo que dejaste de estudiar				
			Menos de un año				10.7%
			Un año				53.6%
			Dos años				23.2%
Tres años				5.4%			
Cuatro años o más				7.1%			

Fuente: elaboración propia.

El 49.6% de jóvenes indicaron que la UIEM no fue su primera opción para estudiar a nivel superior, pero manifestaron que su interés por la universidad se da por las carreras y su plan de estudios. Además algo que puede ser atractivo es que la universidad intercultural no hace examen de admisión, sin embargo este factor influyó en muy poca medida para que los estudiantes decidieran incorporarse a la universidad, fue más determinante que sea una institución intercultural.

Estas instituciones nos permiten observar que su relevancia se sustenta en la oportunidad que brindan para que jóvenes indígenas y no indígenas estudien a nivel superior. Los resultados son importantes sin que signifique que se hayan logrado avances cuantitativos y cualitativos significativos en la equidad educativa. El modelo requiere la implementación

de políticas que logren que el modelo educativo intercultural sea significativo en el sistema de educación nacional. Es necesario generar políticas que apoyen en el fortalecimiento y crecimiento del modelo educativo, promover estudios que ayuden en este proceso, que por lo menos exista una institución de estas características en cada uno de los estados, preocupándose por generar conocimientos diseñados de manera intercultural, no unilateralmente y apegados a las necesidades y demandas de las identidades originarias que va atender. Es necesario que en el sistema educativo a nivel superior se impulse el reconocimiento y respeto de lo originario. Es necesario que los estudiantes de las universidades interculturales reciban apoyos, principalmente económicos para que los jóvenes de las comunidades alejadas de las universidades y carentes de recursos puedan estudiar a nivel profesional.

7.2. El modelo educativo intercultural hacia el pluriculturalismo y plurilingüismo educativo.

La educación en México ha sido impartida privilegiando la cultura occidental y los conocimientos se transmiten principalmente en español. Ha servido como un medio para segregar a las comunidades indígenas, cristianizarlas, o incorporarlas a la cultura mayoritaria mestiza. Las políticas indigenistas en educación escasamente han ayudado al fortalecimiento cultural y lingüístico, así como al desarrollo de las comunidades originarias. El modelo educativo intercultural normativamente puede impartir educación que no tenga la característica monocultural y monolingüe, privilegiando la educación sustentada en las costumbres originarias, el fortalecimiento de las lenguas indígenas y las identidades culturales.

Modelo educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México.

La UAIM no es una universidad intercultural, aunque se preocupa por ofrecer educación superior a jóvenes indígenas. El modelo educativo con el que se imparten los conocimientos se sustenta en el proyecto *Mochicahui nuevas fronteras*, el cual tiene características muy específicas que lo distinguen del modelo educativo intercultural de la Coordinación. La universidad indígena por conflictos económicos se ve obligada a

incorporarse a la CGEIB y modificar algunos aspectos de su organización institucional, así como en su proceso educativo.

La integración comenta *Josué*, se debe a que desde el inicio la universidad no tuvo bases muy sólidas, lo que generaba que hubiera carencias por falta de apoyo económico, a pesar que el Estado de Sinaloa aportaba lo más que podía, no era posible que sostuviera a la institución al cien por ciento. Para que se pudiera dar la incorporación se modificaron algunos aspectos de la institución, como: diseñar una estructura orgánica porque no había una organización que facilitara la existencia de cuerpos colegiados que tomaran decisiones importantes, no tenía reglamentación y no existía un límite de permanencia del rector. La Coordinación además pidió que se hicieran reglamentos como cualquier universidad.

Un segundo aspecto que preocupaba en la CGEIB era que el modelo educativo intercultural recomendaba a las universidades ofrecer educación superior de manera regional, y la UAIM prácticamente se había convertido en una escuela de carácter nacional e incluso latino americana porque han llegado a sus aulas alumnos de Nicaragua y Venezuela. La lógica del modelo intercultural se sustenta en que permitirá el fortalecimiento de las identidades y las lenguas originarias de la misma región donde se ubica. En la UAIM era difícil poder hacerlo de manera institucional si consideramos que acuden aproximadamente 25 etnias y se hablan alrededor de 31 lenguas, y prácticamente son el mismo número de culturas y cosmovisiones:

Una de las cosas que se estudiaba era la cultura del noroeste y los muchachos que venían de fuera decían “y bueno yo porque tengo que estudiar la cultura del noroeste yo quiero estudiar la mía”, entonces había ahí mucha discrepancia y era necesario tomar una decisión si volvía a ser regional o si de plano se lanzaba una cosa mucho más amplia, para lo cual no se tenía en ese momento los recursos necesarios, entonces dijimos que regrese a lo propiamente regional (Soledad).

Una tercera petición que hizo la Coordinación fue fortalecer el bilingüismo y la interculturalidad, que desde la visión de la ex coordinadora general no se visualizaba en el modelo educativo. Es una universidad muy interesante pero de intercultural no tenía mucho pues con el modelo de la UAIM no se impulsaba la revaloración de las comunidades originarias, concretamente en dos aspectos la lengua y la identidad, por ejemplo la única lengua que se enseña es la yolem´mem de los yaquis y mayos. Se solicitó entonces que se

incorporara la interculturalidad en el modelo y que los estudiantes que ingresaran a la universidad fueran de la zona noroeste. Con relación a las carreras se pidió que se fortalecieran para que tuvieran una vocación más regional. La Coordinación no pretendía que adoptaran al cien por ciento el modelo educativo, principalmente porque observaban que el modelo de la UAIM tenía cosas sumamente valiosas y no tan tradicional como el de las universidades interculturales²¹¹, pero sí se sugirió que los conocimientos no se generaran de manera tan individual, que se orientara hacia lo comunitario:

De las cosas que decíamos que era muy importante, es que hubiera reuniones de grupo, o sea que ciertas actividades académicas se hicieran en grupo porque todas las actividades se hacían de manera individual y los chavos se juntaban, pero porque ellos decidían hacerlo, el modelo educativo en sí mismo no lo exigía, era un modelo completamente individual, entonces nosotros dijimos, sí es importante que tengan interlocutores, que tengan con quien confrontar sus avances, que tengan la posibilidad de que alguien dirija una discusión, el maestro que los oriente. Entonces lo introdujeron y están muy contentos de haberlo hecho y sienten que en ese sentido han mejorado la calidad académica. Pero en general el modelo sigue basándose en el trabajo individual del alumno, con cero reprobación porque cuando el comité decide que el muchacho está listo para presentar un examen es porque en realidad está listo. El examen es ante sinodales de cada asignatura. Los muchachos tienen una capacidad impresionante de escritura, de expresión oral. Esas cosas nos parecieron muy importantes y necesarias que permanecieran, porque la filosofía de la diversidad dice que también debe haber modelos diversos y eso va a permitir que entre las universidades se apoyen mutuamente. No sé últimamente qué tanto del modelo original permanece, pero tengo la impresión de que sí, al menos la filosofía original del progreso individual del alumno y de su desenvolvura académica de alto nivel, y las exigencias cognitivas fuertes. Lo que también desgraciadamente se mantiene es la división que no se pudo terminar nunca porque permanecieron representantes de los dos grupos, se va desvaneciendo pero todavía hay grupos enfrentados ahí (Soledad).

La integración de la UAIM a la CGEIB generó inconformidades en un grupo de docentes que consideran se da un alejamiento de la filosofía de la universidad. Algunos de los fundadores argumentan que con la integración a la Coordinación el acceso de jóvenes del interior de la república será limitado, además se cree que la incorporación orienta a la universidad a un modelo superior tradicional. *Efraín* comenta que en la creación de la universidad hubo una preocupación por generar un modelo educativo diferente, basado en una educación socio intercultural y con una propuesta pedagógica denominada aneregogía,

²¹¹ Tradicional en cuanto al modo de impartir la educación.

actualmente ese modelo educativo se ha degradado poco a poco, se ha modificado y se vincula más al que tienen otras universidades²¹².

La UAIM mantuvo lo sustancial del modelo aneregógico, propiciando que el titular generara su conocimiento de manera crítica, brindando posibilidades de participación social y de conciencia social, que no dependa del profesor, que investigue logrando por él mismo la profundización en sus conocimientos y constantemente los enriquezca. *Lo contradictorio de esta situación es que no todas las personas desarrollan la capacidad autodidacta, es difícil que un estudiante universitario se ponga realmente a investigar, a estudiar, y si tienen un asesor va a ser más completo el proceso, pero siempre y cuando lo hagan (Héctor).*

Un segundo problema se observa con los facilitadores que se han incorporado recientemente a la universidad, cuestionan la función que desempeñan, al considerar que pareciera que se niegan a enseñar dado que en el proceso de aprendizaje se descarga una gran parte de esa responsabilidad en el titular académico y en ocasiones se pasa al extremo de no querer impartir conocimientos.

Actualmente la universidad está incorporando nuevos esquemas con la intención de asegurar la aprehensión del conocimiento del titular, en donde se busca que se lleven a cabo evaluaciones que sean más parecidas a otras universidades. La UAIM está en un proceso de transición que le permita operar con las políticas educativas del país, facilitándose con ello la posibilidad de adquirir recursos. Se toma esta decisión porque con el modelo aneregógico no adquiere esos apoyos, por lo que se han llevado modificaciones como el esquema de competencias con la intención de poder figurar como una universidad más convencional y poder ser evaluada y certificada por los CIEES, o incorporarse al PIFI para obtener ingresos (Héctor).

Esto ha generado otro problema con los docentes que iniciaron este proyecto, no consideraron viable el alejamiento del modelo original, generando una disyuntiva,

²¹² *El modelo se fue degradando poco a poco, en un principio estaba claro después van llegando actores diferentes, actores educativos, van modificando el modelo hasta que ahorita la intención máxima es ser: certificados evaluados, acreditados, por los organismos acreditadores de COPAES que son acreditaciones completamente de corte occidental, y lo que queda del modelo son los restos de lo que había, digamos se está modificando a favor de esa etnofagia que menciona Díaz Polanco y en un principio el modelo estaba dirigido precisamente a permitir que hubiera la participación del mundo indígena (Efraín).*

implementar las modificaciones para tener un mayor presupuesto, o mantener la idea original de la institución²¹³.

Cambio de modelo educativo.

Es necesario precisar que las modificaciones que sufrió el modelo aneregógico no se derivaron únicamente de las recomendaciones de la CGEIB, el modelo requirió cambios y ajustes derivados de las mismas necesidades de la institución y de los titulares académicos. Inicialmente la educación se sustentaba en asesorías individuales, no existían los talleres grupales o las clases tradicionales, las asesorías eran individuales y había una vinculación estrecha con el titular académico:

El facilitador tenía que estar en el cubículo para que los titulares pudieran consultarlos y aclarar dudas, o hacer entrega de los trabajos. Para ellos era muy cansado porque tenían la obligación de atenderlos en donde estuvieran²¹⁴, además

²¹³ La universidad en sus primeros años recibía únicamente el apoyo del gobierno estatal, en el año de 2004 ya era reconocida como una Universidad Intercultural por la Coordinación. A partir de esto pudieron recibir recursos del gobierno Federal, aportando el 50% de su presupuesto y la otra mitad el estado de Sinaloa (Josué). Gracias a estos ingresos, como lo explica la Comisionada en Ingeniería en Sistemas de Calidad, los estudiantes van a tener su laboratorio el cual fortalecerá su carrera, acontecimiento que genera en la comisionada una opinión favorable de la incorporación de la institución a la CGEIB.

²¹⁴ La característica de los primeros facilitadores fue que ninguno de nosotros había pasado por una educación formal de docente, nadie venía de una escuela normal, si no que estábamos más abiertos a explorar nuevas formas de enseñanza, un documento dice: el aprendizaje promovido inicialmente por la UAIM está orientado en cuanto al discurso de la era de la sociedad del conocimiento y la globalización de la cultura, es decir reconoce dos tipos de sociedades una tradicional y otra tecnológica, donde se supone que tiene que estar el titular en esas dos sociedades. Continuando con el documento una sociedad tradicional donde el entendido de la cultura es el conjunto de patrones de conductas compartidas por sus miembros que les permita sobrevivir como grupo étnico, la idea es la reanimación de las etnias. en los primeros esfuerzos para abordar la educación del estudiante de la UAIM se basan en el enfoque humanista representado por Karl Rogers es decir una educación centrada en la persona, el objetivo central de este paradigma humanista es el de crear alumnos auto realizados con actitudes solidarias con sus semejantes, los estudiantes son tomados en cuenta como personas totales que poseen afectos, intereses, y valores particulares, aquí se reconoce quien es diferente, que no los podemos tener en grupos, que cada quien va avanzando a su propio ritmo, por eso era la idea de no pasar lista, no hacer exámenes, el maestro humanista es el facilitador de actividades auto dirigidas y del aprendizaje autogestivo, se pensaba que el aprendizaje humanista podía lograrse dentro de un ambiente de libertad con mayor autonomía de los alumnos, propiciando conductas creativas, trabajando en forma cooperativa y con aprendizajes significativo-evidencial, con programas más flexibles y mayor apertura en todos los ámbitos.

En la primera generación se retrasó mucho ese ambiente de libertad, pues no se preocupaban por acreditarse, la idea era que hasta final del trimestre se iba acreditar como adquirieron el conocimiento. Ellos podían asistir con un experto, buscar en internet, es decir no tenerlos aquí de manera represiva en un salón, pero esa falta de preocupación por acreditar generó un problema, en algunos hubo un relajamiento, se dio el caso de gente que duro más de un año en el albergue comiendo y durmiendo y jamás se presentaron a la escuela; la escuela no les exigía, se esperaba que en este ambiente humanista ellos iban a tomar su propia responsabilidad que finalmente no se tomó. Algunos documentos y técnicas utilizados para desarrollar un aprendizaje propicio fue el concepto de familia donde todos estamos unidos por el afecto y la empatía, se manejó el concepto de familia donde cada asesor tenía un grupo de tutorados, los primeros muchachos nos decían papás, éramos sustitutos de los padres, también había mucha comunicación académica y personal, llegamos a conocer de cada uno de ellos todo lo que le pasaba y también dio lugar a peticiones, uno de los temas más recurrentes era pedir dinero, después el concepto de familia se perdió. Otra estrategia fue la conformación de comunidades de aprendizaje, se motivaba la conformación de grupos de estudiantes para que trabajaran en equipo, que se unieran por empatías y buscaran la solución a la temática que se planteo de cada asignatura, la asesoría personalizada en algunos casos no ha sido muy constante realmente se da al final del trimestre pensamos que íbamos a tener a todos los titulares haciendo largas filas, en algunas materias si se dio pero yo creo que hoy en día no se da ese fenómeno.

La figura del tutor como sustituto del padre, como comentaba, implicaba que si el muchacho se iba uno tenía que buscarlo en su casa, para saber qué le había pasado, qué tenía. En algunos casos sí daba resultados pero en otros no. Los espacios físicos también generaron problemas, porque cada comunidad quería ser dueña de la Universidad se dio una época en donde cada titular, cada estudiante de la carrera quería un espacio físico me acuerdo que hubo líos, aquí hay un espacio entre los baños, ahí quería un grupo de estudiantes tener

debían tener conocimientos en diversas temáticas²¹⁵ porque en las tutorías el alumno externaba sus dudas, las cuales no eran de una temática en particular o relacionadas a los conocimientos o especialización del facilitador. Se pensó como solución a las problemáticas que se han mencionado la creación de talleres grupales en donde el facilitador indicaría las actividades que los titulares deberían investigar para generar sus conocimientos y permitiera fortalecer las etnias, pero conscientes que en la actualidad las sociedades son cada vez más dependientes de herramientas y habilidades tecnológicas para competir de manera eficiente en el mundo económico global, era importante para el estudiante el conocimiento tradicional para convivir con su grupo social y fomentar su propia identidad cultural, como lo es apropiarse del conocimiento externo por medios tecnológicos para incursionar al mundo actual (Lizeth).

Inicialmente para construir el aprendizaje se les hacía entrega a los titulares el contenido de la asignatura y 500 preguntas²¹⁶, que debían ser contestadas unidad por unidad y le servían al joven como guía de la investigación que necesitaban hacer para resolverlas. Actualmente los conocimientos se imparten por competencias generándose la contextualización de la asignatura, y no a partir de las preguntas, las unidades se desarrollarán en los talleres en donde se imparten las actividades a investigar, y también sirve para la discusión, reflexión y aclaración de lo investigado por los titulares.

Ha sido interesante porque ha habido cambios, algunos han sido para fortalecer la práctica educativa, pero siento que hemos olvidado la esencia de la creación de esta universidad, se ha perdido como un cincuenta por ciento por múltiples factores, pero uno esencial es que los facilitadores educativos que entran a esta institución

un espacio de pertenencia. Era parte de la disposición de recursos gratuitos ilimitados de biblioteca, que también trabajaba todos los días ahora cierran domingo, el internet siempre se pensó que tenía que ser libre sin bloquear ninguna página, utilizar chat aunque ahora si se ha restringido. El uso del teléfono era gratis y los muchachos podían hablar a sus casas gratis, el problema es que querían estar hablando cada rato. Otra situación que se presentaba era que los jóvenes estaban chateando en el centro de cómputo a las ocho o nueve de la noche iba el vigilante donde hablaban los muchachos con las muchachas para que se metieran al albergue, algunos se casaron, están por Zacatecas, San Luis Potosí. Además los titulares disponían del tiempo total de las horas de vida del facilitador, se nos había dicho que el muchacho podía preguntarnos y abordarnos a cualquier hora donde nos encontrarán y de hecho lo hacían si estaba en Los Mochis, si estaba en la plazuela en el camión podían abordarte e incluso algunos llamaban a la casa buscando al asesor, a nosotros nos parecía muy normal al principio porque éramos profesores de tiempo completo (Ernesto).

²¹⁵ *Llega un chavo preguntándome sobre introducción a los negocios, le solucionas sus dudas o le das tarea y posteriormente llega otro titular y te pregunta sobre economía y luego afuera te está esperando otro que te pregunta de comercialización y otro que te pregunta de servicio social, entonces era estar cambiando constantemente de tema y aparte estar preparada para atender sus demandas o a las necesidades que tenían. En realidad a veces no sabía ni que era, a veces los puedes asesorar en computación o que no podían hacer algún trabajo que les dejaste porque no lo podían llevar a cabo en la computadora, entonces tenías que estar en una relación muy estrecha con ellos y tener aparte la capacidad y la humildad de decir si te llegaban con una pregunta que tú no sabías de momento "bueno espérame lo investigo y ven tal día y lo vemos", entonces si era muy cansado había días muy cansados en donde tienes más responsabilidad al momento de estar explicando de manera individual a cada quien lo que son los temas de las asignaturas cuando ya empezamos a combinar lo que son los talleres con las asesorías individuales el ritmo de trabajo cambió porque empezamos a trabajar por grupos, los muchachos los guiábamos de manera grupal, ya las dudas eran más generales y no tan específicas como cuando vivimos esa etapa que eran asesorías individuales (Lizeth).*

²¹⁶ *Nosotros, no recuerdo si en 99 o 2000 hicimos esa lista de quinientas preguntas de la materia, donde el muchacho iba investigando las respuestas y ya después en el diálogo se iba a llegar a construir ese conocimiento, si está difícil hacer las preguntas. Pero rápidamente se desechó para optar por otra estrategia didáctica como fue la de plantear problemas y resolverlos a través de la temática de la asignatura, es decir tomar un caso, un problema y a través de la temática desarrollarlo (Ernesto).*

desconocen completamente el modelo educativo, entran desconociendo completamente lo que es la interculturalidad, la gran diversidad cultural que existe en nuestro país y la que tenemos en la UAIM, el resultado es que no saben cómo tratarlos, manejarlos y entonces lo más fácil es llegar y dar clases, y al muchacho se le facilita mucho más, por ejemplo cuando le encargo investigar, investiguenmelo, no me traigas el concepto de sociología, investigame lo que es la sociología, y el maestro tradicional dice, tráeme de tarea el concepto de sociología (Mario).

Una de las principales características que ha mantenido el modelo educativo es la investigación, buscando romper un poco con el binomio de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en la educación tradicional. En la UAIM no se imparten clases sino talleres, donde se socializa el conocimiento para crear nuevos saberes sustentados en el diálogo y la reflexión grupal. Además de los talleres se brindan asesorías individuales donde se fortalece, apoya y se orienta al titular académico, y por último la acreditación que se lleva a cabo al final del trimestre con cuatro o cinco sínodos que dieron los talleres haciendo una acreditación integral de todas y cada una de las asignaturas y donde el titular académico debe aplicar el conocimiento adquirido durante el trimestre. Lo importante debe ser que el titular demuestre la asimilación del conocimiento y la aplicación del mismo, además de otras competencias y habilidades que el alumno debe adquirir y mostrar como es: la seguridad, la autoconfianza, la autoestima, el desenvolvimiento, características muy particulares que lo diferencian de los alumnos de otras instituciones.

Sin embargo, y a pesar que el proceso de enseñanza está muy definido, algunos facilitadores no siguen el modelo educativo para impartir sus conocimientos, dan clases y no talleres, generado disyuntivas al interior de la universidad. Las circunstancias que influyen en la impartición de clases se deriva a las limitaciones de conocimiento con las que algunos jóvenes llegan a la universidad. La comisionada de la carrera de ingeniería en sistemas de calidad menciona como un ejemplo que las bases matemáticas con las que ingresan los alumnos, principalmente los que vienen de comunidades indígenas, dificulta su aprendizaje pero posteriormente se ponen al corriente. Además de las matemáticas la lectura, la redacción, la ortografía y la sintaxis les genera problemas, porque escriben como hablan. Por estos motivos se les da expresión oral y escrita, taller de lectura y redacción que refuercen sus conocimientos. La carrera de sistemas de calidad lleva mucha estadística y si

consideramos las deficiencias de algunos titulares motiva que en esta materia sea necesario dar clases:

No es lo mismo darles una materia de historia de México que pueden leer en sus casas o en el camión, a darles por ejemplo métodos multivariados o regresión lineal. En ese tipo de talleres del área físico matemáticas tiene que intervenir más el maestro, debe resolverles un ejercicio, un problema en el pizarrón y ponerles ejercicios para que pasen y planteen sus dudas. Un taller de hora y media a la semana no logras terminar el programa, entonces si ellos no pueden investigar por su cuenta ese tipo de problemas no quedará comprendido. Nosotros a partir de este trimestre, cambiamos por acuerdo académico, que iban a ser todos los talleres grupales por semana. Entonces estamos dando dobles talleres en todos los que son prácticos del área de física y matemáticas, los teóricos siguieron con un taller semanal. Además ellos saben que la estadística es primordial, desde el curso de familiarización se les dice que van a llevarla toda la carrera y que sin ella no son nada, un ingeniero en sistemas de calidad para poder mejorar los procesos necesita conocer datos históricos y hacer análisis estadísticos. Les gusta, si por ellos fueran todos los días tuvieran talleres grupales, ellos no se enojan quieren más clases, que estemos más con ellos, sí investigan pero piden que los acompañemos (Carmen).

El comisionado de ingeniería y sistemas computacionales, afirma que los estudiantes son de bajos recursos y la mayoría se incorpora a la universidad con un poco de deficiencia de aprendizaje, llegan más débiles en las áreas de matemáticas y español donde en muchas ocasiones es su segunda lengua. En el tronco formativo es donde los facilitadores refuerzan esos conocimientos aunque se llegan a presentar complicaciones.

Las dificultades para aplicar el modelo educativo de la UAIM se observa en los docentes de nuevo ingreso, su formación tradicional genera complicaciones al momento de impartir talleres.

El problema se deriva de la resistencia que estos facilitadores exhiben por adoptar un modelo educativo distinto al tradicional, sin siquiera analizarlo, reflexionarlo, porque para ellos el mejor sistema educativo es el tradicional, cuando se ha visto que si te preocupas en la investigación se obtendrán productos de calidad, se generan nuevos conocimientos, nuevas opciones, situaciones positivas y productivas para la institución. Hace falta capacitarlos para solucionar esta problemática (Mario).

El comisionado Mario, comenta que él en particular ha llegado a suspender su taller cuando los muchachos no investigan porque si no lo hicieron no hay qué discutir, qué hablar en relación al tema encomendado. Lo esencial del modelo es que ellos mismos sean los

proveedores de su conocimiento y los facilitadores las guías para indicarles cómo acercarse al aprendizaje:

Me acuerdo que me habla el coordinador educativo, yo no tenía problemas con él, en ese entonces era el doctor Guerra y él sabía perfectamente de lo que se trataba y me comentó adelante tú estás bien. Me habla el rector, ¿oye que no estás dando talleres? así es no estoy dando talleres por esto; oye pero se trata de esto. Discúlpeme pero nosotros queremos productos de calidad, queremos que el muchacho sea analítico, reflexivo, en ese caso vamos cambiando la universidad, vamos haciéndola una universidad tradicional señor, -no es que no se trata de eso-. Entonces de qué se trata, -bueno está bien-. Y entonces ahora es el pleito de la mayoría de los fundadores con los nuevos, porque estos últimos dan clases y no los puedes hacer dar talleres, hemos discutido lo que es el taller pero en la práctica se aferran a dar clases (Mario).

Los alumnos, comenta *Ernesto* investigan en la medida en que el facilitador los motiva o los reprima. Indica que ha visto el caso de facilitadores que invitan a los titulares que lean para discutir los temas que van ver en los talleres, sin embargo, llegan al taller sin haber leído, lo que han hecho los facilitadores es salir del aula. *Ernesto* explica que él no sale, prefiere motivarlos y ver cómo han ido avanzando, aunque reconoce que uno de los problemas de la falta de investigación, se relaciona con el uso de los recursos, un ejemplo es el equipo de cómputo, hasta el año pasado (2009), las computadoras eran aproximadamente del año 2002, los programas actualmente requieren de más memoria y las máquinas no ayudaban. Los muchachos requerían que se actualizaran las máquinas, porque en ellas se sustenta la esperanza que los jóvenes investiguen.

Las divergencias se han presentado de igual manera en la forma de acreditar. *Ernesto* precisa que anteriormente era únicamente una calificación para todas las materias, situación que no se ha modificado, normativamente sigue existiendo, pero se han sumado nuevas prácticas principalmente por los docentes que provienen de la educación tradicional, como es: enseñar de manera programada, agrupando alumnos, registrando resultados y evaluando de manera continua. Situación que es errónea porque el modelo indica que la acreditación se debe basar en productos y no en procesos:

Hubo una serie de incorporaciones de asesores los cuales tuvimos un proceso de capacitación que permitió conocer el modelo y el proyecto, después se incorporaron profesores provenientes de la UDO y se dio un choque en cuanto a la forma de comprender el aprendizaje, nosotros decíamos que no había enseñanza aprendizaje

que solamente era el aprendizaje, ellos dicen que sí debe haber una enseñanza y un aprendizaje. A nosotros en la carrera de Sistemas nos ha funcionado trabajar con los muchachos sin estarlos presionando, al final del trimestre los estamos evaluando, aunque sí tenemos en mente ya cierta calificación o un criterio de evaluación pero no se lo damos a conocer sino al final de la mesa. Entonces estos docentes que vienen de la UDO tienen listas, dicen que si el estudiante no tiene todas las asistencias no puede aspirar a un diez, y con esos mismos alumnos trabajamos, entonces se genera un conflicto. La otra es la creación de los talleres, en un principio no estaban contemplados, iniciaron cuando llegó el actual rector y los impulsa para tratar de arreglar un poco ese rezago que había en las calificaciones. Un taller se da hora y media a la semana y es muy poco tiempo para utilizarlo como si fuera clase, entonces muchos docentes caen en ese juego de dar clase hora y media a la semana, y algunos tratamos que sea realmente el taller, donde todos vamos a trabajar no solamente el titular. Eso a los estudiantes les genera conflictos, por ejemplo a partir de ahí hay menos asistencia a la biblioteca, al internet, muchos se quedan solamente con lo que dice el docente, ya no investiga (Ernesto).

Es una realidad que la institucionalización de los talleres es resultado de los problemas que algunos alumnos presentaban en las acreditaciones, que los titulares saturaban a los facilitadores al ser la asesoría individualizada, y porque no investigaban. Con las modificaciones que se han hecho en el modelo educativo, y la creación de los talleres, hay docentes que pasan lista generándose conflictos en el proceso de acreditación. La educación tradicional se sustenta en la asistencia del alumno a clases para adquirir conocimientos. El modelo aneregógico no necesariamente requiere que los jóvenes estén presentes en el taller, hay titulares que a pesar de no asistir de manera constante se preocupan por leer y aportan, hacen cuestionamientos, discuten, analizan y reflexionan. El comisionado de la carrera de sociología, indica que él no les toma asistencia, únicamente los anota en una hoja y la guarda para darles un seguimiento y llevar un control que ayude a saber cuántas veces asistió al taller, recordar si hizo aportaciones relevantes y demostró preparación en relación con el tema. Algunos facilitadores, -indica Mario- casi el cincuenta por ciento de ellos, son de la idea: fallaste dos talleres, participaste muy bien pero tienes ocho, y el que no hizo aportaciones relevantes tiene diez porque asistió a todos los talleres. Los criterios para evaluar son diversos y dependiendo de la forma de trabajar del facilitador, la calificación de la acreditación prácticamente está asentada antes de llegar a este proceso:

En una ocasión acreditando comenté con los asesores, la acreditación es para conocer ciertas competencias y habilidades del titular, la aplicación del conocimiento, seguridad, desenvolvimiento y autoestima del joven. Había asesores

que conocían al muchacho, porque le habían dado taller, yo me quedaba en la mayoría de las acreditaciones a escuchar a ver qué pasaba, deliberaban y todo eso, yo jamás me metí en la calificación. Cuando ya se la daban, le hablaba y le decía qué pasó por qué le pusiste ocho, es que nada más me asistió a un taller y le pedí las actividades y se las solicité un día y me las entregó al siguiente día, está bien pero cómo anda en conocimiento académico, en desempeño, muy bien, es buenísimo, y este que tiene diez, es mucho mejor que el del ocho, y entonces este porque tiene diez y este ocho, es que faltó.

Aquí hay otra cosa muy importante, y tiene que ver con esa evaluación continua que debe tener el titular académico, si un muchacho que asistió a todos los talleres que bueno, yo siempre he dicho que debe tener una motivación, pero esa motivación debe estar sustentada en el fortalecimiento de su formación como alumno, como titular académico, en su carrera, y si no te asistió dos talleres bueno definitivamente tienes que romper esa evaluación continua para centrarte en la asimilación y la adquisición del conocimiento y como lo aplica, porque a final de cuentas esa es la esencia de esta universidad, y han cuestionado muchos alumnos, es que yo si vengo y él no viene a los talleres, yo siempre les he dicho a los profesores contrástenlos, que ya no voy a asistir, que no asista, pero que venga y te responda igual que él, así de fácil a ver si lo hacen (Mario).

Para un titular presentar una acreditación puede convertirse en un proceso difícil. Rosalba, alumna de la universidad, comenta que el modelo educativo no es difícil, ni su adaptación al mismo, lo que sí se le hace complicado son las evaluaciones, la dificultad radica principalmente en que son cada trimestre, y en la mesa de acreditación están presentes todos los maestros que impartieron clases en el trimestre. El estar frente a todos ellos puede representar una presión para los titulares, que los vean y les hagan preguntas les genera temor²¹⁷.

La forma de transmitir los conocimientos ha tenido modificaciones, inicialmente se crea un listado con 500 preguntas que los titulares debían responder para que tuvieran un dominio de la asignatura y sirvieran de base para poder tener un diálogo con el facilitador. Esta forma de evaluación se desechó rápidamente para optar por otra estrategia que consistió en el planteamiento de problemas y su solución a partir de la temática de la asignatura. De

²¹⁷ Los mismos facilitadores reconocen lo pesado del proceso de acreditación, tanto para los titulares como para la mesa de acreditación. Los facilitadores están evaluando desde las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde por varios días para poder acreditar a todos los titulares. El comisionado Mario, comenta: *una acreditación no debe durar más de media hora, puede durar menos pero no más, cuando era el caso que las acreditaciones se excedieran de este tiempo, yo las detenía debido que ponían al titular mal, además no eran acreditaciones integradoras, en donde se cuestionaba al chico, pero no permitía que este pudiera demostrar su análisis, su reflexión, se considera más enriquecedor para la acreditación que el estudiante indique qué fue lo más importante que aprendió de psicología o de sociología, o los conocimientos que aprendió como los va aplicar como sociólogo, para qué sirven a la comunidad o los pueblos originarios, incluso de esta manera no se requiere más de una pregunta.*

estas experiencias se trabajó en casos integradores de la asignatura en la mesa de acreditación final, donde el estudiante a través de los recursos que se obtuvieron a lo largo del trimestre de las asignaturas cursadas pueda dar respuesta a una problemática que le sea expuesta. *Mario* considera que esto es difícil dado que habrá trimestres que sí se puedan integrar todas las asignaturas y algunas no será posible. Esto se sustenta también en la preparación de los facilitadores, al haber algunos que no conocen temas de otras asignaturas. Como se ha comentado, en ocasiones la acreditación se hace de manera parcial, es decir el hecho que cada profesor vaya evaluando de manera constante, hace que algunos facilitadores lleguen a la mesa de acreditación con una calificación del chico predeterminada:

Nosotros en sistemas computacionales en los trimestres más avanzados, lo hacemos más estricto, como el titular ya tiene un énfasis en la carrera de computación y telecomunicaciones, ya es más especializado, ahí sí procuramos mantener toda la mesa junta y damos cuenta de cómo va el titular, en este momento hay un cuestionamiento sobre las calificaciones, al inicio era una sola calificación trimestral, si no es suficiente de acuerdo con los asesores en alguna materia se le regresa, había el concepto de no reprobados es decir no se decía que estaba reprobado sino que no había sido suficiente y que volviera intentarlo y era una sola calificación para todas las materias lo cual también nos dimos cuenta que son diferentes habilidades y entonces en algunas deberá tener más ponderación (Ernesto).

A pesar de los cambios al modelo educativo, la tutoría sigue siendo central en el proceso educativo. El facilitador es un acompañante que va a motivar y reforzar los conocimientos del titular recomendándole textos, aclarando dudas, apoyándole en su proceso de investigación. La tutoría además permite a los titulares fortalecer su aprendizaje de una manera personalizada. El objetivo de las tutorías es que el joven sea atendido de manera adecuada, y reciba orientación por parte del docente. No obstante hay facilitadores que tienen dos trabajos, que están ocupados y no permiten al estudiante que explique sus inquietudes. Esta situación se deriva de la percepción que se tiene de cómo debe llevarse a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y el modelo educativo, tanto por los facilitadores como los titulares académicos. Se sigue presentando una lógica de enseñanza vertical, sustentando sus conocimientos en lo que el maestro les ofrece. Pero a pesar de las diferencias que se perciben en la interpretación y aplicación del modelo, es interesante y requiere que haya una reflexión entre el lado conservador que considera se está orillando a

la universidad a impartir educación tradicional y la nueva tendencia educativa, para determinar qué proceso es el que mejores resultados proporcionará a la universidad.

El asunto a final de cuentas es que no se ha hecho gran cosa no por falta de recursos, sino por una cuestión formativa de la gente, entonces en el momento que se quiere cambiar ese estado de las cosas contrataron nuevas personas o alguien que lo quiera hacer. Creo ha ocasionado cierto malestar también porque me queda claro que le apostaban mucho, que el estudiante hiciera todo, solamente lo oían en ocasiones, y pues mencionan que probablemente sí estudiaban bastante en aquel tiempo, pero la verdad es que esa forma de hacer las cosas en aquel modelo inicial no están probadas, siento yo, no hay manera de comprobarlo todo y mucho menos comparativamente hablando con otros egresados, sería cuestión de investigar precisamente eso, cómo salieron, y ahora cómo egresan, quizás ahí es donde se vería realmente las ventajas o desventajas de los estilos de manejar el modelo (Héctor).

Algunos facilitadores como *Efraín*, observan que parece que la institución se ha estancado en una discusión que no ha sido del todo productiva, ha dejado de lado algunas actividades que requieren más atención, por ejemplo ahondar en la generación de investigación orientada a conocer más sobre los pueblos originarios, su cultura, identidades, y necesidades. Los estudios que se han hecho se relacionan con la biología, lo forestal. Se ha estudiado desde la visión de *Efraín* lo que no es problemático para la institución. Además es necesario que se reflexione la disyuntiva que ha llevado a no seguir plenamente el modelo educativo y reconocer que las modificaciones han sucedido por dos cosas importantes, 1) las recomendaciones de la Coordinación, las cuales en realidad han sido mínimas, porque el modelo prácticamente sigue operando como se había diseñado originalmente. Se educa con el proceso aneregógico y no el constructivista socio cultural, se mantiene la manera de generar el conocimiento, a pesar que dentro de las funciones sustantivas que la CGEIB propone en áreas como docencia e investigación tienen un sentido más tradicionalista. A pesar que ambas instituciones se preocupan por la preservación y difusión de la cultura y vinculación con la comunidad, la UAIM curricularmente no establece de manera clara cómo van a desarrollar estos aspectos. En relación a las estrategias formativas que propone la Coordinación, probablemente donde más coinciden es en el servicio social, y en las tutorías, aunque en estas últimas el modelo intercultural maneja tres tipologías en donde se resalta la grupal, la cual no se aplica en el modelo de la UAIM al desarrollarse esta únicamente de manera individual. La Coordinación plantea dos ejes: formativo y el transversal, particularmente en este último

ambos modelos consideran ofrecer lengua originaria, sin embargo la UAIM únicamente ofrece una lengua, que no forma parte de la currícula. Finalmente la oferta educativa no corresponde a la que el modelo de la Coordinación considera adecuada para las comunidades indígenas, y tiene la característica de ofrecer ingenierías. 2) el mismo modelo como se ha indicado generó la necesidad de llevar a cabo modificaciones, principalmente en lo referente a la forma de cómo se generaba el conocimiento. Es preciso que en la universidad se entienda que las modificaciones en ocasiones son el resultado de un proceso de aprendizaje que seguramente será una constante en estas instituciones, pero que las decisiones que se tomen deben ser consideradas o diseñadas pensando en alcanzar los objetivos planteados como proveedora de conocimientos a la población indígena y sobre todo reconociendo que no es una universidad intercultural, por lo cual esas modificaciones deben girar en torno a la lógica de una institución indigenista.

Oferta educativa.

La UAIM como se ha analizado, representa una oportunidad única para un gran porcentaje de sus titulares, no solamente porque les proveerá de estudios superiores, sino por los apoyos que ofrece para ser profesionistas. Las comunidades indígenas se caracterizan por vivir en condiciones marginales, alejadas de oportunidades de crecimiento y acceso a servicios básicos como la educación o la salud. El estudiar a nivel superior hace que la universidad se convierta para muchos de ellos en la esperanza de un crecimiento colectivo.

Les he preguntado en el transcurso de estos años, qué piensan de ellos sus familiares, sus padres, cuando van de vacaciones y les ayudan en el campo. Me dicen que los toman en cuenta, si hay problemas en la comunidad acuden a ellos para que intercedan ante las instancias públicas, que sirvan de mediadores o que les resuelvan los problemas. Y el uso de palabras que empleas aquí vas allá y también las empleas como te ven, dicen que ellos no tienen diferencias lo que sí es que se sienten un poco distantes, no se sienten como antes integrados plenamente, a pesar que la gente los llama para que les resuelvan sus problemas (Ernesto).

Observar que gracias a los estudios han logrado un reconocimiento social, genera en los titulares una opinión favorable con relación a la carrera que cursan (93 %). Un escaso 6.1% manifiesta no estar convencido de la carrera que cursa (ver cuadro 59). A pesar que los estudiantes provienen de un modelo educativo totalmente distinto al que se encuentran en la UAIM, un modelo tradicionalista de carácter vertical, donde el docente es el que lleva el

mayor peso en el proceso educativo manifiestan aceptación por el modelo educativo. Sin embargo el facilitador *Ernesto*, observa que hay problemas de arraigo, los titulares se sienten distantes de sus comunidades, y en la universidad no observan un fortalecimiento de sus lenguas e identidades originarias.

Cuadro 59: Opinión de la carrera.

Opinión de la carrera	Frecuencia	Porcentaje
Te agrada	204	62.8
Es lo que esperabas	98	30.2
No te agrada	1	.3
No estás convencido	19	5.8
Otro	3	.9

Fuente: elaboración propia.

Alfredo, alumno de la UAIM, menciona que particularmente lo que le convence de la universidad es la exigencia que tienen como estudiantes por investigar, y buscar información. Observa que los egresados son bien recibidos en otras universidades para estudiar un posgrado y en el ámbito laboral²¹⁸. El servicio social y las prácticas profesionales, les permite a los titulares conocer las oportunidades laborales que tendrán cuando egresen y los beneficios que lograrán con sus estudios, el conocerlo puede influir de manera positiva en la aceptación del modelo educativo.

Los titulares académicos cuantitativamente muestran un desempeño académico aceptable. Más de la mitad (58.8%) obtuvieron en su último trimestre una calificación de 9 a 9.8 de promedio. Pero más allá de los resultados académicos, sobresale el compromiso comunitario y familiar, buscando generar mejores condiciones de vida:

²¹⁸ *La mayoría que llegamos aquí no venimos adaptados al modelo educativo que tiene esta universidad, entonces si nos afecta un poco el poder adaptarnos, pero es una de las ventajas que tiene la universidad que uno no tiene una limitación, no estamos limitados a querer seguir estudiando más. Aquí te dan la temática, tienes tus talleres y tú investigas lo que quieras en la biblioteca y el internet, no hay una limitación, no te esperas a que el profe te de la clase; sí te dejan una tarea, tú debes traer eso, te hacen un ejercicio y aparte tu aportas lo que hayas investigado, te ayuda mucho porque te vas metiendo, porque te nace el interés de ir conociendo más cosas de tu interés. Esa es una de las grandes ventajas, pero mucha gente no se adapta. Al momento de competir en el mercado se nota la diferencia, a mí me tocó buscar empleo. Yo estude ingeniería en sistemas de calidad con especialidad en administración, hice mi servicio en el PRESER y a nosotros nadie nos decía qué teníamos que hacer, sabíamos el objetivo de la empresa y lo que vamos a aportar para que se logren esos objetivos, nunca se nos reprochó a los estudiantes que hacíamos el servicio social en esa organización y con otros estudiantes batallaban. Una vez que terminamos el servicio nos fuimos a las prácticas profesionales o residencia, me tocó hacerlas en Monsanto, es una empresa transnacional que se encarga de producción genética, biotecnología, agronomía, de ese giro. Uno no está impuesto a una empresa tan grande, con tecnología de punta. Llegamos varios muchachos de la universidad a buscar un puesto para practicar, porque aparte de eso aquí en Sinaloa es algo muy raro que alguien le paguen las practicas, nada más porque nosotros obviamente necesitamos más el dinero, llegamos ahí y nos hicieron entrevista a todos, nos fueron eliminando hasta que quedamos dos, uno del tec y en este caso me tocó que me seleccionaran a mí (Darío).*

Uno viene porque quiere ser competente, útil, cambiar muchas cosas, que el gobierno no quiere y nunca va a poder modificar si no existe una educación visualizada hacia las comunidades, que realmente son los que más lo necesitan, que vea las necesidades más urgentes de la población mexicana, entonces ¿qué es a lo que viene uno?, yo vengo con este objetivo de terminar mis estudios, titularme, irme, trabajar en una empresa grande, tener un sustento económico, crear una empresa para mi familia, para mi pueblo, que es donde la quiero poner, porque voy a generar empleo, la gente va gozar de ingresos, mi familia va tener una manera de subsistir mejor que la de antes. Creo que todos nosotros, y la mayoría de las universidades que tienen este enfoque o este proyecto, forman alumnos que egresan con esa visión, y esta es una de las grandes ventajas que tenemos (Darío).

Las condiciones económicas de los titulares propician el deseo de superarse y proveer mejores condiciones de vida a sus comunidades. Este objetivo en ocasiones se obstaculiza justamente por la situación familiar. *Josué* indica que los jóvenes van a la universidad no sólo sin recursos, sino que dejan un hueco en la economía familiar pues algunos aportaban ingresos a la familia. Situación que puede generar inquietud por querer regresar a casa. Cuando se presentan estos casos las tutorías son fundamentales para evitar la deserción.

La comunicación que mantienen los facilitadores con los titulares en relación a las disyuntivas que se les presentan, ayudan a convencer al estudiante que permanezca en la institución. El hecho de estar en un ambiente diferente, con una cultura distinta, en una población con otras costumbres, a veces choca con su manera de ser y vivir, eso de igual manera origina que se regresen algunos estudiantes. Hoy creo que hemos avanzado en ese sentido con el servicio de las tutorías personales, les damos apoyo a los jóvenes, no solo en el aspecto educativo, sino que se les acompaña prácticamente en todas necesidades extra escolares y eso nos ha permitido que la deserción sea mínima. En este momento la institución es sólida, está trabajando en la consolidación de su infraestructura educativa, cuenta con el apoyo del gobierno federal totalmente y desde luego con el apoyo del gobierno de Sinaloa, tiene una característica muy peculiar, nosotros le damos servicio a jóvenes de otros estados de la república todavía a pesar de que ya existen algunas otras universidades interculturales en otros estados, la REDUI a la fecha se conforma por nueve universidades. Pero aun así, por los servicios asistenciales que prestamos, por los programas educativos que tenemos en nuestra institución, que no los tienen otras instituciones, sigue siendo muy atractivo para los jóvenes de los diferentes estados de la república. Nosotros todavía no les hemos cerrado la puerta a estudiantes de otros estados, los seguimos aceptando, desde luego preferimos a los jóvenes del estado de Sinaloa y del noroeste de la república mexicana donde no hay otra opción, no hay otra universidad intercultural en todo el noroeste del país más que esta, la Universidad Autónoma Indígena de México (Josué).

A pesar del esfuerzo que se hace, y como es normal en cualquier institución a nivel superior los jóvenes que se dan de baja²¹⁹ lo hacen en los primeros trimestres, aunque la deserción ha ido disminuyendo en los años recientes. El modelo educativo al ser radicalmente distinto al que han estado vinculados los jóvenes puede influir en la continuidad de su proceso educativo. El facilitador *Ernesto* menciona que han llegado estudiantes de distintas preparatorias y los que más se han quedado son los que han pasado por una preparatoria proactiva, modelo educativo que se implementó en la zona del norte de Sinaloa, en los COBAES, principalmente en comunidades rurales, donde los alumnos aprendían por ellos mismos. A estos estudiantes comenta el facilitador, se les hacía más sencillo el modelo educativo de la UAIM, pero a los de la ciudad, que habían llevado un modelo educativo tradicional si tenían ciertas dificultades para adaptarse, aunque pasando el primer año en la universidad, es muy difícil que los titulares abandonen sus estudios. La institución busca que las tutorías ayuden a que los jóvenes observen un trato distinto al que están acostumbrados en otras escuelas. Un porcentaje importante consideran que los facilitadores los apoyan y motivan para que desarrollen sus conocimientos, observan en ellos responsabilidad y tienen los conocimientos suficientes para dirigir los talleres, y en las asesorías les ayudan a dilucidar sus dudas (ver cuadro 60).

Cuadro 60: Opinión de los facilitadores

Opinión del apoyo de los docentes	Nunca	Casi siempre	Siempre
Te motivan a desarrollar tus conocimientos	2.2%	41.1%	56.7%
Te apoyan de manera convincente a generar conocimientos	3.6%	39.3%	57.1%
Muestran responsabilidad	2.2%	44.2%	53.6%
Tienen una formación sólida	2.2	47.0%	50.8%
Te aclaran dudas	1.3%	43.6%	55.1%

Fuente: Elaboración propia.

La escasa deserción escolar se ve reflejada en la opinión que tienen los titulares de la UAIM, el 54.8% de ellos mantiene el interés por estudiar en esta universidad, el 36.5% manifiesta que han aumentado sus expectativas en comparación a las que tenían en un

²¹⁹ *Los porcentajes de deserción han sido diferentes en cada generación, aunque al principio si teníamos un porcentaje muy alto de gente que se iba y que decían que no se adaptaban al modelo, -esta parte de tutorías o asesorías personalizadas ya se da en las preparatorias yo creo que a raíz de la UAIM se dio en algunas partes el boom de asesorías personalizadas, toda esta parte lamentablemente no se escribió en la UAIM es realmente una historia oral que no se sistematizó-, pero vemos que ya los muchachos en un menor porcentaje se van. No sé si te diste cuenta que hay un ambiente muy pesado en Mochicahui sobre balaceras aquí en la comunidad, grupos rivales se enfrentan en la calle frente a los albergues, nosotros vimos como el modelo educativo permite que los muchachos y las muchachas que se fueron, y decimos que el modelo educativo se defiende solo porque ellos ya tienen la temática entonces ellos dicen nos vamos a ir pero aquí tenemos lo que vamos a investigar durante la semana y estamos en contacto a través del correo o vengo sin necesidad de estar dentro de la escuela, es una de las cuestiones positivas del modelo, en relación del aprendizaje centrado en el estudiante, o sea ya regresaron o van a regresar con sus apuntes, con sus dudas para dilucidarlas (Ernesto).*

inicio. Solamente el 1.5% indica que no está a gusto con la universidad, y el 7.2% manifiesta que no ha cumplido con sus perspectivas (ver cuadro 61).

Cuadro 61: Opinión de la universidad.

La escuela ha respondido a tus expectativas iniciales cuando ingresaste a ella	Las ha aumentado	Las mantiene	No ha cumplido con mis expectativas	No estoy a gusto en la universidad
	36.5%	54.8%	7.2%	1.5%
La universidad intercultural y sus planes de estudio produce beneficios a tu comunidad	Mucho	Poco	nada	Otra opinión
	65.4%	30.4%	4.2%	
Área o departamento que funciona mejor	Biblioteca	Taller de lenguas	Laboratorio de cómputo	Otro
	40%	26.7%	21.1%	12.2%

Fuente: Elaboración propia.

Los jóvenes ven en la universidad el medio que les proveerá de herramientas que los ayuden a generar beneficios al interior de sus comunidades originarias. El 65.4% considera que los planes de estudio ayudan a revalorar y fortalecer sus lenguas, culturas, así como motivar el diálogo entre los alumnos y respetar la diversidad de ideas, así como costumbres y tradiciones (ver cuadro 62).

Cuadro 62: Logros que desde la visión de los alumnos se han alcanzado con el modelo educativo.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Promover el diálogo entre los alumnos	2.1%	6.2%	60.5%	31.3
Promover el respeto	1.6%	3.6%	59.8%	35
Crea valores de aceptación y tolerancia a ideas diversas	1.1%	3.8%	51.1%	44
Acepta las diferencias de ideas y costumbres	1.1%	2.9%	45.7	50.2
Busca el desarrollo de las comunidades	2.0	4.5%	45.9	47.5
Los alumnos mejoren las condiciones de las comunidades con proyectos sustentables	1.1%	3.8%	48.6	46.6
Mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y de sus comunidades	.9%	4.0%	51.3	43.8
Permite fortalecer las lenguas, costumbres y tradiciones	1.3%	5.3%	44.3	48.8
Sentirse valiosos como individuos	1.3%	3.3%	48.2	47.1
Promover la interculturalidad y el respeto de las ideologías y costumbres diversas	.9%	4.3%	41	53.8

Fuente: Elaboración propia

Vinculación con la comunidad.

El modelo educativo sustenta en el trabajo solidario y el servicio social la vinculación que tendrá el titular académico con las comunidades originarias. Normativamente desde segundo trimestre el alumno hace actividades que generen beneficios a los pueblos indígenas. Sin embargo, el proceso de vinculación con la comunidad no se ha consolidado. *Mario* considera que es necesario que la universidad retome ese vínculo porque desde su

creación la institución ha manifestado una preocupación por mantener un acercamiento con los pueblos indígenas, tiene una responsabilidad social muy grande porque fue creada para atenderlos. En este momento, indica el facilitador, se está intentando fortalecer la vinculación con la comunidad, a partir de diversos proyectos que ya han sido propuestos, pero requieren de apoyo económico para ponerlos en práctica. Los proyectos están orientados para ser aplicados en las comunidades más cercanas a la universidad. El objetivo es no ser únicamente reproductores de conocimiento, sino generar investigaciones y actividades de apoyo comunitario, que ayuden a formular estrategias para la solución de los problemas de la comunidad.

La realidad de la vinculación es que el 66.6% de los titulares académicos no habían desarrollado trabajo solidario en alguna comunidad y no mostró interés por hacerlo (ver cuadro 63). Otra problemática es que el trabajo solidario forma parte del modelo educativo, pero los proyectos los genera un facilitador o el comisionado de carrera²²⁰.

²²⁰ Las actividades de vinculación que llevaron a cabo los titulares académicos de la muestra fue principalmente de 2 tipos: 1) teniendo como principal programa al trabajo solidario desarrollaron una serie de acciones que fundamentalmente se realizaron en la comunidad de Mochicahui o en las instalaciones de la misma universidad. En la comunidad de Mochicahui los titulares llevaron a cabo un proyectos de: deschatarización, reforestaron la comunidad, aplicaron un censo y un diagnóstico para conocer el porcentaje de habitantes por casa habitación y las condiciones de salud de la población, algunos aspectos de su vida cotidiana, sus actividades laborales y condiciones económicas; llevaron a cabo acciones de sensibilización en las comunidades aledañas para el cuidado de la salud de los habitantes, realizaron mejoras en las fachadas de las casas antiguas de Mochicahui. Al interior de la universidad los titulares apoyaron a sus compañeros de posgrado en la aplicación de cuestionarios socioeconómicos, se formaron en equipos para generar un proyecto para ser aplicado en el municipio del fuerte, se promocionó el museo de la Universidad.

2) Una segunda opción para desarrollar actividades de vinculación se realizaron en conjunto con otras instituciones: aplicaron encuestas junto con el despacho de contadores y abogados SEDEMEX, estudiaron la drogadicción, generaron un invernadero para apoyar programas de reforestación, presentaron conferencias relacionadas con los derechos humanos en la comunidad de San Jerónimo Bonchete. Específicamente con las comunidades originarias, hicieron brigadas para trabajar en comunidades mazahuas, realizaron investigaciones para conocer su cosmovisión en relación al medio ambiente, visitaron la comunidad de Juan Jalpa para tener conocimientos de las plantas medicinales que son utilizadas en esta población, instalaron estufas ahorradoras de leña en San Francisco, y estudiaron las zonas cafetaleras del estado de Chiapas. Algunos de estos trabajos se desarrollaron en las comunidades del Fresno Nichi, el Rincón de la Candelaria y la Providencia. Otros estudios ayudaron a conocer el índice de desempleo existente en estas comunidades. Impartieron clases en una primaria bilingüe mazahua, proporcionaron cursos de capacitación para el cuidado ambiental en la comunidad la Higuera de los Nataches. Estudiaron la posibilidad de crear una zona turística mazahua PACMYC. Visitaron un sabio tradicional para conocer más sobre su cultura. Otros estudios permitieron desarrollar una etnografía sobre una fiesta patronal, conocer sobre el desplazamiento que se ha propiciado en los campos agrícolas resultado de la utilización del maíz transgénico, analizaron los campos pesqueros del municipio de Ahome, y evaluaron el estado de conservación de especies endémicas en peligro de extinción, concretamente en la reserva de la biosfera de la mariposa monarca en el estado de México, uno de estos trabajos arrojó como resultado la habilitación de una reserva ecológica en Papatla Veracruz.

Cuadro 63: Participación de los titulares en trabajos de vinculación.

Has participado en algún trabajo de investigación o de vinculación con la comunidad		Aspectos que influyeron para escoger el trabajo de vinculación		Mucho	En parte	Poco	nada		
Si	33.3%		Me gustó		40.4	41.7	15.2	2.6	
			Me permite ayudar a mi comunidad		45.8	41.2	9.8	3.3	
			Me atrajo el plan de trabajo		36.2	43.6	15.4	4.7	
			Me facilita dar a conocer las necesidades de mi comunidad		50.7	36.5	9.5	3.4	
			Por recomendación		12.8	32.4	35.8	18.9	
		Es el único que quedaba		2.1	6.9	26.4	64.6		
no	66.6 %	Te gustaría participar en algún trabajo de investigación o de vinculación		Que influye para tener interés en desarrollar un trabajo de vinculación o comunitario					
		Si	73.6	Se me hace interesante		71.5	20.6	3.3	.9
				Genera beneficios a la comunidad		63.5	29.8	4.3	.3
				Fortalece mi lengua costumbres y tradiciones		50.5	24.6	14.6	6.4
				Conocería las necesidades de la comunidad		61.1	31.3	4.6	.6
		Puedo conocer otras culturas		55.3	30.1	8.2	3.3		
No	26.4								

Fuente: elaboración propia

De los alumnos que hasta ese momento no habían participado en algún trabajo de vinculación, más de la mitad manifestaron interés por integrarse en algún proyecto por considerarlo interesante, y era una oportunidad para ayudar a la población indígena, conocer sus necesidades, fortalecer sus costumbres y tradiciones, además facilitaría relacionarse con otras culturas logrando tener un conocimiento más amplio de las mismas.

Los titulares académicos que han participado en algún trabajo de vinculación (33.3%), manifestaron que participaron por considerarlo interesante y vieron la posibilidad de ayudar a su comunidad y conocer sus necesidades. Los estudiantes también se incorporaron porque se los recomendaron, y un mínimo porcentaje lo hizo porque no hubo otro proyecto al cual se pudiera integrar. Las conclusiones a las que llegan estos jóvenes es que las actividades realizadas les ayudan en su desarrollo profesional, y les favorecen en el reconocimiento social del modelo educativo y la difusión de la universidad (ver cuadro 64).

Cuadro 64: Opinión de los titulares de los trabajos de vinculación

Opinión de los resultados de los trabajos desarrollados	Mucho	En parte	Poco	Nada
Beneficios a la comunidad	39.6	37.7	17.5	5.2
Fortalecimiento de la lengua, costumbres y tradiciones	41.7	34.4	17.9	6.0
Conocer las necesidades de la comunidad	49.7	36.4	9.3	4.6
Difundir la comunidad	47.7	37.6	8.1	6.7
Desarrollo profesional	64.5	24.3	8.6	2.6
Difundir el modelo educativo	42.3	37.6	14.1	6.0

Fuente: elaboración propia

Algunos titulares mencionan una inquietud por desarrollar actividades que consideran necesarias para su desarrollo profesional y que podría servir como trabajos de investigación como: hacer estudios de género, sobre las aguas negras que son descargadas en los ríos, además de vincularse directamente en instituciones como CONAFOR, SEMARNAT, CDI, por considerar que pueden relacionarlos directamente con su ámbito de desarrollo profesional. Se puede observar el interés que algunos de ellos tienen por ayudar a sus comunidades originarias conociendo cuáles son los procesos de discriminación que aun sufren los pueblos indígenas, generar proyectos de desarrollo sustentable para impulsar el crecimiento de su comunidad de origen, haciendo estudios para fortalecer las identidades originarias, realizar investigaciones para conocer cómo los programas de televisión impactan en la cultura originaria y qué ha motivado el desuso de las lenguas y la pérdida de identidades indígenas.

Los beneficios que puede llegar a generar el trabajo solidario y el servicio social, se verán complementados en la medida que los conocimientos que adquieren en los talleres y en el proceso educativo de los titulares revalore y resignifique las culturas originarias. De no existir una estrecha relación entre lo que se aprende y lo que empíricamente observan los titulares en las comunidades indígenas, no se alcanzará el objetivo de formar profesionales que asuman la responsabilidad de ayudar a sus pueblos originarios.

Educación monolingüe.

La UAIM se crea con el objetivo de ofrecer oportunidades educativas para los jóvenes indígenas del noroeste del país. Al funcionar antes de la creación de la CGEIB el modelo educativo con el que forma a sus estudiantes no es intercultural, por lo que su prioridad no es fortalecer las lenguas e identidades originarias, aunque normativamente se plantea la importancia de vigorizar las culturas indígenas sin alejarse de los avances tecnológicos que permitan el desarrollo de las comunidades originarias y del contexto global en el que interactúan las sociedades contemporáneas. La institución ha mostrado una preocupación por formar profesionales que se integren al mercado laboral, dotándolos de conocimientos que les permitan desenvolverse de manera adecuada en él, lo anterior ha propiciado que la universidad ponga un especial interés en la enseñanza de la lengua inglesa, caso contrario con la lengua originaria.

El inglés se imparte a todos los titulares desde el primero hasta el doceavo trimestre, del primer al cuarto es inglés básico, a partir del quinto continúan con inglés técnico, necesario para carreras como turismo empresarial, sistemas computacionales, sistemas de calidad y derecho. Desde el decimo trimestre hasta el doceavo se les ofrece un curso para facilitarles la acreditación de un examen necesario como requisito para los trámites de titulación. La universidad, pide a los titulares para la acreditación del idioma inglés dominar como mínimo el ochenta por ciento en las cuatro habilidades básicas: 1) hablarlo; 2) escribirlo; 3) comprensión de textos; 4) que manejen el idioma general y técnico. La UAIM tiene un convenio con la Universidad de San Diego para que aplique el examen de evaluación²²¹ una vez que los jóvenes lo acreditan obtienen una constancia, parecida a una carta de liberación, y si desean obtener un certificado emitido por esta universidad norteamericana, hacen la petición, se paga el documento y se les hace llegar.

Específicamente en relación a los estudiantes de origen étnico la comisionada de idiomas, indica que ella ha observado que tienen una voluntad enorme por aprender otra lengua, en este caso el inglés. Los chicos provenientes de pueblos originarios tienen una facilidad para adquirir un tercer idioma porque desean aprender y tienen la facilidad para hacerlo, además que el español para muchos es su segunda lengua, lo cual ha sido benéfico para el facilitador porque le hace más sencillo la tutoría y la dirección de los talleres.

Los titulares tienen interés de aprender el idioma inglés al verlo como una necesidad por las características de la propia licenciatura, hay otros que tienen que aprenderlo simplemente porque saben que actualmente la lógica económica que vivimos, en la sociedad del conocimiento como indica Juan Carlos Tedesco (2003), se requieren ciertas credenciales educativas para no ser relegados en el mercado laboral. El inglés en esta sociedad globalizada es un requisito indispensable en la calificación que hacen los empleadores para decidir a quién contratar. Asimismo, la comisionada *Valeria* indica que los muchachos observan que el idioma es muy importante para aquellos que desean ingresar a una maestría. Es raro que se den casos que un alumno manifieste sentirse obligado por aprender el inglés, y cuando ha sucedido, el mismo modelo educativo de la universidad y del centro

²²¹ El examen es el GTEL, que sería General English Language Professions. Este examen tiene un enfoque gramatical, lectura, escritura y audio, y la UAIM anexa la entrevista que es el speaking y la escritura además de la escritura, se anexan estas dos habilidades para que sea más completo (Valeria).

de lenguas en su misma dinámica de la enseñanza del idioma, los hacen cambiar de opinión, se adaptan y aprenden de manera voluntaria.

El Centro de lenguas de la UAIM, cuenta con seis facilitadores para la enseñanza del idioma. La comisionada considera que no son suficientes porque se lleva inglés tres horas a la semana y diario hay titulares estudiando. Los grupos están conformados entre veinte y veinticinco titulares, e incluso algunos son de treinta, lo cual no es adecuado porque ellos preferirían trabajar con menos jóvenes. Si se tuvieran más facilitadores, podrían disminuir los alumnos que conforman los grupos y dar más horas a la semana. Los materiales, comenta *Valeria*, no son suficientes si se desea alcanzar el objetivo de estar a la vanguardia. La institución lo ha intentado pues al inicio no se tenía un espacio propio, actualmente ya cuenta con sus propias instalaciones. Iniciaron dando clases en el edificio central en donde podían, no tenían un espacio asignado para la enseñanza del idioma, esto propició que algunas prácticas las impartieran en el patio. Los facilitadores inicialmente eran dos con una enorme carga de trabajo. El centro de lenguas ha ido teniendo avances significativos, ha desarrollado un programa académico por los mismos profesores de inglés de la universidad y el programa académico ha logrado establecerse, además cuenta con mayor cantidad de facilitadores.

El centro de lenguas atiende a los alumnos de todas las carreras, a excepción de los chicos que ya lo exentaron porque lo hablan, o como algunos de onceavo que ya lo concluyeron, eso da un total de aproximadamente 700 alumnos, de los cuales un porcentaje importante hablan lengua originaria.

En la UAIM, según datos de control escolar se hablan 31 lenguas, incluido el español. Las dos lenguas con mayor porcentaje de hablantes son: el mayo con un 41.4% y el español con el 37.2% (ver cuadro 65). A pesar que el 62.8 por ciento de estudiantes hablan lengua indígena, en el centro de idiomas únicamente tres titulares enseñan yolem'mem. Curricularmente únicamente en tercer trimestre se imparte lengua materna en las carreras de sociología, psicología y derecho, no tiene el carácter de obligatoria en las demás carreras, además no se hace entrega de un certificado o documento que avale que los estudiantes tienen conocimientos en lengua indígena. Esto debería ser una prioridad para la

universidad si consideramos que es una institución que se asume como indígena y que pretende fortalecer las lenguas originarias.

Cuadro 65. Lenguas que hablan los titulares de la UAİM

	Frecuencia	Porcentaje valido
Mayo	598	41.4
Chanc	1	.1
Chaima	1	.1
Chatina	23	1.6
Chinanteca	10	.7
Chol	39	2.7
Cora	11	.8
Guarijio	1	.1
Huichol	19	1.3
Kariña	2	.1
Kumiai	1	.1
Mam	15	1.0
Mazahua	2	.1
Mazateca	1	.1
Mixe	9	.6
Mixteca	61	4.2
Mocho	8	.6
Náhuatl	4	.3
Otomí	1	.1
Pemon	1	.1
Piapoco	1	.1
Tarahumara	22	1.5
Tepehuano	26	1.8
Totonaca	2	.1
Trique	8	.6
Tzeltal	6	.4
Tzotzil	8	.6
Yaqui	2	.1
Zapoteco	17	1.2
Zoque	7	.5
Español	537	37.2
Total	1444	100.0
No contestaron	91	
Total	1535	

Fuente: elaboración propia

La comisionada indica que la universidad está trabajando para que el yolem´mem se enseñe como el inglés en las cuatro habilidades básicas, para lograrlo ha tenido acercamientos con lingüistas, aunque las reuniones han sido únicamente con profesionales de esta lengua debido a que los mayos de Sonora y Sinaloa tienen diferencias derivadas de su cultura y la

tradición con su escritura y el alfabeto²²². La universidad no certifica los cursos de lengua indígena, hay posibilidades que en un corto periodo se haga esto, lo que sigue haciendo falta es que normativamente exista la obligación de que se enseñe en todas las carreras y durante todo el proceso educativo.

La UAIM cuenta con una diversidad lingüística importante imposible de atender por la falta de facilitadores que conozcan las diferentes lenguas e identidades originarias, la infraestructura no es suficiente y la recomendación de la CGEIB es que las universidades interculturales deben fortalecer las lenguas e identidades de la zona donde se ubique la institución para que haya un interés de los estudiantes y logren una vinculación con sus identidades y comunidades. Esta situación hace pertinente la idea de privilegiar el ingreso de estudiantes provenientes de la parte noroeste del país.

Los programas educativos de la UAIM, presentan una situación semejante a lo que sucede con la lengua originaria. La etnoeducación²²³ considera el comisionado *Efraín*, no se presenta en los planes de estudio, al no propiciarse una vinculación entre los conocimientos que se generan en la universidad y las culturas originarias. Los anexos 10 al 12 permiten observar que los conocimientos que imparte la UAIM ayudan a los titulares a integrarse al mercado laboral, pero no fortalecen los conocimientos originarios, principalmente en las ingenierías, derecho y contaduría. Los planes de estudio privilegian la cultura occidental, sustentada en una educación monocultural y monolingüe, únicamente las carreras de sociología rural, y turismo, imparten asignaturas de multiculturalidad e identidad,

²²² *Ya en el último mes, que fue diciembre, en la última reunión que tuvieron estas personas, estos expertos en la lengua, unificaron criterios a través de la CDI y la SEP, para oficialmente tener un solo alfabeto en el cual ellos van hacer asesores, maestros o profesores de la lengua, si hay un documento oficial te basas en ese y no por lo que te dice X, Y, o Z persona que lo aprendió y como todos sabemos en aquellos años las personas mayores les enseñaban a los menores de manera oral, pero nada escrito, y la escritura variaba entre una región y otra, incluso entre las mismas personas por cuestiones de cultura, tradiciones y creencias. Ya con estudios realizados y sobre todo la CDI y las dependencias que se encargan de esto junto con la SEP, establecieron un alfabeto oficial en el cual como universidad nosotros nos podemos también regir, antes no podíamos enseñar algo que ni siquiera estaba definido entonces precisamente mañana tenemos una reunión con los asesores de lengua mayo para que ya definido ese alfabeto ahora si terminar de elaborar el programa de enseñanza de la lengua e iniciar en el próximo trimestre. Se va hacer de la misma manera como el idioma inglés, con materiales, con dinámicas, con el programa que nos rige, acreditando de manera oral en lengua mayo. (Valeria).*

²²³ Los esquemas etnoeducativos indica el Doctor Guerra son procesos de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responde a las necesidades y características de los grupos étnicos. Es lo que los grupos étnicos tienen para su cultura propia que no comparten con los demás y que garantiza entre otras muchas ventajas, mantener una relación directa entre su educación, su cultura y sus contextos socioeconómicos que sin duda fortalecen el crecimiento personal y colectivo mediante la participación directa en las dinámicas autogestionarias de sus comunidades teniendo como consecuencia el fortalecimiento de la identidad indígena, para ver más sobre el tema revisar: Sandoval Forero, Eduardo Andrés y Ernesto Guerra (2007), “la interculturalidad en la educación superior en México” en, Ra Ximahi, vol. 3, núm. 2, México UAIM.

interculturalidad y comunicación intercultural, sin que esto signifique que el fortalecimiento de las identidades indígenas esté asegurado.

Normativamente la universidad, como se ha indicado, surgió como una institución para brindar educación a las comunidades indígenas del noroeste mexicano²²⁴, buscando la reanimación de sus culturas y como un detonante para su desarrollo basándose en la riqueza natural de la zona. *Mario* reconoce que es necesario tomar en cuenta la gran diversidad étnica de la universidad, la pregunta sería cuál cultura o qué identidades se van a privilegiar. La recomendación es volver sus bases y fortalecer las culturas del noroeste del país, en caso de no llevarse a cabo estas modificaciones puede generar el desarraigo para las identidades que provienen de entidades que no pertenecen a esta región del país. Es necesario no únicamente generar condiciones de acceso a la universidad, sino también fortalecer lo indígena.

Se ha comentado la dificultad que implica establecer un modelo educativo que normativamente plantea un rompimiento con la educación tradicional, pero que empíricamente su proceso educativo mantiene condiciones monoculturales y monolingües. A pesar de estas condiciones la UAIM es una opción para que estudiantes de origen étnico se eduquen y participen en la transformación de sus comunidades. La intención original de la universidad es que al egresar los titulares académicos regresen a sus pueblos, que sean los gestores, los agentes de cambio que mejoren la calidad de vida social y familiar, que no sigan en ese letargo al que han sido orillados, que motiven nuevas formas de vida.

Resultados del modelo educativo.

La educación históricamente ha generado cambios en los estudiantes de origen étnico. El modelo etnofágico no es la excepción y como ha ocurrido en otras políticas educativas, los

²²⁴ El mapa étnico del noroeste mexicano es complejo, en él se observan registros de expresiones nativas que no se circunscriben a los límites de los estados mexicanos. En Sinaloa, los yolem´me mayo habitan principalmente la región norte, pero sus pueblos se encuentran también en Sonora. En el mismo Sinaloa se observa el registro de expresiones nativas tepehuán y mexicanero en el sur del estado, así como tepehuán y rarámuri en el centro y en el Norte; las comunidades serranas también son de reconocida tradición indígena, que han extraviado su lengua, pero que insisten en sus usos y costumbres como es el caso de la Bayla, Tacuichamona, chiametla y la zona piastleña sinaloense. En un diámetro un poco mayor en una cobertura ampliada, en el noroeste mexicano persisten los grupos indígenas: pai´pai, cochimí, kiliwa, cucapá, y k´míai; en Baja California: yolem´me de Baja California Sur; cucapá, pápago, seri, kikapóó, pima, yolem´me yaqui, yolem´me mayo, y warijío en Sonora. Tarahumara en Chihuahua, tepehuan alto y bajo en Durango, cora en Nayarit, y huichol para Nayarit y Jalisco, que en conjunto suman según el Doctor Ernesto Guerra y Doctor Eduardo Sandoval Forero más de ochocientos ochenta mil personas (cfr. Guerra y Sandoval).

estudiantes al ingresar a la universidad tienen dificultades en hablar de manera adecuada el español y es problemático entenderlos, pero con el tiempo lo hacen de manera adecuada:

Nos llegaron aquí alumnos que no sabían hablar español, lo hablaban mocho. Da gran satisfacción para nosotros que estuvimos desde un inicio en esta universidad, que la empezamos, que a la vuelta de dos o tres trimestres son perfectos oradores, ver esos cambios dicen que estás haciendo las cosas bien pero lo más importante de esto es que fortalecíamos e impulsábamos y motivábamos que no perdieran sus raíces. Si usted va a la biblioteca y consulta las primeras tesis estaban en su lengua nativa y en español y no había talleres puras asesorías individuales y tutorías, todos teníamos titulares académicos como tutorados, los asesorábamos en el fortalecimiento profesional y personal, las asesorías individuales eran para el apoyo, el refuerzo, la orientación, la motivación en cada una de las asignaturas que estaban llevando. Tuvimos problemas lógicamente de un modelo que estábamos implementando y se tuvo la necesidad de aplicar otras estrategias, porque había otros problemas como deserción, infinidad de cosas; nosotros llegamos a tener veinte o veintidós etnias diferentes en la universidad, Chol, cucapan, rarámuri, tepehuanes.... (Mario).

El aprendizaje del español ha estado presente en todo el proceso educativo de los jóvenes, la UAİM y concretamente el modelo educativo significa para el mayor porcentaje de los titulares familiarizarse con un discurso de resignificación lingüística y cultural que no había estado presente anteriormente. La característica de los titulares académicos, considera la comisionada en Sistemas de Calidad, es la disposición de adquirir nuevos aprendizajes, muestran un desenvolvimiento que se ve reflejado en la participación de los jóvenes en seminarios, o encuentros con estudiantes de otras universidades como: la UNAM, ITSU, UNISON o UAM sin temor a ser rechazados. Algunos seminarios demandan una serie de requisitos como promedio, mandar solicitud, generar una carta motivos en donde indiquen por qué participan, cuál es la necesidad de escuchar a los ponentes o investigadores, el motivo para hacer una estancia de investigación en determinada universidad, que puede ser por servir a su trabajo de investigación o simplemente por desear aprender más sobre la temática del encuentro.

La UAİM de manera frecuente organiza congresos y encuentros académicos en las distintas carreras para complementar las habilidades que el modelo educativo provee a los titulares académicos. El comisionado de la carrera de ingeniería en sistemas computacionales opina que el modelo representa una de las principales ventajas en el desempeño académico que van a tener los titulares debido a que se les incita a tener ambiciones, a no limitar su

aprendizaje, que observen que el proceso de investigar los va fortaleciendo en sus conocimientos para que más adelante puedan continuar con estudios de posgrado, el sesenta o el setenta por ciento de los egresados de la carrera estima el comisionado, continúan sus estudios²²⁵.

Una institución superior tiene el compromiso de generar conocimientos científicos que sean accesibles a todas aquellas personas interesadas en las investigaciones que hagan los académicos y estudiantes de la universidad o de cualquier otra institución o investigador. La Revista *Ra Ximhai*, es el medio por el cual la UAIM difunde los conocimientos generados por alumnos y docentes de esta institución académica o de cualquier otra institución.

La relevancia de “Ra Ximhai” es muy importante porque no sólo las universidades interculturales no tienen un medio de difusión, muchas escuelas a nivel superior, que no son interculturales, incluso más grandes que esta, no cuentan con una revista científica de este reconocimiento. No sé si por ahí vio usted donde esta indexada, anda por toda Europa, por América, etc., con reconocimiento a nivel internacional. Además si te metieras a la producción editorial, te vas a encontrar que hay muchas instituciones de educación superior que no tienen la producción editorial de esta pequeña universidad. Tenemos ocho o diez libros editados en un tiempo muy corto, y seguimos produciendo libros, ahorita van a salir cuatro o cinco libros más, eso es algo importante. Entonces creo que para los que estamos en la universidad nos brinda grandes satisfacciones, y grandes retos como lo mencionas, pero creo que vale la pena lo que estamos haciendo por esos jóvenes que tanto lo necesitan (Josué).

La universidad ha generado condiciones que permiten a sus egresados de las distintas carreras vincularse laboralmente en diferentes instituciones públicas y privadas, aunque ello ha propiciado en algunos casos el desarraigo de sus comunidades de origen, situación que

²²⁵ Pero es por la misma formación que tratamos de darles aquí, buscamos que su aprendizaje sea auto evaluativo, en las mismas mesas se auto evalúa y con un respeto hacia los mismos alumnos donde vemos que el facilitador no es una persona autoritaria, aquí quitamos escalones, en las aulas normales hay un escalón, desde esa perspectiva nosotros somos parejos a ellos, la idea es que en ciertos conceptos o temas de la materia puedan superar al facilitador porque esa es la intención de los objetivos de nuestras materias, que el alumno titular salga capacitado, y eso se lo va a dar la investigación, ellos determinan el conocimiento que van adquirir, nosotros ponemos una parte básica, lo mínimo es esto, si ya te quieres expandir es por voluntad y necesidad tuya, esta es una de las grandes ventajas. Otra ventaja que yo observo es que empiezan a soltarse, uno de los problemas que tienen los titulares es que batallan con su idioma, con su segunda lengua que es el español, para expresarse, al momento que hacemos las mesas de acreditación oral que todo es exposición ellos empiezan a desarrollar más el español, porque su formación van hacer una disertación de tesis o tesina donde ellos deben tener el carácter para desarrollarlo, les ayudamos también en eso. Otra ventaja es que no hacemos competencia, tratamos de ayudarnos, el trabajo colaborativo en grupos de personas, hacemos cadenas, los que están atrasados los ayudamos los motivamos, y un punto muy diferente es que esta es una escuela con mucha calidad humana, yo estude un año en un tecnológico al comisionado lo miraba cuando iba a poner el horario, jamás hice gestiones, aquí los estudiantes pueden llegar, sentarse, la puerta está abierta, ese trato se siente como si estuvieran en casa, aunque para muchos puede ser una parte negativa porque eso da mucho trabajo, porque también el muchacho depende mucho de la interacción con su comisionado, pero son valores, son formas de este modelo que se les van transmitiendo y yo pienso que las van a saber explotar muy bien cuando estén en el campo laboral (Ignacio).

normativamente no es lo que la UIAM busca, pero sucede por las condiciones económicas de los mismos egresados, y por los grados de marginación en el que vive un porcentaje importante de pueblos indígenas, que al no tener la infraestructura suficiente es difícil que regresen los egresados a sus comunidades donde no tendrían garantizado un empleo o los medios para auto emplearse. La carrera de ingeniería forestal, por ejemplo al tener un fuerte componente formativo forestal se encarga de manejar principalmente los recursos naturales no agrícolas, se relaciona con el aprovechamiento de las especies arbóreas primordialmente, al aprovechamiento de la madera. Los alumnos de esta carrera han encontrado empleo, indica el comisionado de la carrera, en la Comisión Nacional Forestal, institución que lleva a cabo actividades de reforestación en bosques o selvas en comunidades rurales:

En México muchas de las comunidades rurales ya están trabajando apegados a la ley, produciendo cosas en empresas comunitarias, con recursos de la CONAFOR y hay cierto vitalismo. Reconozco que dentro del plano forestal afortunadamente no parece que se vaya a cortar el apoyo próximamente, eso siento que redundo en una excelente oportunidad para los muchachos, tanto los que salen con las derivaciones de silvicultura y biotecnología de la carrera forestal, como los mismos de desarrollo sustentable porque tienen un fuerte componente forestal que aparte de saber manejar los recursos naturales y hacer diagnósticos, pueden hacer una conexión con los aspectos sociales y económicos de las comunidades. Como egresados o como estudiantes también más conectados con esos planos, no nada más el ecológico ambiental o de recursos naturales sino también con el plano sociológico, o psicológico, el plano político inclusive. El ingeniero en desarrollo sustentable te sabe también de lo forestal y de recursos naturales en general, pero creo que lleva un poco más de responsabilidad y de compromiso con las comunidades en todo lo que involucra sus procesos productivos. También hay que decir que han encontrado trabajo casi todos los egresados, desde antes de terminar la tesis ya tienen ofertas de trabajo. En Chiapas en Oaxaca por ejemplo ha sido muy frecuente, ahí se nota que hay nicho dado ese vitalismo del rubro forestal en esos lugares, pero también en otros. Los que salen por ejemplo con la derivación de biotecnología, hemos visto que se adaptan se acoplan sin mucha dificultad a los laboratorios a donde hacen estancias o participan con algún doctor, con algún grupo de trabajo externo haciendo su tesis en cuestiones genéticas moleculares, biotecnológicas también, entonces siempre con esa visión forestal, pero si con la posibilidad de adaptar su perfil, su interés disciplinario a numerosas posibilidades (Héctor).

Los egresados de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales, indica el comisionado, han encontrado empleo en los COBAES del estado de Sinaloa, abriendo sus propios negocios, laborando en fábricas, o se ubican en la frontera, pero pocos realmente

están en sus comunidades, algunos casos muy contados que él conozca han regresado a sus pueblos a establecer un café internet y le ha ido bien. La función de la universidad es motivar e impulsar a los titulares que vuelvan a sus comunidades a poner en práctica proyectos que las ayuden a desarrollarse, sin embargo reconoce el Comisionado Héctor, en ocasiones eso es muy complejo debido a que la oferta laboral muy frecuentemente se ubica en los grandes centros urbanos, en las cabeceras municipales, o en la capitales. Aunque hay carreras que brindan mayores oportunidades para que sus egresados laboren en sus comunidades de origen:

Considero que tanto el egresado de forestal como el de desarrollo sustentable pueden trabajar con su gente, con su comunidad, si tienen la ocasión; supongamos que viven en un entorno en donde hay selva, bosque de pino o encino, ellos llegan con todas las capacidades, el conocimiento para poder organizar la comunidad, formar un grupo, incentivar, motivar o llevar más allá las actividades y poder de esa forma procurar un beneficio comunitario, trabajar esos atributos participativos y no individualistas. El titular sí está muy cargado con esa idea y algunos mencionan que la desean poner en práctica, pero muchos por cuestiones de esa dinámica más compleja, más laboral tienen que trabajar a otros niveles. Algunos no se apegan a las comunidades rurales aunque sea la suya, porque su trabajo está en la sierra, están haciendo investigaciones o inventariando recursos naturales. Lo podemos poner en la perspectiva quizá, de que eso sería más difícil para carreras de otro tipo, como contaduría, derecho o computación, cómo voy a regresar a mi comunidad si ahí no hay tecnologías (Héctor).

Las carreras han abierto espacios laborales a sus egresados, pero es una realidad que hay jóvenes que no regresan a sus comunidades por al menos 3 razones: 1) la educación que brindan en la universidad es una educación occidentalizante; 2) sigue siendo en gran medida monocultural y monolingüe, impulsa el aprendizaje del español e incluso del inglés, sin que se fortalezca la lengua y por lo tanto las identidades originarias. Aunado a esto las asignaturas que se imparten alimentan el proceso etnofágico en los jóvenes, si bien es cierto se manifiesta un interés porque vuelvan a sus comunidades, que se sientan orgullosos de sus orígenes, las condiciones educativas los preparan para vincularse al mercado laboral, limitando los conocimientos y la vinculación con los pueblos originarios; 3) las carreras que se imparten los forman para insertarse en un mercado laboral tradicional, al cual acceden por las escasas oportunidades laborales que encontraran en sus comunidades de origen por el grado de marginación de estas poblaciones.

Modelo educativo intercultural de la UIEM.

La UIEM considera *Santiago* es de las instituciones que pertenecen a la REDUI que mayores dificultades ha tenido, probablemente por la curva de aprendizaje a la que se enfrentó por ser pionera en este modelo educativo.

No había una definición clara del papel que tiene dentro del sistema educativo del Estado de México. Esta universidad aún tiene cosas que mejorar, por ejemplo en cuestiones de infraestructura hay instituciones de más reciente creación que cuentan con mejores instalaciones. Sin embargo es la que tiene probablemente a los profesores con más claridad y experiencia en el modelo educativo. Además la universidad ya tuvo su primera transición de rector de una manera ordenada²²⁶. Al ser pionera en el modelo educativo ha brindado aprendizajes importantes para la Coordinación, por ejemplo el ubicar la universidad en una zona predominantemente mazahua ha propiciado que otras culturas como la otomí no se acerquen a la institución de manera más numerosa. Un segundo aprendizaje es que tanto la UAIM como la UIEM tuvieron un proceso bastante accidentado para poder asentarse, esto propició que se prestara una mayor atención a solucionar problemáticas que no se relacionaban con lo académico²²⁷, ser la primera institución intercultural propició que se cometieran algunos errores, no había otra institución que permitiera conocer cómo dirigir los destinos de una universidad intercultural (Santiago).

A diferencia de la UAIM, la Universidad Intercultural del Estado de México es la primer universidad intercultural que se establece en México, como resultado de la gestión de personajes de la zona de San Felipe del Progreso y de la política de equidad del gobierno de Fox que permitió dar cauce a las necesidades, problemáticas educativas, culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas. Dentro de las preocupaciones centrales de la universidad era no cometer errores históricos como el de la Dirección General de Educación Indígena, institución que desde la visión de Antolín Celote no ha cumplido con su función política y educativa, pues lo que ha hecho es castellanizar a la población indígena, no le han dado importancia a la educación en lengua y cultura indígena, se le ha dado prioridad a la castellanización y la aculturación de los estudiantes indígenas y que estos a su vez transmitan los conocimientos entre los miembros de su comunidad.

²²⁶ El entrevistado comenta que todas las universidades terciarias que surgen de la gestión de la Coordinación apenas van a tener su primera transición, salvo la de Guerrero la cual ya también vivió este proceso pero en condiciones más accidentales que regulares.

²²⁷ *La relación con el gobierno del estado y la forma de asentarla como institución de educación superior en el Estado de México fue tortuosa, propiciando que mucha de la energía del primer rector se volcara a esas tareas y el desarrollo académico de la universidad se fueron posponiendo (Santiago).*

El proceso para alcanzar la consolidación de la UIEM no ha sido un proceso sencillo²²⁸, al principio indica el ex rector, se consideraba que la universidad era para indígenas y con programas indígenas, aunado a lo anterior el hecho que la rectoría estuviera en manos de un mestizo, con todas las características físicas europeas, propiciaba que los líderes indígenas no legitimaran el cargo. Cuando ingresaron los estudiantes se generaron dudas sobre el destino de la institución, no tenían los programas registrados ante la SEP, los registraron año y medio después, no contaban con edificio propio, lo anterior indica el ex rector, generó expectativas negativas en muchos padres de familia. Los alumnos confiaban en el proyecto aunque se generaron algunas inconformidades por la tardanza en la construcción del edificio. Una vez instalados en él resurgió la confianza de los estudiantes. Se buscó que las nuevas instalaciones tuviera una valoración estética fuerte²²⁹, de muchos símbolos, conformados a partir del diálogo que se tuvo con la gente de las comunidades que ayudaron a generar ideas para su diseño, considerando, el viento, el fuego, el fogón, la ceniza. Se trató que tuviera un sentido y un significado. La forma circular del edificio según *Magali* retoma la idea del fogón lugar principal de las casas indígenas:

El edificio tiene partes de tabique rojo en acabado natural, el comité de instalaciones educativas en el estado, para ahorrar tiempo quería hacer el edificio gris y que nosotros lo pintáramos, y dejar ese tabique tapado en gris. Esa situación no contribuiría a valorar lo indígena, al contrario, es un mensaje que mandan de que el indígena es gris, es como todas las casas populares que hay en el Estado de México, todas de tabicón gris. Eso me costó un pleito filosófico y estético con la gente que construye para ubicar que el indígena tiene que resaltarse, eso no lo entiende nadie, incluso estos indígenas con los que yo traté tampoco, hasta que empezamos a sacarlo, a ver que era importante imaginarnos de otra manera, que nosotros podíamos tener casas más bonitas que las que se observan en Ecatepec, en el

²²⁸ Nada fue fácil, cuando iniciamos no teníamos ni el programa ni la planeación del primer mes, tuvimos que iniciar de cero y conforme iban pasando los meses, estábamos terminando de elaborar el programa del primer semestre cuando ya teníamos que estar pensando en el siguiente, tan es así que la licenciatura de lengua y cultura lo registramos como al tercer año, porque era una carga de trabajo y teníamos que cumplir con todo, los chicos estaban como en una incertidumbre de decir voy a salir y todavía ni tenemos instalaciones, ni todavía registrada nuestra carrera, pero el ir construyendo de manera conjunta fue una situación muy rica, muy bonita y de trabajo colaborativo en donde la gente venía en que les podemos ayudar, sabían de algún evento que íbamos a armar en tal o cual materia y decían les traje esto (*Magali*).

²²⁹ La idea del edificio era mostrar que el indígena es bello y que si es bello por lo tanto es bueno y si es bueno vale la pena, esa era la idea de todas estas lógicas de la construcción de lo bueno y lo malo, lo profano y lo sagrado, creo que el edificio si valoraba lo estético también tiene una valoración moral de lo indígena, y entonces hubo otra vez efervescencia y en la actualidad pues hay más estudiantes inscritos de los que yo dejé, cuando yo me salí teníamos cuatrocientos ochenta estudiantes parece que ahorita andan en los seiscientos, pero las instalaciones son clave, un elemento fundamental, nosotros pagamos un costo de oportunidad cuando no teníamos instalaciones y seguíamos rentando y tanto estudiantes como profesores empezaban hacer esta política, esta grilla interna que si tuvimos, nos valió algunos riesgos en los primeros años de gloria (*Félix*).

molinito y las casas que tenemos ahora acá. Entonces ese edificio tenía esa intención, rescatar todo el simbolismo, la estética, como un valor indígena lleno de moralidad. El edificio es bonito porque es bueno, era la idea que a mí se me ocurría que habría que meterla y resaltarla. Rescatar todos los valores simbólicos antiguos, el Quetzalcóatl como la serpiente emplumada y el dios de la sabiduría. Además, el edificio es redondo porque cuestiona la autoridad, si es una universidad intercultural el maestro no lo conoce todo, los alumnos saben cosas que el docente no entiende de sus culturas y tradiciones, se construyen los conocimientos de manera recíproca no unilateral, por lo tanto el espacio circular no te permite el conocimiento dogmático, redondo para que fluya de un lado al otro y tampoco te permite en ese sentido, dar una clase, sino mas bien experimentar una clase como resultado del conocimiento colectivo (Félix).

Dentro del proceso de consolidación de la universidad, se ha trabajado para obtener resultados de manera inmediata en la adaptación de los jóvenes al modelo intercultural. Los estudiantes, indica Antonio, llegan con muchos prejuicios, en las escuelas donde estudiaron el nivel medio superior no se sustenta el aprendizaje en los conocimientos y la lengua originaria, provienen de un sistema educativo que no se preocupa por fortalecer su identidad indígena. Cuando entienden la educación intercultural, se convierten en los principales promotores de la pertinencia de estudiar en la universidad²³⁰. El 71.8% manifiesta una aceptación por la carrera que están estudiando, el 20.4% indica que la carrera es lo que esperaba, y únicamente el 7.7% no está convencido con la carrera que estudia (ver cuadro 66).

²³⁰ *Es curioso, cuando recién ingresé a esta universidad desconocía a ciencia cierta a grandes rasgos el significado de la interculturalidad, y creo que incluso ahorita no lo entiendo a profundidad, o es algo que está en un proceso de gestación incluso, pero si tengo como una visión más extensa de lo que es interculturalidad. Cuando entré en principio de cuentas fue porque yo entendía en ese momento que interculturalidad era como las diferentes culturas, sin decir la mía es la mejor, yo lo entendí desde un principio y creo que no estaba tan lejos de eso, yo decía que bueno esas son cosas que me agradan, no me gusta que en mi país existan esas rivalidades entre nuestra diversidad cultural porque no lo considero bueno, tanto para el progreso de nuestro país, y como seres humanos incluso. Yo dije pues sí quiero estar ahí, quiero saber de qué se trata y entenderla y que mi formación en este caso, comunicación que era lo que yo quería sí se adecua a la interculturalidad pues me agrada mucho. Trabajé un tiempo en las poblaciones indígenas del estado de Morelos y me gustó mucho el trabajo con la gente indígena, aunque no me gustaba cuando empecé, yo decía qué hago aquí, pero con el tiempo fui tratando, fui entendiendo, incluso me fui relacionando un poco más con los idiomas mexicanos y cuándo conocí la universidad dije aquí entro (Emilio).*

Cuadro 66: ¿Qué opinas de la carrera que estás estudiando?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Te agrada	102	71.8	71.8	71.8
Es lo que esperabas	29	20.4	20.4	92.3
No estás convencido	11	7.7	7.7	100.0
Total	142	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.

Al preguntar los motivos que influyen para estudiar en la UIEM, los jóvenes manifiestan que fue: por las facilidades que otorga la universidad, por el plan de estudios, y era la carrera que deseaban estudiar (ver cuadro 67). La realidad es que los estudiantes desconocían las características de la universidad, pero había un interés por prepararse y cursar estudios a nivel superior y porque asumían que la institución ofrecía educación a la población de origen étnico.

Cuadro 67: Motivos para ingresar a la carrera.

	Nada	Poco	En parte	Mucho
El prestigio de la institución	32.1%	29.2%	29.9%	8.8%
Facilidad de ingreso	7.4%	18.5%	42.2%	31.9%
Por el plan de estudios	4.3%	20%	44.3%	31.4%
Por vocación o habilidades personales	5.8%	23.2%	33.3%	37.7
Consejo de familiares o amigos	31.6%	27.2%	25%	16.2%
Consejo de profesores y académicos	47.4%	34.1%	11.9%	6.7%
Por cercanía a mi comunidad	39.7%	19.1%	25%	16.2%
Porque es intercultural	17.6%	22.8%	29.4%	30.1%
Tiene la carrera que me interesa cursar	7.4%	16.2%	30.9%	45.6%

Fuente: elaboración propia

Alcanzar los objetivos del modelo educativo intercultural se sustenta en gran medida en el trabajo académico de los docentes. Su relevancia se centra en que no solamente deben transmitir conocimientos, deben hacerlo desde una visión intercultural y fortalecer las diversas identidades originarias. Los estudiantes consideran que los profesores les ayudan a desarrollar saberes, gracias a su sólida formación, aclarando dudas, y un procedimiento pedagógico adecuado (ver cuadro 68).

Cuadro 68: Opinión de los alumnos de los docentes

	Nunca	Casi siempre	Siempre
Te motivan a desarrollar tus conocimientos	4.3%	47.1%	48.6%
Te apoyan de manera conveniente a generar conocimientos	5%	43.2%	51.8%
Muestran responsabilidad	2.2%	42.4%	55.4%
Tienen una formación sólida	.7%	49.6%	49.6%
Te aclaran dudas	1.4%	44.6%	54%

Fuente: elaboración propia

La educación intercultural genera en los alumnos la expectativa de obtener valores que ayuden en la aceptación de la diversidad y al diálogo respetuoso entre las distintas culturas²³¹, mejorar las condiciones de vida de sus comunidades, fortalecer sus lenguas y tradiciones, y valorar su origen étnico (ver cuadro 69). El modelo educativo, considera la directora de la división de comunicación, si se apoya de manera adecuada será un proyecto que impacte, principalmente a las mujeres, permitirá que tengan otra visión sin importar incluso si no laboran profesionalmente, si son amas de casa, van a tener otra forma de educar a sus hijos ayudando a construir una mejor sociedad²³².

²³¹ *No me he encontrado en la universidad con algún profesor que nos diga, la lengua indígena no sirve, aprendamos mejor lo occidental, algunos a lo mejor cambiaron su forma de pensar cuando entraron a esta institución, pero no he tenido esa desgracia de toparme con algún maestro que nos comente eso y sí he platicado con la gran mayoría. Cuando se creó la licenciatura en medicina conocí al actual director, al doctor Aurelio, a otro de los profesores que va ingresar ahorita lo conozco de hace algunos años en el estado de Morelos, y otros he escuchado sobre ellos. Muchos han estado muy relacionados con la gente indígena, y por ejemplo anteriormente nuestros abuelos no concebían un alivio físico si no hay un alivio espiritual, va junta la psicología con la medicina, entonces creo que eso es lo que tratan de hacer los doctores aquí, entender que si yo te curo el brazo pero si tu quedaste psicológicamente pensando que tu brazo ya no va a sanar o que tus dedos se quedaron inmóviles pero te rescatamos la mano y tu alma está partida porque te sientes menos porque la mano ya no se te va a mover, ya no vas a poder mover los dedos pues nunca estas curado, realmente no estás curado, ya te volví a coser la mano si tu quieres pero no te cure, no estás curado, no estás sano, entonces nuestros abuelos así lo concebían por eso ellos no dividían la salud, ellos hablaban de una cuestión integral y creo que lo que están haciendo aquí en esta universidad va encaminado a eso, ojalá no se pierda la visión que tienen ahorita, a lo mejor con la llegada de otro director en la licenciatura de medicina, pueda tener otra visión y caminará para otro lado, no sé si el doctor Aurelio vaya por buen camino o no, porque no me he sentado a platicar con él, sobre medicina no sé nada, pero lo poco que he visto me parece muy importante, en ese sentido de rescatar esa visión que nuestros México antiguo, de que no se trata de solo curar el cuerpo, sino de curar el alma, el espíritu si no nunca te curas (Emilio).*

²³² *En esta región se observa un fenómeno que es la migración, es algo que no se puede dejar de lado, las mujeres se quedan aquí, en sus casas, trabajan el campo, se quedan a cuidar a los hermanos. Realmente ven en esta universidad la posibilidad de estudiar y de combinarlo con las actividades que regularmente hacen en sus casas, en sus formas de vida, creo que esto es un factor que influye, además el deseo de querer salir adelante y no depender tanto de los hombres. Tenemos los casos de chicas que son casadas y que sus maridos o parejas se fueron a estados unidos y jamás regresaron, tenemos gente grande que estudia en la universidad. En las comunidades la gente se casa muy chica y probablemente están como en espera o son dependientes de que la persona que se fue a estados unidos las mantenga. Creo que son como los factores que realmente están permeando para que encuentren un espacio en esta institución o se decidan venir a estudiar (Nadia).*

Cuadro 69: Expectativas de la educación intercultural.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Promover el diálogo entre los alumnos	2.1%	6.2%	60.5%	31.3%
Promover el respeto	1.6%	3.6%	59.8%	35%
Crea valores de aceptación y tolerancia a ideas diversas	1.1%	3.8%	51.1%	44%
Aceptar las diferencias de ideas y costumbres	1.1%	2.9%	45.7%	50.2%
Que los alumnos mejoren las condiciones de la comunidades con proyectos sustentables	2%	4.5%	45.9%	47.5%
Mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y de sus comunidades	1.1%	3.8%	48.6%	46.6%
Permite fortalecer las lenguas, costumbres y tradiciones	1.3%	5.3%	44.3%	48.8%
Sentirse valiosos como individuos	1.3%	3.3%	48.2%	47.1%
A promover la interculturalidad y el respeto de las ideologías y costumbres diversas	.9%	4.3%	41%	53.8%

Fuente: elaboración propia

Desde que ingresan los estudiantes hay una intención normativa en reflexionar la importancia de lo originario, aunque la prioridad en los dos primeros semestres es remediar sus carencias académicas con las que algunos jóvenes egresaban del nivel medio superior. En la formación básica se imparten materias de lengua y cultura originaria, expresión y comunicación en lengua indígena, así como inglés. Cursan asignaturas de lectura crítica, redacción de textos, antropología y metodología. La asignatura de cultura comunitaria es la síntesis de lo que vieron en las asignaturas de corte originario y permitirán al alumno entregar el trabajo de investigación o de vinculación con alguna comunidad indígena.

Vinculación con las comunidades originarias.

El plan de estudios de la universidad plantea la necesidad que el alumno asista a sus comunidades originarias con el objetivo que el joven observe que cada una de ellas tiene sus propios saberes, formas específicas de organización, gastronomía que las identifica de las demás. Se les enseña a ir con respeto, con la disposición de aprender, no a enseñar cómo se hacen las cosas, de darles a entender que sus costumbres y tradiciones no son adecuadas o funcionales, que respeten la manera de sembrar la tierra, el sentido que le dan a las fiestas, comprenderlas, y entender que se vinculan a sus identidades, y a su cosmovisión, a la explicación del mundo, de su origen como cultura. El proceso de vinculación está determinado curricularmente, el contacto con los pueblos originarios está planeado para que los alumnos relacionen los conocimientos que poseen con los que aprenderán en la universidad, y que serán reforzados con el contacto que tengan con los pueblos indígenas.

En la UIEM más de la mitad de los alumnos (65.2%) han participado en trabajos de vinculación comunitaria (ver cuadro 70).

Cuadro 70: Trabajos de vinculación.

Estás participando, o has participado en algún trabajo de vinculación con la comunidad		Semestre en el que está inscrito				Carrera			
		Segundo Semestre	Cuarto semestre	Sexto semestre	Octavo semestre	Comunicación intercultural	Desarrollo sustentable	Lengua y cultura	Salud intercultural integrativa
Si	65.2%	19.3	28.4	29.5	22.7	13.6	33	34.1	19.3
No	34.8%	2.1	51.1	27.7	19.1	27.7	19.1	51.1	2.1

Fuente: elaboración propia

Los alumnos que han participado en los trabajos de vinculación, reflejan una aceptación por las experiencias y conocimientos adquiridos. Consideran que los trabajos realizados ayudarán en el fortalecimiento de las lenguas, costumbres y tradiciones indígenas. El participar les permite conocer las necesidades de las comunidades con las que se vincularon, y planear acciones que ayuden a solucionarlas. Los conocimientos adquiridos serán útiles en su desarrollo profesional, y será un medio de difusión del modelo educativo intercultural por lo tanto de la UIEM (ver cuadro 71).

Cuadro 71: Consideraciones sobre los trabajos de vinculación

	Nada	Poco	En parte	Mucho
Beneficios a la comunidad	5.2%	17.5%	37.7%	39.6%
El fortalecimiento de la lengua, costumbres y tradiciones	6%	17.9%	34.4%	41.7%
Conocer las necesidades de la comunidad	4.6%	9.3%	36.4%	49.7%
Que se dé a conocer la universidad	6.7%	8.1%	37.6%	47.7%
Desarrollarme profesionalmente	2.6%	8.6%	24.3%	64.5%
Difundir el modelo intercultural	6%	14.1%	37.6%	42.3%

Fuente: elaboración propia

De los jóvenes que no han participado aún en algún trabajo de vinculación, el 73.6% indica que tiene interés por desarrollar alguna actividad que le permita un acercamiento con las comunidades indígenas por considerarlo un medio que ayuda el fortalecimiento de su lengua y costumbres. El conocimiento de las necesidades de las comunidades les ayudará a planear estrategias para su solución (ver cuadro 72).

Cuadro 72: Interés por participar en un trabajo de vinculación

Si	73.6%		Nada	Poco	En parte	Mucho
			Se me hace interesante	1.6%	4.8%	25%
Porque generaría beneficios a mi comunidad	1.6%	5.6%	32.3%	60.5%		
Me permite fortalecer la lengua costumbres y tradiciones	.8%	5.6%	21.8%	70.2%		
Conocería las necesidades de mi comunidad	1.6%	4%	36.3%	58.1%		
Puedo conocer otras culturas	.8%	6.5%	26.6%	65.3%		
no	25.2%					

Fuente: elaboración propia.

Además de los trabajos de vinculación, hay asignaturas que propician la generación de proyectos que acercarán a los estudiantes a las comunidades originarias. La directora de la división de comunicación comenta que en esta carrera hay una materia, estudios de recepción, en la cual se han hecho estudios para conocer cuáles son los programas radiofónicos más escuchados en la región, si la gente tiene radio o televisión, los datos sirvieron para hacer marketing político en la región. Otra chica de la misma carrera investigó cómo era la comunicación al interior de las familias porque en su comunidad se había dado mucho el fenómeno de las madres solteras, lo cual la llevó a tratar de conocer los motivos de este fenómeno estudiando la relación familiar.

La carrera de lengua y cultura desarrolló un taller con el objetivo de aprender cómo poner un telar y hacer los diseños. En estas actividades interactúan los docentes, y estudiantes con los invitados que provienen de las comunidades para compartir sus experiencias y conocimientos asesorando a los participantes en los talleres. Otra actividad se denominó peritos traductores, los estudiantes interactúan con la gente de la comunidad para reforzar los temas que se estudian en las aulas, hay ocasiones que no saben cómo decir un término y se aprovecha la visita de los habitantes de los pueblos originarios para intercambiar conocimientos²³³.

²³³ Cuando fui rector siempre estuve con las comunidades, cuando había algo importante que decidir de la universidad salía a buscar a los líderes de los pueblos cercanos, a los artistas mazahuas, a los escritores de lengua mazahua y los lleve a la universidad para que dieran su opinión y escuchar su voz. También a los líderes otomíes los incorporé como miembros del consejo académico de la universidad, y de desarrollo institucional. Antes de los consejos directivos los llamaba y les decía ahora voy a presentar esto como lo ven, hacia donde vamos y eso me empezó a ganar simpatía con ellos, y por ejemplo el edificio tiene mucho de lo que dijeron ellos, o sea al principio todo mundo quería un edificio cuadrado y yo les decía no para qué (Félix).

En la carrera de salud intercultural la vinculación del estudiante con las comunidades indígenas permitirá conocer la cosmovisión de los pueblos originarios con relación a las enfermedades y sus procesos de curación. Los estudiantes deben tener la sensibilidad para comprender que la forma diferente de ver el mundo requiere que sus futuros pacientes sean atendidos sin hacerlos sentir violentados en sus creencias y formas de visualizar la enfermedad y la salud, sobre todo al sexo femenino. Es necesario que sean muy perceptivos con sus creencias, y no desestimar el origen de los males de estas identidades, estudiar y conocer las hierbas y los medios de curación que forman parte de sus culturas y que son válidos a pesar que no son compartidos con la medicina alópata.

La vinculación se ha llevado a cabo desde la iniciativa de los estudiantes, es necesario que la universidad planee y organice este tipo de trabajos para dar seguimiento y tener la certeza que curricularmente se lleva a cabo la interacción entre las identidades originarias.

Fortalecimiento de la lengua originaria.

Las lenguas indígenas que se hablan en la UIEM son 4, la mazahua es la que más hablantes tiene (47.2%), el otomí 4.2%, el náhuatl 2.8%, matlatzinca .7% (ver cuadro 73). La ubicación de la universidad en zona mazahua, propicia que los alumnos de este origen étnico sean los que ingresen en mayor número. Independientemente de este fenómeno las diversas lenguas que se hablan en la universidad son enseñadas y se busca su fortalecimiento.

Cuadro 73: Lengua que hablas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contestó	64	45.1	45.1	45.1
Matlatzinca	1	.7	.7	45.8
Mazahua	67	47.2	47.2	93.0
Náhuatl	4	2.8	2.8	95.8
Otomí	6	4.2	4.2	100.0
Total	142	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia

Las carreras y sus asignaturas deben cumplir un doble objetivo, lograr que los estudiantes comprendan la importancia que tiene la universidad en el contexto actual y su relevancia para el fortalecimiento de las identidades, creencias y lenguas indígenas. El estudiante

Emilio considera importante fortalecer las lenguas debido a que las ve como la parte viva de las culturas. Cuando entendemos una lengua estas comprendiendo la cosmovisión de esa gente, de ese espacio cultural, entiendes cómo ven el mundo, cómo observan al ser humano y la vinculación que guardan con la naturaleza con el agua, las plantas, y los animales:

Ir entendiendo la lengua te va adentrando a su filosofía pero es un paso gradual no es así de la noche a la mañana, no es como aprender a decir kimi en mazahua y ya sabes la lengua. Aprendiste a decir hola pero su palabra “kimi” no se traduce literalmente como hola, tiene un trasfondo cultural muy amplio, creo que el hecho de que se enseñe la lengua, que tengamos la oportunidad de irlo aprendiendo y conocerlo, que al rato podamos platicar y conversar y tener una relación con las personas que lo hablan, con nuestros hermanos que realmente lo traen en la sangre, entonces nos va ampliar una visión de lo que realmente es México. A mí me gusta escuchar hablar mazahua, yo no entiendo nada de mazahua pero me gusta escuchar la lengua y como cambia incluso el aspecto facial de la persona cuando te habla en mazahua, hay como una transformación porque lo que está entendiendo en ese momento, lo que te está diciendo no se refiere exactamente a lo que tú entenderías en español, y se me hace a mí que muchos de los idiomas mexicanos, yo creo que la gran mayoría, son muy hermosos en el sentido de que hablan sin usar ofensas o sea hay muchas palabras en el español que son ofensivas, que incluso lastiman y que en los idiomas naturales mexicanos no tienen traducción, le hemos ido buscando traducción con el paso del tiempo como se podría decir en mazahua, como se podría decir esto en náhuatl pero en su naturaleza no tienen una traducción normal, eso a mí se me hace hermoso, muy bello (Emilio).

La perspectiva de *Emilio*, un estudiante mestizo, se conforma gracias a los conocimientos que la UIEM le ha proporcionado, de lo que ha visto, de cómo ha interactuado con sus compañeros originarios. En la universidad se ha logrado que las lenguas indígenas fluyan, se hablen, que los jóvenes pierdan el miedo a expresarse en su lengua originaria, que valoren la importancia de los conocimientos originarios²³⁴, puedes caminar por el pasillo de la institución y escuchar charlas de los chicos, de los docentes, hablando el mazahua, matlatzinca, náhuatl, u otomí. Esto se debe en gran medida al trabajo de los docentes que laboran en la universidad, han logrado que los jóvenes en muchos casos modifiquen su visión cultural con la que llegan a la universidad.

²³⁴ *La universidad me ha enseñado a no discriminar a mi gente a saber de dónde vengo como ya le mencioné, a no sentirme mal si me dicen que soy mexicana, si me dicen que soy india, porque en realidad es un orgullo, creo que aquellos que te dicen esas cosas son unos ignorantes porque pues es chido, bueno así lo manejo, ser una persona indígena, saber que tienes una cultura que tus antepasados hicieron muchas cosas padres. Es algo que me han enseñado aquí porque antes no discriminaba a la gente pero pues no lo tomaba en cuenta y ahora es una de las cosas que aquí me han enseñado a estar orgullosa de eso, me han dado muchos motivos para estarlo (Mariana)*

La importancia de enseñar lengua originaria no se sustenta únicamente en la posibilidad de fortalecerla, es el medio de contacto con las comunidades y lograr una vinculación adecuada, comprender su cosmovisión para entender las características específicas de las identidades originarias del Estado de México, que apoye en la generación de interpretaciones adecuadas en el proceso de investigación y en las actividades profesionales de los egresados. Curricularmente la lengua indígena es una asignatura que al igual que el inglés se estudia en todos los semestres de las carreras. Los estudiantes hablantes de una misma lengua, pero con el mismo nivel de conocimientos, se reúnen en un aula sin importar el semestre que cursen. Las demás asignaturas serán impartidas en español como idioma franco por conocerlo todos los estudiantes, y haber estudiado en un sistema monocultural y monolingüe, además no todos los docentes dominan algún lenguaje indígena. Los estudiantes mestizos deberán aprender mazahua, otomí, tlahuica, o matlatzinca, para cumplir con el perfil de egreso y profesional que la institución ha considerado pertinente. La lengua a la que se han incorporado en mayor número ha sido el náhuatl.

El proceso de enseñanza en lengua indígena no fue sencillo, las primeras generaciones negaban hablar algún lenguaje originario. Pero conforme conocen el modelo educativo reconocen sus conocimientos lingüísticos e indicaban la etnia a la cual pertenecían. Eso fue una gran satisfacción para los fundadores de la universidad al ver que lo indígena se legitimaba, que no menospreciaban su cultura, sus valores y que era plasmado en el mapa curricular, significando un proceso de validación:

Para mí como hablante de lengua otomí o perteneciente a esa cultura, era motivo de alegría y satisfacción ver que se incorporara dentro del mapa curricular la lengua y cultura indígena legitimaba esa forma de organización que tienen las comunidades y su forma de trabajo. La lengua, la cultura, y la vinculación, son el alma de las universidades interculturales, porque se incorpora de manera transversal en el mapa curricular de las tres licenciaturas que se ofertó. En un inicio no se manejaban esos conocimientos y tuvimos gente de las comunidad que vinieron a dar la plática de cómo armaban sus fiestas, cómo se organizaban, cómo delegaban las responsabilidades para trabajar, y nosotros con los maestros los integrábamos dentro de un programa donde se debían registrar, y recuperar esos procesos. Esa sería como mi segunda satisfacción, que lo que se practicaba en las comunidades se aterrizó en un proceso académico, en el mapa curricular, y en los programas. La otra es, y creo que la más importante, que los estudiantes se reconocieran, se identificaran con sus raíces, con su cultura y que no se perdiera la comunicación con sus mayores, se les dejaba una tarea por ejemplo de la fiesta del pueblo, cómo se

desarrolla, y de traer al abuelo, a la tía, al tío, al vecino, y que vinieran a comentar sus experiencias aquí, se estaban como reubicando, se estaba dando ese valor al conocimiento tradicional que tienen los pueblos y se legitimaba en este proceso. Que ya no se sintieran avergonzados, porque el primer año para nosotros fue muy difícil, al momento de inscribirse se llena un formato y donde se le preguntaba al estudiante si hablaba una lengua, si pertenecía a alguna cultura, a alguna mayordomía, que nos dieran elementos de que se sentían orgullosos de pertenecer alguna cultura y decían que no hablaban lengua indígena (Magali).

La validación de la lengua, se debió en gran medida a los docentes de origen indígena nahuas, mazahuas, otomíes, matlatzincas, tlahuicas. Los profesores usan su lengua, se visten de manera tradicional, muestran a los estudiantes un respeto por lo originario, motivan e impulsan el orgullo por pertenecer a una identidad étnica.

El aprendizaje de la lengua inicialmente se enseñaba concentrando a los estudiantes en los grupos de la lengua de la cual eran originarios, si era mazahua en el grupo de lengua mazahua, si era otomí en el grupo de otomí, pero comenta *Magali* que no tuvo éxito, lo que se hizo fue, pensando respetar las decisiones de los estudiantes, dejaron que ellos escogieran y se incorporan a los grupos en función a la lengua que deseaban aprender. Cuando inicia la universidad, los alumnos ingresaban a los grupos de lengua indígena a partir del tercer semestre, actualmente la enseñanza se lleva a cabo por competencias, pero desde la visión de la profesora *Magali* no ha funcionado como se quisiera porque la mayoría de los jóvenes se ubica en nivel básico y no todos deberían ingresar a ese nivel, porque hay jóvenes que hablan y escriben perfectamente la lengua, pero el temor de que se conozca que el estudiante habla una lengua todavía sigue siendo un estigma.

Logros de la universidad

La universidad es una oportunidad para las comunidades cercanas a San Felipe del Progreso de estudiar a nivel superior, *Antonio* considera que si esta institución no se hubiera establecido posiblemente más del ochenta por ciento de los estudiantes egresados y que actualmente estudian, difícilmente tendrían la opción de ser profesionistas. La UIEM además se considera importante en términos culturales, simbólicos y lingüísticos:

La política educativa antes de la creación de la universidad intercultural para los indios, para nosotros mazahuas, sí tuvo su efecto negativo en nuestro pensamiento, la política educativa sabemos que es para la aculturización, para la castellanización, y

eso ha tenido un efecto en nuestro pensamiento, porque negamos nuestras raíces, nuestros valores y de hecho en las instituciones se prohíbe que se hable mazahua, que se estudie, el pensamiento ni siquiera lo conocen, es decir todos los sistemas educativos no consideran estas cosas. Primaria, secundaria, preparatoria, la normal, ni siquiera conocen eso. Ellos están pensando en el modelo educativo de occidente, nada de lo indio se ve, solamente se estudia el indio muerto; pero el indio vivo que estamos produciendo la tierra, la gran industria, que estamos vendiendo nuestros productos originarios, o los productos de la sociedad capitalista eso no se ve. La creación de la universidad indudablemente ha tenido un efecto de cuestionamiento, de empezar a mirar, mirarnos nosotros primero, los que estamos aquí, los ochocientos estudiantes y junto con ellos los académicos y algunos administrativos, los que estamos inmersos en este proyecto. Esto genera muchos conflictos con la educación tradicional formal que el estado da, desde la primaria hasta la educación superior, desde el subsistema de educación indígena, la educación primaria federal y estatal de educación secundaria, educación media superior, y la educación normal, nos ven y bueno, ¿para qué crear educación intercultural, dónde vamos a enseñar lenguas indígenas y el pensamiento de los pueblos indios? si cuando los mismos indios no quieren hablar su lengua, ahora para qué abrir una universidad así. Eran esos cuestionamientos, ni siquiera se pensó que podíamos estudiar el pensamiento y la lengua, entonces con la creación de la universidad me parece permite generar esas reflexiones y el diálogo entre las comunidades.

Nosotros empezamos a valorar, al menos los estudiantes que ingresan aquí o los que estamos en funciones. Algunos docentes están muy comprometidos con el modelo de la universidad y esto es un acierto, aunado a esto, todos los días aquí en la universidad se generan conocimientos, tanto el maestro como el estudiante, el problema es que ese conocimiento hay que sistematizarlo, no está sistematizado. Uno de los papeles de la universidad es la docencia y la investigación, se ha dejado una parte porque a pesar de que se tienen estas funciones, en realidad el mayor trabajo, la mayor carga tanto del maestro como del estudiante es la docencia, entonces sí hace falta sistematizar esta parte. Yo diría que serían estas partes los logros de la universidad y nuestros egresados los más brillantes están insertos en centros de educación tanto en primaria, secundaria, preparatoria, y hasta la universidad.

Desde mi perspectiva los logros de poder dialogar con el otro, que también existimos y que podemos estudiar nuestro pensamiento y que podemos aportar al desarrollo regional, nacional y mundial con nuestro trabajo reflexivo desde otra perspectiva, desde otro modelo, y si lo creemos, es importante tener utopías, para nosotros que pensamos en la creación de una universidad era un sueño, Felipe, Fernando, yo, los que nos reuníamos a repensar algunas cosas. Pero pues sí, el modelo de la universidad intercultural salió en las plumas, en la reflexión de la gente que trabaja en la CGEIB bajo el cargo de Sylvia Schmelkes, son los que pensaron la currícula del modelo de las universidades interculturales y en concreto esta (Antonio).

El modelo educativo de la universidad comenta Antonio, probablemente será poco lo que podrá hacer porque finalmente la institución es de carácter regional, pero con lo poco que

se hace puede ayudar a transformar la realidad social de las poblaciones indígenas de las comunidades cercanas a San Felipe del Progreso, a pesar de ser un proceso difícil debido a que la mayoría de los estudiantes provienen de instituciones donde no hay una discusión profunda de lo originario, lo más que han estudiado se sustenta en la construcción de un pensamiento de los centros arqueológicos, estos conocimientos adquiridos en los distintos niveles precedentes al superior les ha generado muchos prejuicios, han interiorizado una ideología negativa de lo étnico, ocultan su identidad para evitar la agresión social, para no ser excluidos, muy pocos llegan reconociendo que hablan una lengua originaria como resultado de la estigmatización y de la agresión que han vivido por ser de origen étnico. El 95% de los estudiantes considera *Nadia*, son hijos de indígenas y campesinos, gente pobre, muchos de ellos serán la primer generación que termina una carrera universitaria, pero lo más significativo es que se han convertido en profesionistas que defienden la lengua y la cultura indígena. La universidad brinda opciones que pueden lograr la revitalización de las lenguas y la cultura indígena de esta zona.

El modelo educativo de la universidad y sus objetivos educativos la distinguen de otros programas a nivel superior de corte tradicional. Sin embargo una de las características de las instituciones terciarias es que generen movilidad social de sus egresados:

El caso de los jóvenes de la UIEM no ha sido distinta por ejemplo los profesionistas de lengua y cultura han logrado ubicarse como profesores principalmente a nivel básico y algunos casos en el nivel medio superior²³⁵. Los egresados de comunicación se han empleado en las oficinas de comunicación municipales, y los de desarrollo sustentable en organizaciones de sociedad civil que se encargan del desarrollo comunitario, hay jóvenes que están trabajando en el ayuntamiento, incluso en la promoción de algunos programas que tienen que ver con el gobierno federal como es

235 *Simplemente, por ejemplo ahorita que ya tenemos dos generaciones, a lo menor no al cien por ciento, pero ya tienen trabajo, algunos participaron en el concurso nacional de la UPN para seleccionar maestros y ya fueron contratados algunos a través de ese examen, otros ya son maestros, y algunos más están participando en un programa piloto sobre telesecundarias pero todo con la enseñanza de la lengua. Para muchos probablemente no era su expectativa dar clases pero le entraron con ganas al inglés, al mazahua, o a las otras lenguas y han sido contratados en los tecnológicos, en los CECYTEMS de la misma región y otros han incursionado en instituciones como el INHALI que contrató a un chico de aquí originario de la región mazahua, otro está trabajando en una radiodifusora donde se transmite en lengua indígena. Han ido ubicándose en espacios de acuerdo a su situación de competencia porque dentro de lengua y cultura independientemente de que los ejes transversales que le da alma a esta universidad es lengua, cultura y vinculación, las competencias que tiene la licenciatura es para ser traductores e intérpretes, para ser gestores culturales, y dependiendo sus intereses se pueden dedicar a la investigación. Creo que Lengua y cultura es una de las carreras que tiene mayores posibilidades de insertarse al ámbito laboral sin mayor contratiempo porque cuidamos ese proceso, si no garantizarles empleo, por lo menos si darles las herramientas necesarias para enfrentarse allá afuera, pero desde aquí empezamos a construirles currículum, participar en conferencias, exposiciones, participar en diferentes actividades que de alguna manera cuando estén haya afuera ya sepan cómo hacer las cosas, y eso les ha permitido dar una imagen de la universidad, espero que buena porque ha habido quien diga “oye mándame algún chico que quiera hacer sus prácticas profesionales” y hay chicos que han hecho su servicio social y se quedan trabajando ahí donde lo hicieron (Magali).*

compromiso, oportunidades, son promotores, pero al hablar bien la lengua les sirven a las instituciones. Otros egresados están trabajando en la CDI, en las radios comunitarias, han participado en algunas campañas. Ha habido esta posibilidad de ubicarles en el mercado laboral y de todos los egresados que ya son dos generaciones, solo dos han entrado a posgrados que tampoco está tan mal pero podría ser mejor (Félix).

Lo relevante de la educación superior es formar profesionales que se inserten en el mercado laboral, generen conocimientos, y aporten en el desarrollo nacional. Una de las prioridades del modelo educativo intercultural es evitar que los egresados se desarraiguen, y que ayuden en el desarrollo comunitario. No es objetivo del trabajo conocer si se ha evitado el desarraigo de los egresados, o si están ayudando en el crecimiento de las comunidades indígenas, pero es necesario reflexionar qué tantas posibilidades tienen los jóvenes profesionistas de desempeñarse en un sistema económico que escasamente se preocupa por lo originario, qué tantas oportunidades de emplearse o de auto emplearse realmente tienen si no hay un fortalecimiento de las políticas que ayuden al reconocimiento de la pluriculturalidad nacional y alcanzar una sociedad diversificada, la respuesta puede descubrir la realidad nacional, México no está en condiciones para que a corto plazo se pueda transitar del interculturalismo a la interculturalidad plena, complicando la posibilidad de consolidar el modelo educativo intercultural, y que el mercado demande profesionales con las competencias de formación de los estudiantes de la UIEM.

La universidad tiene definidas algunas líneas de investigación que se encuentran en etapa de consolidación y necesita desarrollar algunas más: *Antonio* menciona que en lengua y cultura se requiere estudiar la dialectología analizando los diferentes niveles de estructura de la lengua para poder brindar una mejor enseñanza de las lenguas indígenas porque no se sabe cómo está funcionando y no se ha logrado estandarizar la escritura. Otra línea de investigación se orienta al estudio del pensamiento de los sistemas de organización social de los pueblos indígenas. Un tercer tema que se necesita analizar y comprender son los procesos migratorios de los indígenas. En desarrollo sustentable se ha trabajado sobre las producciones orgánicas, el rescate de micro cuencas, el estudio de suelos, agua y bosques. En comunicación intercultural está el estudio de los medios de comunicación local. Hay aproximadamente ocho líneas de investigación. Muchos de los docentes han continuado

con sus proyectos de investigación, tienen productos, otros solamente lo registraron pero no han tenido continuidad.

La investigación en la universidad es importante porque la institución debe generar el conocimiento que facilite la comprensión del pensamiento de los pueblos originarios, saber qué sucede con las lenguas, el significado de los ritos, la forma de curación, los problemas que tienen los pueblos indígenas, la relación del indígena con la naturaleza, y su cosmovisión. Estos conocimientos son necesarios para difundir el pensamiento originario, en libros, revistas, videos, programas de radio. Servirán en el proceso educativo de las distintas carreras de la UIEM, en el reconocimiento y aceptación de la diversidad étnica del país. El encargado de la división de investigación reconoce que se necesita tiempo para consolidar un grupo que pueda organizar y sistematizar este pensamiento.

7.3. Fortalecimiento del modelo educativo intercultural para la diversidad y la equidad educativa.

El modelo educativo tiene como objetivo ser transversal a todo el sistema educativo nacional, ofrecer educación a las comunidades indígenas fortaleciendo sus lenguas y culturas, y ayudar en la consolidación del reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural del país. Para lograrlo es necesario que las universidades interculturales y el mismo modelo sean apoyados. No basta que normativamente el país reconozca su condición pluricultural, que se hayan generado políticas educativas de reconocimiento, que existan oportunidades en educación superior que antes no tenían los habitantes de los pueblos originarios. Al ser un modelo en vías de consolidación hay condiciones que deben ser mejoradas como: generar estrategias para el reconocimiento y respeto social, que el modelo intercultural logre ser un eje transversal en todo el sistema educativo, además si se pretende que los egresados de las universidades interculturales fortalezcan sus comunidades es necesario que se generen las condiciones económicas, laborales, sociales y de infraestructura que les permita conseguirlo. Por el carácter de las instituciones es prioritario que la educación intercultural se consolide en la UAIM. Para ello se necesario que el mapa curricular de la mayoría de las carreras ayuden al fortalecimiento de las identidades y lenguas indígenas, que fomenten la vinculación con los conocimientos originarios.

Actualmente psicología y sociología son las únicas disciplinas que mantienen una relación más cercana con lo étnico.

Impartir carreras de corte tradicional como ingenierías, contaduría y derecho, aunado a la escasa vinculación con la realidad indígena dan como resultado que el joven esté preparado para un mercado laboral que difícilmente encontrará en sus comunidades para poner en práctica sus conocimientos. Un estudiante ingresa a una institución de nivel superior con el objetivo alcanzar mejores condiciones de vida, pero si no encuentra oportunidades laborarles en sus comunidades tendrá que ir donde pueda ejercer su profesión. La muestra nos permite conocer que aproximadamente la mitad de los titulares de la UAIM son de origen étnico. Proviene de familias de escasos recursos y de comunidades marginales. Este contexto puede complicar la posibilidad que los egresados puedan establecer un negocio, o establecer alguna fuente de empleo en su población de origen²³⁶. Los comisionados y facilitadores consideran que en la universidad se les explica constantemente a los titulares la importancia que tiene para sus comunidades que ellos regresen, el problema se presenta cuando los jóvenes buscan donde emplearse:

Una de las ideas iniciales era que se iban a regresar a sus comunidades, igual que aquí una zona intermedia, a promocionar esa zona, a sacarla adelante, -te estamos preparando pero te vas a regresar a esa zona intermedia donde también tienes tus propios recursos naturales-, pero vemos gente que no, ellos tienen derecho a quedarse donde ellos quieran y que históricamente así ha pasado se han quedado o han emigrado hacia otros sitios (Ernesto).

Los egresados han encontrado trabajo en la zona de Mochicahui o Los Mochis en empresas privadas, otros se han incorporado al sistema educativo público en escuelas de Choix, en los límites con Durango, primordialmente en zonas marginadas, impartiendo educación a nivel básico y medio superior. Algunos de estos jóvenes, comenta el facilitador *Ernesto*, eran originarios de Chiapas y Oaxaca, inició uno de ellos como profesor y fue recomendando a otros compañeros, han sido bien aceptados por la población de estas comunidades porque hay una identificación al ser zonas rurales y marginadas. El docente

²³⁶ *Para poder posicionarme, tener un negocio propio, poder impulsarlo y hacerlo crecer, debo haber agarrado una experiencia previa para poder decir este negocio va a ofrecer este servicio. En el caso de los titulares igual, se van a regresar cuando tengan alguna base, algún sustento, algún recurso económico para poder decir voy a invertir a mi pueblo. Ahora esa es la parte en la que nosotros insistimos, pero jamás regresarlos yo estoy en contra de que aislemos a los mismos indígenas o estudiantes, es decir, siempre el gobierno dice, te ayudo pero allá quédate, mi visión no es por ahí, mi visión es que sea libre como dice nuestro lema, ya escuchaste nuestro himno, son libres y regresa el pensamiento es universal y ellos sabrán cuando encajar en su comunidad (Héctor).*

indica que la implementación del modelo educativo auto gestivo en las escuelas de la zona influyó en la contratación de los egresados.

Es difícil aseverar si el proceso de revaloración institucional genera un interés en los jóvenes para que vuelvan a sus comunidades. La realidad es que a pesar que haya una motivación en los talleres el contexto social del país dificulta ese proceso. Es un fenómeno complejo influenciado por la educación monocultural y monolingüe que siguen recibiendo al interior de la universidad, el acostumbrarse a una forma occidentalizada de vida, el recibir conocimientos que los preparan para incorporarse al modelo económico neoliberal, influyen de manera importante en esta decisión. El alumno *Alfredo* menciona que no todos los jóvenes que han egresado de la UAIM regresan a sus comunidades a trabajar o generar proyectos.

Algunos de ellos no desean regresar a sus lugares de origen porque en la universidad viven situaciones que en sus comunidades y hogares no tenían, cosas que en Mochicahui han observado y disfrutado y que en sus lugares de origen por las grandes carencias que padecen difícilmente encontrarán, entonces prefieren adaptarse a este tipo de región, ya no regresan nuevamente a las comunidades, sino que se van a otras partes como a las capitales, buscan becas para seguir estudiando una maestría (Alfredo).

Para el comisionado *Héctor*, la carrera que están cursando influye para que el alumno regrese a sus comunidades. Las carreras de humanidades tienen mayor opción de vincularse directamente en sus comunidades generando investigación relacionada con los pueblos originarios, aunque esto también depende de la institución pública o privada que apoye el desarrollo de la misma. Finalmente la decisión es del egresado donde buscará empleo. La UAIM debe reflexionar sobre lo que normativamente estipula y lo que empíricamente sucede. El comisionado *Héctor*, considera que en esta transición, no está bien definido qué tipo de egresados desea la institución y en dónde se pueden contratar, las posibilidades son múltiples, aunque se centran en última instancia en el plano individual, es una decisión del profesionista y de sus necesidades que serán determinantes para elegir dónde desea emplearse.

El caso de los egresados de la UIEM, es parecido al de la UAIM. Los jóvenes han conseguido emplearse como docentes bilingües o en las administraciones municipales, el

gran cuestionamiento es qué pasará cuando estas fuentes de empleo se vean cubiertas. El Estado debe generar los medios y las estrategias que permitan el logro de los objetivos de la universidad, debido a que no es un proceso que cubra las necesidades de los pueblos originarios simplemente con la generación de políticas de equidad, ni con la creación del modelo educativo intercultural y el establecimiento de las instituciones interculturales. Sin duda lo que se ha hecho hasta el momento es importante, pero se requieren condiciones económicas para permitir que los egresados no se desarraiguen y puedan ayudar al mejoramiento familiar y comunitario. Para evitar que la universidad no quede al margen de la oferta laboral en la zona de San Felipe del Progreso la estrategia que se siguió fue:

Hacer proyectos en las zonas indígenas, se han generado convenios con el gobierno estatal y organizaciones no gubernamentales de la región. Con el gobierno se ha logrado que veinte egresados por generación tengan empleo en las secundarias, con ONG'S tenemos un arreglo de contratar a los egresados de desarrollo sustentable. Las oficinas municipales de comunicación también han recibido a nuestros egresados. Pero llegará un momento donde se sature ese mercado y habrá que crear otros. Entonces lo que hace falta es generar esos proyectos que surgen de la vinculación universitaria, por ejemplo tenemos uno que se llama la biblioteca trilingüe de interconexión global, la idea era meter en algunas comunidades una biblioteca, pero era la excusa para tener una conexión a la web y desde la web un profesionista egresado de la universidad que estuviera bajando proyectos de todas partes, pero eso es muy difícil, necesitas al menos la conexión. Entonces por más que estuvimos intentando jalar proyectos de esta naturaleza los gobiernos no les interesa eso, en vez de red y webs quieren carreteras, y el pueblo también valora más la carretera que la red entonces eso es una complicación. Además tienes también a los estudiantes del tecnológico, algunos de sus alumnos pertenecen a las comunidades y sus egresados de igual manera están trabajando en el mercado regional de San Felipe, Atlacomulco, Ixtlahuaca. Entonces tampoco creas que se salen mucho de sus lugares de origen lo que si sucede es que se insertan en los negocios no comunitarios si no empresariales de la región (Félix).

La Universidad Intercultural tiene como preocupación formar estudiantes conscientes de su propia identidad, que la fortalezcan en los proyectos de desarrollo que generen y apliquen dentro de sus comunidades, este es el planteamiento clave. Además, precisa Félix, en el decreto de creación aplicable a las universidades interculturales, indica que los proyectos que elaboren los estudiantes deben considerar acciones de fortalecimiento de la lengua y la cultura de sus lugares de origen, esto te obliga a pensar una sociedad distinta, en primera instancia a nivel regional, para que posteriormente se refleje a nivel nacional. Pero las estructuras de gobierno, *no están hechas para eso, ellas hacen caminos y aglutinan*

simpatías, entonces estos son otros tiempos, gana el tiempo político frente al tiempo de lo social y este en ese sentido, yo pienso que las universidades interculturales son un granito de arena en el camino hacia la construcción de una nación diferente(Félix).

Las universidades interculturales son instituciones emergentes de preparación académica que mantienen características de la educación tradicional. Si la intención es implementar un modelo que ayude a gestionar nuevas formas de tratar la diversidad y transitar del interculturalismo a la interculturalidad plena, es necesario que el modelo educativo sea aplicado en los estados que cuentan con una cantidad importante de comunidades indígenas y no cuentan con estas instituciones, se deben generar fuentes de empleo regionales, impulsar el crecimiento de las comunidades indígenas, desarrollar políticas que apoyen el reconocimiento y aceptación de la diversidad nacional, para ello es necesario considerar e incluir en las decisiones que se tomen las ideas y opiniones de los indígenas. No deben ser excluidos en la generación de políticas que sean diseñadas para las comunidades originarias. En el tema educación es necesario que el modelo educativo intercultural sea implementado de manera transversal en todo el sistema nacional de educación. La gran disyuntiva para generar estos cambios es el desinterés por lo originario, la desigualdad social, educativa, y étnica que se mantiene en México. El interculturalismo sigue siendo un proceso que se reflexiona en el ámbito académico, que no ha logrado trasladarse a lo social, de mantenerse este escenario la política educativa de equidad no tendrá un crecimiento que ayude en la conformación de un país respetuoso de la diversidad y de la interacción intercultural.

7.4. Del interculturalismo a la interculturalidad plena.

Las universidades objeto de estudio se encuentran en un proceso de consolidación del modelo educativo intercultural. La UAİM tiene más tiempo de brindar educación a los pueblos indígenas, pero relativamente poco de haberse incorporado a la REDUI. La universidad al contar con una diversidad lingüística y cultural importante tiene una oportunidad invaluable para el desarrollo de la interculturalidad, esto no se ha consolidado por tres cuestiones principales: 1) en la universidad se percibe una conceptualización errónea de la interculturalidad, se considera que por el hecho de contar con una gran

diversidad indígena se viven procesos interculturales; 2) la educación que se imparte sigue siendo monocultural y monolingüe; 3) curricularmente es más relevante el inglés que la lengua originaria de la región.

La idea de interculturalidad de la UAIM se sustenta en la gran diversidad étnica, lingüística e identitaria que se observa en su interior. Sin embargo las relaciones que se observan en la universidad son más cercanas al multiculturalismo. Hay una aceptación e impulso para que ingresen distintas culturas indígenas pero no son fortalecidas, se privilegian los conocimientos occidentales, sin que se motive el diálogo entre las culturas. Es necesario comprender que esta universidad, se establece en un momento donde el reconocimiento de la pluriculturalidad del país, y las demandas indígenas por alcanzar su derecho a una educación que se impartiera en sus propias lenguas, y apegada a sus costumbres, fueron factores determinantes en la creación de diversas universidades orientadas a ofrecer programas educativos a nivel superior, dirigidos a las comunidades indígenas como: la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, la Universidad de Oriente en Yucatán, y las universidades de la Coordinación. Sin embargo estas instituciones tienen características que las identifican de las demás. La UAIM, indica el Ernesto Guerra (2010) es una propuesta de modelo educativo denominado socio intercultural, y con el ingreso a la Coordinación ha propiciado que el modelo se parezca al de las demás universidades interculturales. Sin embargo, no ha logrado crear una estrategia que permita establecer inicialmente el interculturalismo, debido a que el modelo desde la concepción de Erasmo (2010) motiva el individualismo, en un ambiente descontextualizado de la realidad diversificada que se observa en la universidad. Es necesario reorganizar el ambiente educativo en el que se desenvuelven los titulares que les permita a los estudiantes además de fortalecer su identidad, adquirir habilidades para interaccionar de manera más eficaz en las prácticas sociales significativas de las comunidades indígenas:

En la temática de las asignaturas hay una parte donde se supone se debería trabajar con la parte de la cultura con prácticas que tengan que ver con ellos, de manera puntual no hay, no se toma en cuenta nada de las identidades. Si hay grupos indígenas que están juntos, mi tema de tesis de educación social fue relacionado en la comunicación electrónica, el chat y el correo electrónico, cómo influían en su identidad cultural; yo veía por ejemplo en estudiantes de Chiapas que todos sus contactos eran de un solo grupo, no había de otros. Aquí lo que se ha hecho por promover esa práctica social, es hacer concursos de ofrendas el día de muertos.

Todos los viernes de cuaresma había un camión que llevaba a los estudiantes a los diferentes centros ceremoniales de la región para que las vieran y conocieran, yo creo que es todo dentro de la práctica educativa, en las materias no hay nada (Ernesto).

En 2008, indica *Ernesto*, se consideró pertinente incluir en las currículas de las materias, prácticas que ayudaran en el fortalecimiento de lo originario, él piensa que no se lleva a cabo y se hace de manera limitada. Menciona que la lengua mayo muy pocos titulares la estudian, les enseñan danzas tradicionales pero realmente la educación vinculada a lo originario es escasa. Considera que en la universidad las actividades que se vinculan con lo cultural surgen por iniciativa de los mismos titulares, participan en festivales, como el de la semana de la computación en el cual los estudiantes de la carrera de Oaxaca presentaron sus danzas. Los chicos de Nayarit tienen un grupo artístico y participaron, así como los de Chiapas que lucieron sus trajes y música, pero no va más allá de eso. El intercambio cultural se desarrolla de manera folklorizante, no hay un diálogo entre las culturas, el reforzamiento de las lenguas, de las tradiciones. El modelo educativo no tiene un espacio donde se explique y se entienda el sentido de la danza, de la comida, cuál es la visión de lo originario, cómo se relaciona el humano con la naturaleza. Las danzas sin entender la cosmovisión cultural se convierten en un espectáculo que no transmite el sentido amplio, profundo de la cultura.

Mi concepto es que una cultura está sujeta a otra, que hay una diferencia, una dominación de la cultura occidental. Para mí y para un grupo de profesores muy reducidos nos damos cuenta que el ideal es que vayamos dejando en manos de los propios participantes indígenas, de los estudiantes, la universidad, que realmente hubiera más participación de gente indígena. Hay grupos de profesionistas en la región que son indígenas, que no han tenido cabida en la universidad, han solicitado el ingreso, no han entrado. El ideal sería ese, aún y cuando nosotros fuéramos desplazados. Que realmente ellos lograran dirigir la universidad, por ejemplo que una de las condiciones para ser rector debería ser que la persona fuera de origen étnico. Pero como dije al principio todo proyecto inicia con personas y con intereses políticos.

En relación a lo intercultural, se deben hacer actividades donde se enseñe a los estudiantes su propia visión, quizás haya actividades aisladas en algunas de las carreras, yo mismo he tratado de conocer a cada uno de ellos y en la medida de su interés darle un sentido al aprendizaje o ejemplificar con ese conocimiento previo para agarrarse de ahí, también hace falta hacia los titulares una mayor difusión de esas técnicas interculturales que no hay, como que de repente cada quien tiene su propio espacio o su propio ambiente de poder, al principio la idea es que no fuera

represiva la educación, que fuera en ese ambiente de libertad, de una libertad humana, pero vimos que no es posible, que el aprendizaje como se planteó al principio, no es totalmente posible, es necesario tomar algunos elementos de ahí y otros de alguna otra estrategia porque así puramente como se diseñó no se tuvieron grandes resultados, tiene que ver con la persona, con el valor de cada persona (Ernesto).

Un problema para implementar la interculturalidad es la gran diversidad étnica que se observa al interior de la universidad. La CGEIB recomienda que las instituciones interculturales sean regionales por suponer que de esta manera se fortalecerán las lenguas y culturas de las comunidades cercanas a las universidades interculturales. *Ernesto* reconoce que uno de los grandes problemas que propicia que estudien estudiantes de diferentes orígenes étnicos es: *a veces en un taller se encuentran hasta ocho o diez personas de diferentes etnias, con formación distinta que dificulta el proceso de aprendizaje del titular, porque en ocasiones, no asimilan los conocimientos de ninguna forma, algunos de los estudiantes llegan con una auto estima muy baja, el facilitador entonces debe motivarlos, ayudarlos a ganar confianza, porque en la acreditación no permite que se desenvuelvan de manera adecuada y si no comprendemos las problemáticas, las diferencias culturales, se puede cometer el error de no acreditarlo.*

La interculturalidad como concepto es difícil de abordar por la condición monocultural y monolingüe del país. La educación intercultural como modelo educativo emergente no puede evitar que los conocimientos que imparten se sustenten en la cultura occidental.

Estamos tratando de conservar las costumbres y tradiciones de nuestro pueblos indígenas o hermanos mestizos pero también creo que las universidades interculturales no han hecho que se genere ciencia, la parte tecnológica, de ingeniería, matemática como que no le han entrado, tuvimos ese problema los de la carrera de sistemas, las ingenierías, porque en las interculturales no hay ingenierías, creo que no podemos limitar, es una de las tantas cosas que le hacen falta al modelo, meter esa área al muchacho, también genera ciencia no nada más estarle recordando sus costumbres, porque los valores los da esa parte del conocimiento, al momento que los involucramos y que ellos generen ciencia que son muy capaces esta visto aquí tienen amplio grado de conocimiento, creo que van a tener una mejor calidad todavía, sin descuidar la parte de sus costumbres formativas (Ignacio).

La diversidad étnica que se observa en la universidad brinda la posibilidad a los estudiantes de convivir de manera cotidiana con jóvenes de diversas culturas, conocer diferentes puntos de vista. Conviven en el comedor, en los dormitorios, en las aulas. Sin embargo esta

interacción no es un eje importante en la preparación que reciben los estudiantes, la formación los prepara para insertarse en el ámbito económico occidentalizado. *Darío* considera que en la universidad hablan de manera activa con personas de diferentes culturas, algo que no todas las universidades tienen, pero una de las principales cosas que aprenden en la institución, es que los titulares son los que se van a adaptar a las necesidades del mercado y no el mercado a las necesidades de los estudiantes. Esta idea permite comprender por qué se privilegia la enseñanza del idioma inglés, se enseña en español y hay una orientación a generar conocimientos monoculturales.

En la UIEM el interculturalismo es un proceso que demanda el reconocimiento social de la institución en las comunidades cercanas a la misma, es necesario que los egresados encuentren fuentes de empleo que permitan fortalecer sus comunidades indígenas, al interior de la universidad se requiere que los docentes comprendan, impulsen e impartan los conocimientos apegados en el modelo educativo intercultural, que se desarrolle investigación y haya materiales bibliográficos en las diferentes lenguas y culturas indígenas. El proceso intercultural normativamente se desarrolla de manera adecuada. Se ha planeado que los estudiantes conozcan los objetivos de la educación intercultural y bilingüe, hay una preocupación para que los habitantes de las comunidades indígenas participen en foros para que compartan sus conocimientos con los alumnos, y comprendan la importancia de estos saberes. Son conscientes que el interculturalismo requiere redistribuir el poder, que haya un reconocimiento social de la diversidad, que permita un diálogo respetuoso entre las culturas del país, fortalecer valores de tolerancia, solidaridad, y reciprocidad, que implemente un proceso de descolonización que ayude a generar condiciones para que los pueblos indígenas participen en el diseño y planeación de políticas diversificadas.

La universidad, comenta *Félix*, *ha establecido relaciones académicas y escolares, sin considerar o indicar que fuera exclusiva para indígenas, es para jóvenes con prepa terminada sin importar de dónde vengan. Ahí se veía claramente que lo intercultural no era un asunto sólo de indígenas sino que es un asunto de todos, de la sociedad en general. Nunca propuse ningún modelo para relacionarnos entre nosotros, no como otras, no hubo*

nada de eso, lo que hubo es que fluyeran las relaciones tal cual fueran, y que íbamos a inventarnos en el devenir del tiempo.

La interculturalidad es un proceso inconcluso. El interculturalismo, este proceso que pretende establecer condiciones de igualdad educativa, con un resultado más amplio de revaloración de las identidades indígenas y las relaciones de respeto entre las diferentes culturas del país, debe evolucionar, tener un punto de llegada que debe ser la interculturalidad plena. Las universidades y el sistema educativo intercultural deben ser el sustento para alcanzarla, la investigación, la producción académica, la reflexión de las necesidades indígenas y los medios necesarios para su solución, así como la vinculación y el trabajo conjunto entre las culturas, deben ser acompañadas necesariamente con el apoyo del gobierno federal, estatal, de organizaciones, de generar leyes que apoyen el desarrollo del proceso intercultural.

Conclusiones

Este último capítulo nos permite conocer que las universidades interculturales en México surgen como respuesta del gobierno de Fox a las demandas que las comunidades originarias habían manifestado buscando alcanzar el derecho a ser educados en su propia lengua, y apegada a sus identidades originarias. Estudiar la UAIM como objeto de estudio nos permite observar que la inquietud de ofrecer educación a nivel superior no se inicia con las universidades interculturales y la política de equidad, es una demanda que se encuentra en el ambiente nacional e internacional buscando establecer modelos educativos para alcanzar la igualdad en oportunidades educativas para la población indígena.

El estudio nos permite conocer que la UAIM y UIEM, han brindado oportunidades en educación superior para jóvenes de origen étnico, de manera particular para el sexo femenino. Las oportunidades que generan estas instituciones no significa que la equidad en educación superior para la población indígena se ha logrado. Cuantitativamente actualmente existen ocho universidades interculturales creadas por la CGEIB y la UAIM que se incorpora a la Coordinación. Estas universidades se ubican en nueve estados de la república. La oferta de estas instituciones no alcanza para brindar educación de las aproximadamente 62 lenguas e identidades originarias vivas del país. México tiene

población indígena en prácticamente todo el territorio nacional, las universidades interculturales por estatuto no pueden recibir más de 3000 estudiantes, son escuelas de carácter regional. Hablar de una posibilidad de alcanzar la equidad necesita al menos que operara una institución en cada uno de los estados del país que tienen comunidades indígenas que cumplen con los requisitos para poder cursar estudios a nivel superior. Es necesario precisar que la existencia de la educación intercultural y bilingüe no significa que los jóvenes de origen étnico tengan la obligación de incorporarse a estas instituciones. Los jóvenes indígenas tienen el derecho de incorporarse al modelo educativo que consideren pertinente, sea este intercultural o tradicional. Aunque para algunos jóvenes las universidades interculturales, representan la única oportunidad para cursar estudios a nivel superior.

El apoyo económico que reciba una institución es un indicador que ayuda a medir la equidad. Contar con un presupuesto y recursos suficientes se pueden establecer condiciones para impartir educación con calidad. Algunas cosas que se pudieron observar en la investigación fue que las universidades muestran carencias en algunas de sus instalaciones. La UIEM carecía de una biblioteca con el material suficiente para apoyar el proceso educativo, el local no garantizaba la preservación del material bibliográfico, no había cubículos o áreas de lectura para estudiar. No todos los docentes de tiempo completo de ambas instituciones contaban con áreas adecuadas para desarrollar investigación y brindar tutorías. Carreras como salud intercultural (UIEM) o ingeniería en sistemas de calidad (UAIM), no tenían laboratorios y equipos que apoyaran el proceso educativo de los alumnos. La falta de recursos fue determinante para que la Universidad Autónoma Indígena de México se incorporara a la REDUI. Proceso que la obligó a modificar algunas características de su modelo educativo para poder ser evaluadas como cualquier otra institución tradicional y recibir recursos del PIFI, o PROMEP. La UIEM continuaba en proceso de construcción de algunos edificios como la biblioteca, el área administrativa, y el auditorio.

Una característica de ambas universidades es que su gestión, diseño y planeación fue hecha sin que participaran en este proceso las comunidades indígenas. Los planes de estudio corresponden a las características de una universidad tradicional. Los docentes que

constituyen la planta académica de estas instituciones no fueron formados en un modelo educativo intercultural. Las instituciones deben capacitar a los facilitadores y profesores para que comprendan y entiendan la dinámica de la educación intercultural y bilingüe, así como el modelo anregógico de la UAIM. Normativamente lo que se busca es que sean sensibles a las especificidades de las diversas identidades y lenguas indígenas, las características y condiciones de los estudiantes de origen étnico.

El proceso de interculturalismo debe generar condiciones de equidad al interior de las mismas instituciones de carácter cuantitativo y cualitativo. La UIEM se ubica en zona mazahua propiciando que el mayor porcentaje de estudiantes sean de este origen étnico. La UAIM a diferencia de la intercultural del Estado de México, cuenta con una comunidad estudiantil de diversos orígenes étnicos, pero más de la mitad de los titulares se asumen como mestizos. La gran diversidad dificulta el fortalecimiento de las culturas y lenguas indígenas. El objetivo de la Universidad Autónoma es educar a las poblaciones indígenas del noroeste del país, sin que ello los obligue a fortalecer las identidades y lenguas indígenas de esta zona del país. La CGEIB, al observar este escenario solicita a la UAIM limitar el ingreso de jóvenes que no sean originarios de la zona noroeste del país para estar en condiciones de alcanzar los objetivos del modelo educativo intercultural.

La equidad cualitativa demanda la necesidad que los planes curriculares de las instituciones fortalezcan las tradiciones y lenguas originarias. Una crítica que se hace a este modelo educativo es que es un proceso etnofágico sustentado en el discurso de la revaloración de lo originario pero que al final brindará los mismos resultados de otras políticas diseñadas para las comunidades indígenas. Un primer acercamiento a esta idea, sin querer precisar que es etnofaga la educación intercultural, es que los planes curriculares -a pesar que en el caso de la UIEM se indica que se consultaron a las comunidades originarias-, finalmente se diseñan desde una visión tradicional, y cumplen con requisitos que solicita la SEP para poder ser registrados. Los conocimientos, con todo que se habla de modelos novedosos y diseñados para la población originaria, siguen sustentándose en métodos convencionales de educación, con escasa vinculación a los conocimientos originarios.

La gran disyuntiva a la que se enfrentan estas universidades es que los procesos de aculturación la han vivido los estudiantes en las relaciones sociales, al interior de sus

comunidades, en la educación que han recibido. Actualmente es difícil que las comunidades indígenas se encuentren aisladas totalmente, que no se vinculen con otras formas de pensamiento, y dada la condición monocultural y monolingüe del país, es común que adopten otras costumbres y lenguas que no forman parte de sus identidades. Todas las culturas cambian, e incorporan nuevas características identitarias, si los pueblos originarios han mantenido y preservado ciertos rasgos culturales y lingüísticos probablemente ha sido por el aislamiento y la marginación en la que se han encontrado. Considerando este escenario, las universidades interculturales significan una oportunidad educativa, más allá de ser un modelo educativo que responde a un compromiso gubernamental como una política compensatoria, puede ser un medio que ayude en el fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias. Las universidades han sido planeadas para ser instituciones de carácter regional.

La UAIM al tener una diversidad importante de titulares académicos no tiene la capacidad para poder enseñar todas y cada una de las lenguas que hablan sus estudiantes. La única lengua que se enseña es el yolem´mem, sin ser curricularmente obligatoria como el inglés. Los titulares académicos son educados en un modelo educativo novedoso, pero que no guarda una vinculación directa con las comunidades étnicas. La motivación por revalorar sus culturas, sus tradiciones, se ve limitada al no haber una vinculación con los saberes originarios, además se les prepara para incorporarse al mercado laboral, lo que dificulta que se arraiguen a sus comunidades indígenas. Esta situación se debe a tres razones principales: 1) la universidad no es intercultural, se incorpora a la CGEIB como un medio de obtener recursos; 2) la educación que brinda no fortalece lo originario, se vincula más con la educación tradicional. Es una institución pensada para la población indígena, pero que en mayor porcentaje estudian jóvenes mestizos. La educación que imparte se sustenta en conocimientos de origen occidental; 3) las carreras que se imparten son de corte tradicional, no brindan educación haciendo uso del modelo educativo intercultural que propone la CGEIB. Es la única institución incorporada a la REDUI que ofrece psicología, sociología rural, ingenierías, derecho, y contabilidad. Profesiones -principalmente las tres últimas-, que tienen una relación directa con el mercado laboral capitalista.

La UAIM necesita concluir la transición de ser una institución prácticamente nacional e incluso latinoamericana a ser más regional, como lo recomendó la CGEIB. Al observar que no se reforzaban las identidades originarias ya había implementado algunas modificaciones en el modelo educativo debido a que empíricamente no estaba respondiendo a los objetivos trazados. Los titulares académicos no tenían la obligación de asistir al aula para obtener conocimientos, los facilitadores les daban tutorías para dilucidar sus dudas. El problema que se suscitó es que ocasionalmente los jóvenes solicitaban tutoría a los facilitadores en prácticamente cualquier lugar y tenían derecho a ser orientados. Además como no tenían obligación de asistir a las aulas, algunos jóvenes no acreditaban sus asignaturas, propiciando que no fueran en su cohorte generacional, complicando a la institución otorgar becas a los estudiantes de nuevo ingreso. Tratando de solucionar estas problemáticas se crean talleres para que los titulares discutan y reflexionen los temas sugeridos por los facilitadores. La modificación en el modelo educativo, y la incorporación de la UAIM a la CGEIB generó inconformidad en los titulares que conforman la planta académica desde la UDO. El desacuerdo se origina porque algunos facilitadores, primordialmente los de reciente ingreso, imparten clases. La UAIM es la única institución a nivel superior incorporada a la CGEIB que ofrece ingenierías y licenciaturas. Algunas de estas carreras, principalmente las ingenierías y sistemas de calidad tienen asignaturas que los conocimientos deben ser explicados por medio de clases tradicionales, previo al proceso de investigación, o de llevar a cabo casos prácticos que lleven a cabo los titulares académicos. Es necesario que la universidad vigile la implementación del modelo educativo de manera adecuada, dado que es la esencia del proceso educativo de la institución, pero además reconocer que en algunas asignaturas se necesita su flexibilización para que sean impartidas de modo tradicional.

La universidad no es una institución intercultural bilingüe, es una universidad indigenista que si bien se crea para otorgar educación a los pueblos indígenas de la zona noroeste del país, no se crea con el objetivo principal de fortalecer las lenguas y las identidades originarias. Curricularmente lo originario se considera únicamente en dos carreras, no existe una vinculación directa con las comunidades originarias que permita a los estudiantes relacionarse con los pueblos indígenas, la educación que reciben los prepara para competir en el mercado laboral. Para poder fortalecer la lengua y las identidades originarias, es

necesario considerar la recomendación de regionalizar la universidad hecha por la CGEIB. Actualmente hay un proceso de normar la enseñanza del yolem'mem pero la gran diversidad étnica que se observa en las aulas de la UAIM, hace muy complejo que se puedan fortalecer todas y cada una de las identidades que se pueden observar al interior de la institución, se requiere fortalecer las currículas, la lengua y la vinculación de las identidades originarias del noroeste del país.

La Universidad Intercultural del Estado de México es la primera institución intercultural y bilingüe a nivel superior en el país. Le toca el difícil camino de poner en marcha un modelo educativo que carecía de un edificio propio, los planes de estudio no estaban aprobados aun por la SEP, la planta docente se conformaba por docentes mestizos y de origen étnico que habían sido formados en un modelo tradicional, por lo que tienen que ir comprendiendo sobre la marcha las características del proceso educativo intercultural. Las entrevistas hechas a estudiantes y docentes, permiten observar que los profesores muestran un compromiso e interés por la interculturalidad y el modelo educativo.

La universidad llevó a cabo un diagnóstico para conocer las necesidades educativas de las comunidades. Se observó que lo que demandaban eran carreras de derecho, administración, o psicología. Estas carreras no se consideraron pertinentes por dos razones: 1) ya había en la zona universidades que impartieran estas carreras; 2) no ayudan en el fortalecimiento de las identidades originarias, a solucionar sus problemáticas, y evitar el desarraigo de sus comunidades. Una vez establecida la UIEM se difunde en las escuelas de nivel medio superior, donde se observa interés de la población por el modelo educativo, pero se sigue observando además una falta de conciencia de las identidades originarias, negación por sus raíces étnicas, escaso reconocimiento de la diversidad nacional, y discriminación por lo originario. Las primeras generaciones cuando ingresan a la UIEM, niegan hablar, o entender alguna lengua indígena. La UIEM además de brindar oportunidades educativas a estudiantes de origen étnico, principalmente del sexo femenino, y probablemente por ser regional, con una población estudiantil reducida, ha logrado que los estudiantes manifiesten un reconocimiento favorable por la carrera que cursan y orgullo por pertenecer a ella, hay una revaloración de lo indígena, aceptan pertenecer a una identidad originaria, y hablar una lengua indígena. Desde el primer semestre de sus diferentes carreras reciben clases de

lengua y cultura indígena, sin importar que sean estudiantes mestizos. Los estudiantes se vinculan con las comunidades originarias haciendo trabajos de investigación y trabajo comunitario en sus diversas comunidades indígenas. Además en el proceso de vinculación, los habitantes de los diversos pueblos indígenas, son invitados a visitar la universidad para hablarles y compartirles sus identidades originarias.

El periodo en el que se llevó a cabo la investigación permitió observar que la UIEM ha logrado brindar oportunidades de educación a los jóvenes indígenas, pero al ubicarse en una zona mazahua el mayor porcentaje de estudiantes son de este origen étnico. Es necesario que los estudiantes matlatzincas, otomíes, tlahuicas, y nahuas, ingresen en mayor porcentaje para brindar una educación equitativa al interior de la misma institución. Hay una necesidad de generar políticas que apoyen el modelo educativo, sustentadas en la realidad de las comunidades indígenas, a partir de un diálogo intercultural, y que respondan a sus necesidades educativas. Las estrategias deben crearse pensando en establecer un modelo educativo que sea equitativo por derivarse de un proceso incluyente no compensatorio.

La UAIM y UIEM, permiten observar que ambas instituciones son una oportunidad educativa a nivel superior para los pueblos indígenas. No significa que se haya logrado la equidad en educación superior, fortalecer las lenguas y culturas originarias. El periodo neo indigenista, ha desarrollado políticas de reconocimiento que representan un paradigma educativo que puede modificar la educación que han recibido los pueblos indígenas. La CGEIB tiene el reto de llevar a cabo las medidas necesarias para consolidar el interculturalismo en el sistema educativo mexicano y las universidades deben vincular los contenidos educativos con las distintas identidades originarias, en el diálogo intercultural, sustentado en la diferencia y en el entendimiento diferenciado.

Consideraciones finales

El objetivo de la investigación se sustentó en el estudio de 3 temas centrales: 1) conocer si las universidades interculturales que se derivan de la política de equidad creada en el gobierno del presidente Fox, establece condiciones de equidad en educación superior para la población indígena; 2) si estas instituciones fortalecen las identidades y lenguas indígenas, además de servir en el desarrollo de sus comunidades originarias; 3) determinar si el modelo educativo intercultural de las universidades se sustenta en una educación de carácter pluricultural y plurilingüe, que impulse la consolidación del interculturalismo, y el reconocimiento de la diversidad étnica del país, logrando el respeto social y la aceptación de lo originario, dando paso con ello a una interculturalidad plena.

El proceso de investigación, explica cómo a partir de la conquista se establece una cultura monocultural y monolingüe, que escasamente reconoce, respeta y acepta la diversidad cultural de México. Encontraremos en este suceso el origen de las desigualdades sociales, económicas, políticas y educativas. Específicamente en educación, se toman decisiones de carácter indigenista que han sido determinantes, en la mayoría de las ocasiones, para que los estudiantes indígenas se alejen de sus lenguas, e identidades originarias.

En los apartados se estudia la relevancia que han tenido factores internos y externos en el reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad del país, situación que influye de manera importante en la generación de políticas y programas sectoriales que buscan la equidad en educación para las comunidades indígenas.

Resultado del contexto de revaloración de lo originario, y buscando dar respuesta a las demandas de los pueblos indígenas que exigen su derecho por ser educados en sus propias lenguas y culturas, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, institución que diseña el modelo educativo intercultural, que normativamente se pretende sea implementado en todo el sistema educativo nacional desde el nivel básico al superior. El modelo intercultural se integrará a los planes de estudio de la educación tradicional, orientado a los estudiantes que no son indígenas; y el intercultural y bilingüe brindará educación buscando fortalecer las lenguas y culturas indígenas. A nivel superior se crean

las universidades interculturales pensadas para educar principalmente a estudiantes de origen étnico y como eje de la política de equidad.

El trabajo de manera muy particular explica qué es una universidad intercultural, las características de su modelo educativo, las carreras que imparte, su estructura y organización. Además menciona las acciones que se deben seguir para su gestión, ubicación y financiamiento.

Buscando conocer los beneficios que este modelo educativo puede ofrecer a las comunidades indígenas, se estudia la Universidad Intercultural del Estado de México ubicada en San Felipe del Progreso, Estado de México, y la UAIM situada en el municipio de los Mochis, Estado de Sinaloa. El objetivo de estudiar estas instituciones es conocer si las universidades generan condiciones de equidad en educación superior, si impulsa el respeto a la diversidad cultural, el diálogo entre las culturas, y el fortalecimiento de las identidades culturales. Si el modelo educativo intercultural es pluricultural y plurilingüe, fortalece el interculturalismo, ofreciendo educación que no propicie la etnofagia de las identidades originarias. Lo anterior nos provee de información que ayuda a establecer los alcances que ha tenido el modelo educativo intercultural a nivel superior en México.

Las preguntas de investigación que guían el trabajo, analizan si las universidades interculturales generan condiciones de igualdad en educación superior para la población indígena, si fortalece sus lenguas e identidades impulsando su desarrollo comunitario; si la educación intercultural se sustenta en la pluriculturalidad y el plurilingüismo, ayudando en el fortalecimiento de la diversidad nacional. Así como saber si la conformación monocultural y monolingüe de México ha influido en el escaso reconocimiento, respeto y aceptación social de la diversidad cultural del país, generando desigualdades sociales, económicas, políticas y específicamente educativas en los pueblos originarios. Se busca conocer si las políticas indigenistas han fortalecido las lenguas, e identidades originarias. Las preguntas también se preocupan por analizar qué influyó para la generación de políticas en equidad educativa para los pueblos indígenas. Pero probablemente lo más trascendental es conocer qué fue lo que motivó a un gobierno de alternancia, que no es laico, más bien de un origen conservador y de derecha, aunque sí neoliberal, a desarrollar la política que da

origen a la CGEIB y las universidades interculturales. Con relación a la CGEIB, se considera necesario conocer cuál es su objetivo, qué aportaciones ha logrado en la implementación y desarrollo de la interculturalidad y educación bilingüe en México. Concretamente se buscaba saber cómo es el proceso que se debe seguir para crear y establecer una universidad intercultural, los objetivos de estas instituciones y si el modelo educativo es creado considerando las demandas de los pueblos originarios. Por lo que toca a las universidades interculturales se considera importante saber cuántas universidades existen, y sus características. Otra interrogante era saber si estas instituciones generan condiciones de igualdad educativa a nivel superior, respeto por la diversidad cultural, motiva el diálogo intercultural, el fortalecimiento de las lenguas e identidades originarias y si pueden consolidar el interculturalismo alcanzando la interculturalidad plena.

Los supuestos ayudan a determinar que la política de equidad en educación superior que da origen a las universidades interculturales, genera oportunidades educativas para los jóvenes indígenas. Sin embargo se requiere de la creación de más instituciones interculturales, la consolidación de la interculturalidad, el reconocimiento y aceptación social de la diversidad cultural del país para alcanzar la equidad en educación superior. Las hipótesis además plantean que la diversidad cultural en México existe desde épocas prehispánicas, a pesar de ello, la colonia estableció una cultura monolingüe y monocultural que determinó la hegemonía de una cultura, que desconoce la gran variedad lingüística e identitaria del país. Situación que se agrava con las condiciones marginales, económicas, sociales y educativas en las que viven los pueblos indígenas.

Otro supuesto precisa que las políticas educativas creadas para los pueblos originarios han tenido un carácter indigenista, no fortalecen las lenguas y las identidades indígenas, han conformado una educación que ha segregado, integrado, e incorporado a los estudiantes a la cultura hegemónica. Esta educación normativamente no plantea la necesidad de alcanzar una equidad en educación. Es con la firma del convenio 169 de la OIT, el reconocimiento constitucional del carácter pluricultural de México, y las demandas de actores internos y externos que se generan políticas de equidad en educación para las comunidades indígenas. Específicamente a nivel superior es en el gobierno de Vicente Fox que se crea la CGEIB

que genera un modelo educativo intercultural para ser implementado en todo el sistema educativo nacional.

La Coordinación se encargará de llevar a cabo las gestiones necesarias para implementar la oferta educativa intercultural en todo el sistema educativo mexicano. A nivel superior las universidades interculturales son creadas como respuesta a las demandas de actores políticos, académicos y de las mismas comunidades indígenas que solicitan se cumpla su derecho a ser educados en su propia lengua e identidades originarias.

El trabajo de investigación genera conocimientos que ayudan a tener una comprensión más amplia de la política de equidad, del modelo educativo intercultural y bilingüe, así como de las universidades interculturales. Estudiar la UAIM y UIEM, ayuda a generar inferencias sobre los resultados que se han alcanzado con este modelo educativo, de la necesidad de generar políticas que consoliden la interculturalidad, y ayuden en la igualdad de oportunidades educativas. Es necesario que las políticas se sustenten en el diálogo respetuoso entre las diferentes visiones culturales del país.

La investigación al inicio del trabajo trata dos temas que ayudan a comprender el origen de las desigualdades sociales y educativas en las que han vivido los pueblos indígenas. Consumada la conquista los españoles impusieron su cultura, religión, y lengua, desestimaron las identidades originarias, generando condiciones de falta de equidad social, económica, política, de salud, educativa, y reconocimiento. La escasa valoración por lo autóctono se observa en el término de indio creado por los conquistadores para dirigirse a la población originaria. Es un concepto universalista que homogeneiza lo diverso, que califica a los indios como: bárbaros, crueles, groseros, inhumanos, aborígenes, antropófagos, irracionales, ignorantes. No hubo una preocupación por identificar las diversidades étnicas de los pueblos indígenas del país y el valor de sus culturas. Esta herencia ha generado el desconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural del país. Cuantitativamente hay una etnofagia estadística por no saberse la cantidad exacta de indígenas que viven en México.

Al desconocimiento cuantitativo de las lenguas y de la población de origen étnico, se suman las desigualdades económicas, sociales, políticas, y educativas. La marginación en la que viven estos pueblos, ubicados principalmente en zonas rurales, propicia que sus

comunidades no tengan condiciones para ofrecer oportunidades laborales, educativas, y de salud. Los grupos étnicos tienen los índices de mortalidad en mujeres embarazadas más elevados que la media nacional, un porcentaje importante de niños no acude a la escuela, se presenta un alto índice de deserción escolar. Las oportunidades educativas para estas comunidades no han sido las mismas que ha tenido el resto de la población mestiza. La educación en México a lo largo de los años consolidó un modelo educativo monocultural, monolingüe, y universalista. Se imparten conocimientos homogéneos que no fortalecen las identidades y las lenguas originarias. El sistema educativo ignora la diversidad étnica del país, no establece los espacios suficientes para el acceso de los estudiantes de origen indígena.

A pesar que desde la independencia de México se reconoce a los habitantes de los pueblos originarios como ciudadanos mexicanos, es hasta 1992 cuando normativamente se acepta el carácter pluricultural del país. Una característica de la ciudadanía nacional es que no ha sido incluyente, no propició un respeto por lo originario, las decisiones han sido unilaterales, escasamente se ha considerado la opinión de los indígenas en la generación de políticas, las cuales comúnmente no responden a sus necesidades culturales. El reconocimiento de la diversidad étnica nacional no ha establecido mejores condiciones de vida para los pueblos originarios. La ciudadanía multicultural ha generado políticas universalistas que no contribuyen al reconocimiento de la diferenciación ciudadana que ayude en el fortalecimiento de las identidades originarias, su respeto e inclusión en la toma de decisiones.

El segundo tema ayuda a comprender que desde la colonia se generan condiciones de desigualdad educativa al establecer modelos de educación que no se preocuparon por reconocer la diversidad étnica del país, no impulsan el respeto por lo originario, conformándose un sistema de educación monocultural y monolingüe; y que las políticas que se han generado en materia educativa para los pueblos indígenas se dividen en tres grandes periodos: 1) pre institucional; 2) institucionalizado; 3) neo indigenismo. Finalmente el capítulo nos permite determinar que todas las políticas que se implementan en los distintos periodos son indigenistas, los pueblos indígenas no son partícipes en las decisiones que se toman en materia educativa, situación que explica la escasa consideración

de las identidades originarias y la lengua indígena en los modelos educativos. La mayoría de estas políticas tienen el objetivo de alejar a los pueblos indígenas de sus identidades y lenguas originarias.

En la colonia la política en educación implementa un modelo educativo que segrega lo originario. La evangelización de la población indígena, es el primer contacto que tienen los pueblos étnicos con conocimientos occidentales. Lo más notable de este periodo, es que los frailes misioneros aprenden la lengua originaria de la región que van a evangelizar para facilitar el proceso de aculturación de las comunidades indígenas.

La independencia modifica el orden social establecido en la colonia. Todos los nacidos en el territorio nacional son considerados ciudadanos mexicanos con los mismos derechos y obligaciones, aunque empíricamente para los pueblos originarios las condiciones no se modifican en gran medida. En materia educativa por ejemplo, hay un reconocimiento de la diversidad nacional, sin embargo las políticas y los modelos educativos que se van a generar para las comunidades indígenas serán de incorporación. Los gobiernos liberales consideran que la educación ayudará en la creación de una identidad nacional conformada por costumbres españolas y originarias. Para el grupo liberal el desarrollo de México no se puede sustentar en las costumbres étnicas, antes que eso, los indígenas deben incorporarse a la forma de vida mestiza para alcanzar su desarrollo. La visión con relación a los indígenas no se va a modificar radicalmente en los años siguientes. En materia educativa hay cambios en los modelos educativos, por ejemplo en el porfiriato hay una idea que los indígenas tenían las mismas problemáticas que los campesinos, propiciando que la característica de esta educación fuera más rural que étnica, debido al escaso reconocimiento de la diversidad nacional, y como resultado de la principal actividad económica del país.

En la posrevolución el discurso oficial se modifica mostrando un reconocimiento más amplio de las identidades originarias. Se crean las primeras instituciones bilingües, aunque los proyectos educativos mantienen el objetivo de acercar a los indígenas a la identidad nacional mestiza. Estos modelos educativos tienen como lógica la incorporación del estudiante, pero además buscan que ellos mismos impulsen en sus comunidades los conocimientos aprendidos.

Con la denominada educación socialista implementada en el periodo de Cárdenas se busca que la educación sea el medio de integración del indígena al contexto nacional. Es probablemente la primer política que se preocupa para que los estudiantes se eduquen en su propia lengua, que se genere una valoración de sus orígenes étnicos y vincular sus necesidades comunitarias con lo que se enseñará en las escuelas. La política busca que los mestizos reconozcan la relevancia e importancia de las comunidades indígenas, ayudando a que el indígena sea consciente que pertenece a un país que respeta su identidad originaria. La dificultad de alcanzar este objetivo se debe a que no existe un interés social por comprender el comportamiento y cosmovisión indígena. El cuestionamiento que se hizo a este modelo educativo tiene su origen en la escasa relevancia que se le da a los conocimientos indígenas, se consideraba que educar en las lenguas de origen implicaba un retroceso, al no sentirse los mismos indígenas orgullosos de su origen y su principal aspiración es alejarse de su identidad originaria.

El periodo institucionalizado mantiene la idea de integrar a los pueblos originarios, pero a diferencia del periodo anterior el Instituto Nacional Indigenista será el encargado de gestionar ante distintas instituciones y secretarías de gobierno las necesidades de los pueblos indígenas. En materia educativa se constituyen diferentes modelos educativos con el objetivo de alfabetizarlos, y educarlos en su lengua originaria para integrarlos al resto de la sociedad mexicana. El problema al que se enfrentaron en este periodo y como resultado del sistema educativo monocultural y monolingüe fue la falta de docentes que hablaran lengua indígena, que impartieran conocimientos que fueran realmente significativos a las comunidades indígenas, que se vinculara con sus creencias y tradiciones.

Las políticas generadas desde la época colonial hasta el periodo neoinstitucional, transmiten la idea que los pueblos étnicos viven en un error identitario que debe ser corregido proveyéndolos de conocimientos considerados como válidos, y en función al diseño de modelos educativos que vinculen al indígena con la cultura mestiza. Ninguna estrategia buscó que el grupo hegemónico sea peninsular, criollo, liberal, conservador, o mestizo, reconociera y aceptara la diversidad étnica y lingüística del país. Sin una política educativa diferenciada, que no se preocupó por generar en los ciudadanos mestizos una comprensión más profunda de la importancia de los pueblos originarios, que ayudara a entender la

condición pluricultural y plurilingüística del país, y la aceptación de esta diversidad, cualquier política generada condenó a los pueblos indígenas al alejamiento de sus identidades originarias y al uso de su lengua, marginándolos y excluyéndolos de las decisiones que se tomen y que afecten a sus comunidades.

La característica de las políticas educativas de ese periodo, es que los modelos educativos fueron principalmente para educación básica. Es hasta el periodo neo indigenista, como resultado de las políticas de reconocimiento que se generan modelos educativos que buscan la equidad a nivel superior. Con el objetivo de fortalecer las lenguas e identidades originarias, y el reconocimiento social de la diversidad étnica nacional se diseñan dos modelos educativos: el primero es intercultural bilingüe dirigido a las comunidades indígenas, y el segundo intercultural para la sociedad mestiza. La gran disyuntiva de esta estrategia educativa es que se mantiene el desconocimiento y respeto de la diversidad, a pesar que la Constitución reconoce la condición pluricultural del país, hay actores como los docentes que han sido formados de manera tradicional, las condiciones administrativas del sistema educativo, la marginación, la pobreza, la discriminación y el desconocimiento de la diversidad, se convierten en una pesada losa para la educación intercultural.

Las políticas del periodo neo institucional, normativamente significan la posibilidad de generar condiciones de equidad, no solamente educativas, sino también de reconocimiento y aceptación social de la diversidad. El reconocimiento constitucional de la diversidad nacional debe ayudar para que el siguiente periodo educativo sea intercultural, generándose políticas interculturales e interculturales bilingües que ayuden en la consolidación del interculturalismo y alcanzar la interculturalidad plena implicando que las decisiones en materia educativa se construyan dialogando con los pueblos indígenas y conociendo sus demandas en materia educativa, respetando la autodeterminación de estos pueblos. Esto es lo que probablemente nos permita hablar de una equidad en educación y cumplir los mandatos constitucionales.

El tránsito del indigenismo institucionalizado al neo indigenismo, se inicia en el gobierno de Miguel de la Madrid y concluyen con la creación de la CDI en el periodo presidencial de Vicente Fox. Este lapso es trascendental en las políticas de equidad en educación para los

pueblos originarios al producirse acontecimientos relevantes en la generación del modelo educativo intercultural. El primero fue la firma del convenio 169 de la OIT que compromete al gobierno mexicano a reconocer la diversidad cultural del país, impulsar el respeto por las identidades étnicas, sus lenguas e instituciones, gozar en condiciones de igualdad, los derechos y oportunidades que las leyes otorgan a los demás miembros de la población. La educación debía ser una garantía en todos los niveles educativos, fortaleciendo las lenguas y las culturas originarias. El gobierno tenía la obligación de motivar a las comunidades indígenas a crear sus propias instituciones educativas, y los medios que consideraran pertinentes para preservar su cultura. Al convenio se suma la declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas. La educación es considerada en el convenio internacional de la Organización de las Naciones Unidas sobre derechos, económicos, sociales y culturales como una garantía que tienen todos los niños sin importar su raza, nacionalidad, etnia o género. Los estados tienen la obligación de educar y los pueblos a exigir que se cumpla este derecho fundamental.

Las recomendaciones de la OIT resultaron importantes para que se reconociera en el artículo segundo de la constitución la composición pluricultural del país, derivándose la generación de leyes como la de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. El artículo menciona la necesidad de preservar y fortalecer las lenguas y las culturas étnicas, sin embargo, 500 años de ser sociedad homogénea, monocultural y monolingüe, son una pesada losa que hacen la resignificación del país letra muerta y un proceso aún inconcluso al ignorarse socialmente la diversidad étnica y lingüística del país. El reconocimiento normativo de la diversidad cultural no es suficiente para que la sociedad acepte e incluya las diversas lenguas e identidades originarias.

Un segundo factor que influye en el reconocimiento de la desigualdad educativa y la creación de políticas de equidad, fueron las demandas de los pueblos originarios. A pesar que las comunidades indígenas desde el periodo pre institucional manifiestan sus inconformidades y buscan alcanzar condiciones de igualdad. La vía armada no fue un recurso frecuente para alcanzar este objetivo. Los movimientos en los que participaron no buscaban la liberación, se relacionaron con cuestiones religiosas, mesiánicas, raciales,

económicas, o vinculadas al campo. Algunos enfrentamientos se llevaron a cabo cuando los pueblos veían amenazada su autonomía o algún elemento de sus identidades étnicas. Las manifestaciones de inconformidad incluyeron movimientos sociales, algunos de ellos conformando organizaciones políticas dirigidas por profesionistas de origen étnico que buscaron la solución a sus problemas de salud, economía, y educación.

Los gobiernos neo institucionales reconocieron en sus planes de desarrollo los rezagos educativos existentes en el país y generaron estrategias en los planes sectoriales de educación para solucionarlos. En el sexenio de Carlos Salinas se buscó que los estudiantes indígenas desde el nivel básico fortalecieran su cultura, tradiciones y costumbres. El dilema que se observa es que simultáneamente se refuerza la enseñanza del español, al considerarse que los alumnos se podrían desenvolver en cualquier medio. El principal modelo educativo que se apoyó en este sexenio para las comunidades indígenas fue el PARE, con él se buscó mejorar la calidad y la eficiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitar y perfeccionar el trabajo docente con la generación de recursos didácticos, la elaboración de textos en las lenguas más representativas de los 5 estados de mayor rezago educativo, se repararon las escuelas, y se actualizó el magisterio para perfeccionar el rendimiento académico de los estudiantes de zonas rurales e indígenas.

A nivel superior se privilegió la educación tecnológica como sustento de la modernización y desarrollo del país. El principal objetivo de este sexenio fue brindar educación de calidad, multidisciplinaria, y apegada a la producción. No se crea ningún modelo educativo para las comunidades indígenas. La universalización del derecho a la educación a nivel superior, sustentó los conocimientos tradicionales, que no fortalecieron las identidades ni lenguas originarias. La modernización implicaba que México se integrara y compitiera económicamente con el resto de las naciones occidentales, en este contexto lo indígena, sus conocimientos, sus creencias, sus medios de producción y organización, no tienen cabida en el mundo neoliberal y globalizado al que México se estaba integrando.

El gobierno de Zedillo plantea la necesidad de establecer la equidad y justicia como principios que propicien la superación individual y comunitaria. Constitucionalmente hay un reconocimiento de la pluriculturalidad nacional, y del derecho que los pueblos indígenas

tienen para recibir educación en sus lenguas y culturas. Lamentablemente el Estado sigue sin garantizar una diferenciación educativa, se mantiene la universalización de los derechos y la aplicación de la ley para todos los ciudadanos.

Hasta este sexenio se había mantenido la idea de generar políticas pensando en una sociedad homogénea, sin reconocer la diferenciación cultural del país y las necesidades específicas de cada una de las identidades étnicas del país. No existe una preocupación clara por establecer un diálogo entre la cultura hegemónica y las minoritarias, la universalización de las decisiones que se toman, simplifican el trabajo de interpretación, y comprensión entre las diversas culturas autóctonas.

El programa sectorial en educación de este gobierno, reconoce la deficiencia de la educación básica que se ofrecía a las poblaciones indígenas, la escasa calidad de los programas educativos, y lo inadecuado de los contenidos curriculares para los estudiantes originarios, la deficiencia en infraestructura de las instituciones, y el alto índice de deserción. Lo más trascendental e innovador que se hizo para solucionar la condiciones educativas a nivel básico de los indígenas además de mantener e incluso ampliar el programa PARE, fue plantear la necesidad de alcanzar el respeto y la valoración de sus costumbres y tradiciones por el resto de la población.

A nivel superior el Programa de Desarrollo Educativo incorpora cuatro recomendaciones del Banco Mundial: 1) la diferenciación de la educación; 2) diversificación del financiamiento; 3) el papel del gobierno; y 4) la calidad y equidad de la educación. Las universidades tecnológicas tuvieron un crecimiento importante ubicándose en las ciudades de tamaño medio. A pesar que las políticas plantean la necesidad de generar oportunidades educativas para los sectores históricamente relegados en el acceso a la educación superior como: mujeres, discapacitados, campesinos, e indígenas, los modelos educativos y las estrategias que se diseñaron no fueron suficientes para lograr una equidad en educación, ni el fortalecimiento de las identidades originarias. La igualdad en oportunidades se caracterizó en ampliar la oferta de educación superior, pero mantuvo su condición elitista al ser la clase media la que tuvo mayor acceso a los programas y apoyos que diseñó el gobierno. No se generaron escenarios para el fortalecimiento de las identidades, ni lenguas

originarias. Los gobierno de Salinas y Zedillo sustentan la equidad en educación, ampliando cuantitativamente la matrícula, sin considerar las especificidades lingüísticas y culturales de las diversas etnias nacionales.

Finalmente es en la presidencia de Fox, un gobierno de alternancia, que proviene de un partido que no es laico, si conservador, de derecha, y neoliberal, que plantea una política de equidad en educación desde el nivel básico hasta el superior, con la particularidad de generar un modelo educativo intercultural que busca el fortalecimiento de las lenguas e identidades originarias.

La problemática de las comunidades originarias es discutida en la agenda del gobierno de Fox como resultado de un largo proceso en el que se conjugan: 1) los factores internos y externos; 2) la promesa que hace de resolver el problema de Chiapas en 15 minutos; 3) el compromiso que hace a las comunidades indígenas de la zona mazahua del Estado de México para crear una institución terciaria que educara en lengua indígena, y considerara en el proceso educativo sus identidades originarias. Entre el grupo cercano al entonces presidente había especialistas sensibles al tema de educación intercultural, hereda una serie de demandas por parte de diversos grupos interesados en la cuestión indígena, y había un contexto normativo que debía ser respetado. Lo anterior, de alguna manera influye en abrir espacios en el planteamiento de políticas de equidad para los pueblos indígenas.

La política de equidad y el modelo educativo era una decisión tomada desde antes que el presidente Fox asumiera el cargo. En el proceso de transición se formaron equipos de trabajo que le ayudaron a generar las estrategias de su gobierno. Dos grupos trabajaron el tema de educación para los pueblos indígenas, uno de ellos observó que la educación bilingüe era únicamente en educación básica, y se requería que la atención educativa para estas comunidades se impartiera en todo el sistema educativo. Para implementar la política y el modelo educativo intercultural, se considera necesario crear un organismo que dependiera directamente del Secretario de Educación Pública, y para que la atención educativa de los pueblos indígenas se elevara a nivel institucional, y tuviera una interlocución directa con el encargado de la SEP. El segundo equipo coincidió en la necesidad de elevar de nivel la educación intercultural y bilingüe, y crear una dependencia

que pudiera interactuar con otras secretarías. Las propuestas fueron planteadas por el presidente Fox como un programa de gobierno y se creó la CGEIB, institución encargada de regular la educación intercultural y bilingüe.

El periodo neo indigenista se caracteriza por la aceptación que hacen los distintos gobiernos de las condiciones de marginación y pobreza en el que han vivido la mayoría de las comunidades originarias, además finalmente en la Constitución se reconoce la pluriculturalidad del país. Las políticas de reconocimiento se preocupan por lograr la equidad en educación. Desde el gobierno de Salinas han pasado cerca de 24 años y las condiciones de vida de los indígenas siguen siendo marginales y de extrema pobreza, el reconocimiento social de la diversidad es un tema pendiente en el país, al igual que la incorporación de los indígenas en la toma de decisiones.

La interculturalidad plantea la idea que se puede alcanzar la equidad estableciendo nuevas relaciones sociales sustentadas en el respeto a las diversas identidades y al diálogo entre las diferentes culturas. Es un planteamiento que por las condiciones sociales del país, tiene más características de utopía que una realidad empírica. El interculturalismo que actualmente se lleva a cabo, como todo proceso que inicia, no ha logrado resultados significativos que ayuden a consolidar el respeto social y el reconocimiento por lo étnico. Es necesario apoyar a instituciones como la CGEIB para que se desarrolle la interculturalidad en el país.

Existen cuestionamientos al modelo educativo intercultural al considerarse que es una política que propiciará la etnofagia, generando los mismos resultados de otras políticas. Su carácter indigenista genera condiciones para que los estudiantes acepten la cultura dominante. La característica del modelo educativo propicia que los alumnos de origen étnico se sientan atraídos por la cultura occidental alejándose de sus identidades originarias. El problema al que se enfrenta la CGEIB además de las institucionales, la condición monocultural y monolingüe del sistema educativo, es que el proceso etnofágico se observa en cualquier actividad de la vida cotidiana. Las nuevas condiciones de comunicación aceleran el intercambio de conocimientos y los cambios culturales indígenas e incluso mestizos.

La CGEIB es una institución indigenista creada para dirigir el modelo educativo intercultural del país. Normativamente busca hacer más equitativa la educación para las comunidades originarias. Discursivamente tienen el objetivo de alejarse del resultado final de otras políticas pedagógicas que segregaron, integraron, e incorporaron a los grupos étnicos. La Coordinación tiene el compromiso de impulsar el enfoque intercultural en todo el sistema educativo: el intercultural para los estudiantes mestizos y el intercultural bilingüe para las comunidades indígenas. Otra responsabilidad es ayudar para que la educación indígena mejore en calidad, atención educativa, y atienda un mayor número de población de origen étnico. Puede influir en establecer la educación intercultural e intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional: 1) continuando la política de equidad que dio origen al modelo educativo intercultural; 2) teniendo el apoyo económico suficiente; 3) desarrollando otras políticas que ayuden en el reconocimiento social de la diversidad nacional; 4) haya un contexto diversificado en el mercado laboral. Lograr este contexto puede fortalecer la pluriculturalidad nacional, el respeto por lo originario, y alcanzar la interculturalidad plena.

La Coordinación al ser la institución responsable de implementar en el sistema educativo nacional el enfoque intercultural, gestionar el establecimiento de instituciones interculturales y bilingües en los distintos niveles educativos, ha intentado retomar las demandas hechas por los pueblos indígenas, plantea la necesidad de impartir la educación intercultural en todo el sistema educativo mexicano. Actualmente, el nivel que se encuentra en mejores condiciones para alcanzar ese objetivo es el básico, sin que signifique que los resultados estén fortaleciendo las lenguas y las identidades originarias. La CGEIB ha generado textos y materiales en diversas lenguas, aunque han sido de las que tienen un mayor número de hablantes, han brindado talleres a los profesores para que conozcan el enfoque intercultural, las características de los estudiantes indígenas, la importancia que el resto de la población adquiera conocimientos interculturales. A nivel superior se han creado encuentros nacionales e internacionales que ayuden a comprender los avances y necesidades de las universidades interculturales, así como de la interculturalidad.

Los logros alcanzados por la CGEIB se pueden considerar limitados. Enfrentarse a un sistema educativo históricamente monocultural y monolingüe que escasamente ha mostrado

preocupación por las comunidades indígenas, las condiciones de marginación y discriminación de estos pueblos, la forma de vida de corte occidental que difícilmente se ha preocupado por lo originario, así como el ámbito político nacional, complican el trabajo de esta institución. A pesar de lo anterior, hay avances en educación básica, a nivel medio superior es donde menos resultados se han alcanzado, en el nivel superior coordina nueve instituciones que educan a un porcentaje mínimo de estudiantes indígenas. Hacen falta universidades interculturales en otros estados si consideramos que prácticamente en todo el territorio nacional hay población de origen étnico, pero esa decisión no depende de la Coordinación, en realidad sus posibilidades de acción se ven limitadas por los escasos poderes que posee para gestionar la apertura de nuevas universidades interculturales.

El establecimiento de las universidades interculturales se deriva de un proceso burocrático y convencimiento de la coordinación ante los gobiernos de los estados, promoviendo la importancia y pertinencia del modelo educativo intercultural para que se hagan ante la subsecretaría de educación superior los trámites necesarios para la edificación de una universidad intercultural. La CGEIB tiene cerca de diez años de creación, en este lapso se han establecido 8 instituciones interculturales y una incorporada. Difícilmente se abrirán más universidades en otras entidades de la república mexicana porque la creación de estas instituciones se debió en buena medida a que en el gobierno de Fox se encontraba en la agenda nacional la equidad en educación superior para las poblaciones indígenas. Ha sido una característica que las políticas en México sean sexenales. Cada periodo gubernamental tiene prioridades que no siempre tienen continuidad en los programas de gobierno que les preceden.

La falta de equidad en educación que han padecido los pueblos originarios ha sido: 1) de acceso: debido en gran medida a la marginación, lo inaccesible de sus comunidades, y los escasos recursos de sus habitantes, no han tenido condiciones para incorporarse a los distintos niveles educativos, haciéndose más complejo en el nivel terciario; 2) de universalización de la cultura hegemónica: La educación monocultural y monolingüe, en escasa medida reconocen la diversidad cultural y lingüísticas del país, no son utilizados los saberes originarios en el proceso educativo.

El desconocimiento de la diversidad étnica del país, ha sido un factor trascendental para la reproducción de la monoculturalidad y el monolingüismo en el ámbito educativo, así como en las actividades cotidianas de la sociedad mexicana. Lo originario es escasamente significativo para la población mestiza, lo indígena se observa desde una mirada folklorizante, no hay una preocupación social por conocer la cosmovisión de las culturas indígenas, el sentido de sus danzas, la gastronomía, las fiestas patronales, como interactúan con la naturaleza.

La característica histórica del sistema educativo nacional y la condición mestiza homogénea en la que se sustentado la identidad nacional, genera cuestionamientos al modelo educativo intercultural y bilingüe principalmente porque se considera que la visión indígena no se aplica en los currículos de las diferentes carreras, los conocimientos no se generan pensando en la lógica de las culturas originarias, son de corte occidental, la cultura se ve desde un enfoque que se puede considerar folklórico, no se sustentan en un estudio serio y profundo del significado de las prácticas culturales. Lo pertinente sería que los planteamientos tuvieran un sustento de investigación no a nivel de producto terminado, es decir, las universidades deberían promover el estudio y la investigación, pero no con la intención de sistematizarlo u occidentalizarlo, sino más bien para dar valor y reconocimiento a los saberes indígenas, y no por ejemplo, en la visión del médico alópata, del médico occidental, si no desde la visión del chaman, del brujo indígena, esa es la cosmovisión que es necesario respetar, combinar, y complementar, a partir del diálogo sustentado en el conocimiento previo de los saberes, indagando qué tanta validez, sentido y uso tienen en la vida cotidiana de los pueblos indígenas. Se considera pertinente hacer estudios que ayuden a comprender los deseos, aspiraciones, la visión que tienen las diferentes comunidades originarias, porque lo que se ha llevado a cabo es reproducir un conocimiento homogéneo, que pareciera indicar que todas las comunidades tienen las mismas necesidades, la misma cosmovisión e identidad. No es lo mismo un yolem'mem que un tzotzil, o mazahua. Son grupos totalmente diferentes en su forma de comprender y analizar el mundo, tienen entendimientos diferentes que necesitan ser reconocidos para diseñar los programas educativos que se impartirán en las aulas.

Es necesario reflexionar en torno a las posturas contrarias al modelo educativo intercultural, porque que plantean cuestionamientos que deben ser analizados y discutidos para consolidar el modelo y alcanzar los objetivos de las instituciones interculturales. Considerando el ejemplo de los chamanes o el curandero indígena, es importante comprender, analizar, y estudiar el papel que juegan dentro de la comunidad y porqué son aceptados por la población. Es necesario aceptar la existencia de esta medicina comunitaria, que hay saberes que ayudan en la curación de los padecimientos de sus habitantes. Lo anterior por supuesto no significa que por el simple hecho de que algunas costumbres o ideas, formen parte de la vida cotidiana de las comunidades originarias se deban considerar en la currícula de las distintas carreras. Si partimos de la idea de que es un modelo intercultural, se justifica la importancia y la necesidad de llevar a cabo un estudio profundo y amplio que permita incluir los conocimientos indígenas que tengan una validez científica, pero también respetando lo que no se puede sustentar desde este enfoque, porque finalmente forma parte de la identidad originaria.

Los cuestionamientos que se pueden hacer al modelo educativo intercultural, también encuentran sustento en el hecho que nuevamente surge de una política indigenista. No participan las comunidades indígenas en su discusión y diseño. Pero a diferencia de otras estrategias, esta manifiesta una preocupación por fortalecer lo originario, en el contexto global hay un discurso de re significación y valoración por lo étnico. Algunos críticos consideran que el modelo es un proceso etnófago que tendrá el mismo resultado de otras políticas: la aculturación de los estudiantes originarios. El proceso etnofágico actualmente lo podemos observar en todo momento y prácticamente en cualquier lugar: la migración, el comercio, la televisión y las nuevas tecnologías, son ámbitos de interacción de intercambio cultural que influyen en una sociedad que ha buscado alejarse de sus orígenes por la discriminación y la inequidad vivida. La educación no es el único medio para la aculturación de las identidades originarias, las relaciones como resultado de la vida cotidiana y la vinculación más cercana de estos pueblos a la sociedad mestiza, generan condiciones para que los habitantes de los pueblos originarios adopten nuevas costumbres que no surgen de sus identidades.

Es necesario así mismo comprender, que los indígenas cuando demandan su derecho a ser educados, no piensan en un modelo intercultural, solicitan una educación que fortalezca su cultura, preserve sus usos y costumbres, y se transmitan los conocimientos en su lengua originaria. La política diseñada por el Estado para dar respuesta a estas demandas, tiene una característica compensatoria. La interculturalidad para el estado, -haciendo una interpretación muy minimalista-, busca lograr el respeto por lo indígena, fortalecer las lenguas y culturas indígenas, y motivar el diálogo respetuoso entre las diversas culturas. Sin embargo, el modelo intercultural nuevamente da la idea de motivar la homogeneidad, las carreras que brindan estas instituciones no hacen distinciones entre las distintas culturas. Sigue siendo una gran interrogante cómo incluir en el proceso de enseñanza las diferentes perspectivas y formas de pensamiento originario sin privilegiar alguna identidad, ni el conocimiento occidental.

No es aventurado afirmar que para algunos estudiantes y docentes, concretamente para los que son pioneros y fundadores de la UAIM y UIEM, estas instituciones permiten alcanzar la utopía de la educación a nivel superior para los pueblos indígenas. La realidad es que para un porcentaje importantes de jóvenes significa probablemente la única oportunidad para estudiar a nivel superior. Lo anterior no significa que podamos hablar que se ha logrado la equidad educativa, al menos por tres razones:

1) Las universidades interculturales son instituciones de carácter regional que son ubicadas en zonas donde convergen diversas etnias. Actualmente son nueve instituciones incorporadas a la REDUI que brindan este modelo educativo. La diversidad étnica de México es tan basta que si se piensa alcanzar la equidad en educación desde una mirada cuantitativa, se necesita una institución de este tipo en prácticamente todos los estados del país y en ellos diferentes campus que ayuden a hacer más amplia la oferta educativa. A pesar que la CGEIB considera necesario ofrecer más espacios de educación terciaria, es complicado alcanzar este objetivo en el corto plazo, porque para establecer una universidad los gobiernos estatales deben manifestar a la Coordinación la intención de contar con una universidad intercultural en sus entidades, en este proceso las gestiones políticas son trascendentales, y en ocasiones, como en el caso de la UAIM y UIEM, han sido elemento clave para que los gobernantes hagan los trámites necesarios ante la CGEIB para establecer

una de estas universidades. Un segundo elemento importante son las mismas comunidades, que deben apoyar la intención de creación de las instituciones interculturales, situación que pareciera contradictorio pero la educación que esperan recibir no precisamente es intercultural;

2) La educación intercultural tiene la dificultad de tener que equilibrar dos visiones epistemológicas: la hegemónica que se apoya en los conocimientos científicos, y la tradicional sustentada en la experiencia y el saber indígena. No se ha logrado consolidar esa convergencia de conocimientos por las diversas prácticas y formas de operar del sistema educativo a nivel superior y en general de toda la educación nacional. El discurso intercultural no corresponde con lo que empíricamente sucede en el contexto social del país, y concretamente en el de los pueblos indígenas. La discusión de la interculturalidad es originada desde la visión occidental, en el caso concreto del país por la mayoría mestiza que interpreta lo indígena desde una manera unilateral. Si realmente se desea implementar un modelo educativo, equitativo, intercultural, debe construirse de manera holística, resultado de un movimiento social y cultural que permita entender a ambas partes que el modelo educativo intercultural bilingüe se crea para fortalecer la lengua y la identidad étnica.

Actualmente no queda claro en qué conocimientos originarios se sustenta la educación intercultural, qué identidad es la que refuerza, si se sustenta en los usos y costumbres, en la cosmovisión indígena, en la religión, si incluye o rechaza la discriminación sexual de las comunidades, si va a preservar las costumbres del pasado y cuáles serán incluidas en la planeación curricular de las diferentes carreras. El modelo educativo intercultural da la impresión de intentar abarcar la mayor cantidad de identidades posibles, el gran cuestionamiento es cuántas de ellas se identifican plenamente con él, o encuentran los conocimientos que van a fortalecer sus lenguas y culturas. Actualmente en los contenidos de las asignaturas de las diversas carreras de las instituciones objeto de estudio, no permiten distinguir de manera clara donde se dará el punto de equilibrio entre la modernidad y la preservación de lo originario, sobre todo si las asignaturas se siguen sustentando en conocimientos de origen occidental, y utilizando el español como lengua franca para la transmisión de conocimientos. La vinculación con el conocimiento originario se da

principalmente con las visitas que hacen los estudiantes a sus pueblos originarios y en los talleres de lengua indígena. El caso de la UAIM es más preocupante porque a pesar que se ha incorporado a la CGEIB, curricularmente el inglés es más relevante que la lengua indígena, y las identidades originarias difícilmente se fortalecerán al tener una educación que totalmente se enfoca en un aprendizaje de corte occidental. El modelo educativo que utiliza la UAIM y la UIEM es universalista, imparte conocimientos sin diferenciar las identidades originarias de los estudiantes.

3) Las instituciones interculturales como se ha indicado, es una oportunidad para que estudien a nivel superior los jóvenes de algunas comunidades indígenas. Esta oferta educativa sigue siendo escasa para la población existente en el país. Al interior de la UAIM y UIEM se observa una inequidad en el acceso de las identidades originarias. La Universidad Intercultural del Estado de México se ubica en una zona mazahua, propiciando que la mayoría de estudiantes sea de este origen étnico. La UAIM debido a la gran apertura que ha tenido, han ingresado una cantidad importante de jóvenes provenientes de diversas identidades originarias, a pesar de ellos los estudiantes mestizos son los que proporcionalmente han ingresado en mayor cantidad. Lo anterior hace complejo que se fortalezcan los conocimientos y lenguas de las identidades originarias que son minoría. Algo que no es posible determinar y que es una realidad, es cómo se van a integrar los egresados de las universidades con el resto de la sociedad. Socialmente no hay un reconocimiento de la diversidad étnica, del modelo educativo y las carreras que imparten las universidades. Un objetivo de las instituciones interculturales es lograr el arraigo de los egresados en sus pueblos, lo que prácticamente los condiciona a permanecer en sus comunidades. El gobierno debe crear programas que los ayude a tener fuentes de empleo, si no puede ocurrir lo que ha sucedido en la UIAM, a pesar de haber un interés de los jóvenes por regresar a sus comunidades, se presentan casos de desarraigo por no tener garantizadas fuentes de empleo en sus comunidades.

La condición de las universidades interculturales, y el modelo educativo intercultural en sí mismo, se encuentra inmerso en una compleja situación. Plantea la necesidad de fortalecer la cultura local, pero que sigue generando condiciones de aculturación con la enseñanza basada en el español, impulsando el aprendizaje en inglés, y el uso de la computadora. Lo

anterior no indica que no sea necesario su uso, la complejidad se presenta cuando el futuro profesionalista es preparado en una educación que mantiene la esencia del proceso de enseñanza tradicional, generando condiciones de formar en el alumno una visión individualista, alejada de la tradición colectiva en la que se sustentan las identidades originarias. La política de equidad, responde a las legítimas demandas hechas por las comunidades indígenas, exigiendo su derecho a ser educados en su propia lengua y costumbres originarias. Sin embargo las universidades surgen de una política compensatoria, que pretende responder a estas demandas, a comprobar cifras y números que se ven bien en las estadísticas de los gobiernos, pero algunas instituciones siguen mostrando rasgos de inequidad. La UAIM y la UIEM entran en funciones sin contar con la infraestructura adecuada para poder brindar educación de calidad. En el momento de la investigación no había laboratorios, algunos docentes no contaban con espacios para hacer investigación. La UIEM inicia funciones con un edificio rentado, la biblioteca se crea hasta 2004 con libros donados o comprados por los mismos docentes e investigadores, no como un programa de adquisiciones, de estos textos sería pertinente saber la cantidad de libros que están escritos en español y cuantos en lengua indígena o que fortalecen sus identidades, aunque no es aventurado decir que la gran mayoría de ellos son redactados con un proceso racional, en español y muy probablemente en otras lenguas como el inglés. Los trabajos de investigación que se realicen en las universidades interculturales, sería una opción para proveer de materiales en las distintas lenguas que apoyen el proceso educativo de los jóvenes indígenas, pero sobre todo que se vincule con sus lenguas, creencias, costumbres, y tradiciones. Es imprescindible reconocer que los indígenas no se negaran en seguir aprendiendo la historia de México, o quién fue Hidalgo, pero también se necesita que se profundice en la historia de los distintos pueblos, y aceptar que todas las lenguas son funcionales, el seguir usando el español como lengua franca finalmente es una decisión hegemónica.

Es prioritario acercar la oferta de educación superior a las comunidades indígenas, no únicamente de corte intercultural, también tradicional, para no segregar nuevamente a estas identidades. Es necesario que las comunidades indígenas decidan de las diversas ofertas educativas que puedan existir, cual es en la que ellos desean incorporarse. No se debe ver a la educación intercultural y bilingüe como la única opción educativa para los pueblos

indígenas, de hacerlo se corre el riesgo de generar un sistema excluyente, que motiva la marginación y no el respeto y el diálogo entre las diversas culturas del país.

Es necesario que la oferta educativa intercultural y tradicional a nivel superior para las comunidades indígenas se incremente. Estas nuevas instituciones, específicamente las tradicionales, deben preocuparse por fortalecer la visión intercultural, deben ubicarse cerca de los pueblos indígenas, porque para algunos estudiantes sigue siendo difícil estudiar por los índices de marginación y pobreza de estas poblaciones. Lo más adecuado sería que tuvieran internados como la UAIM.

La equidad en educación superior es un proceso inconcluso, hay retos que no han sido superados que complejizan la igualdad de oportunidades educativas que de no ser superadas en breve seguirán condenando a los pueblos indígenas a ingresar a instituciones que siguen promoviendo una educación que busca integrar más que respetar y fortalecer sus identidades originarias. Lograr consolidar el proceso de interculturalismo en interculturalidad plena, es un objetivo en el cual las universidades tienen un papel trascendental, sin embargo, esa transición es un proceso que difícilmente se alcanzara. La conformación del modelo educativo intercultural, la CGEIB y las universidades interculturales, surgen de una coyuntura con dos características importantes: 1) a pesar que la política de equidad surge en un gobierno de derecha, finalmente lo que empuja la conformación de esta política es el movimiento indígena nacional, los acuerdos internacionales, aunado al esfuerzo que hacen los intelectuales, incluyendo los de origen étnico preocupados por la problemática educativa de estos pueblos; 2) El modelo educativo intercultural se crea pensando que con su ubicación estructural en la SEP pueda intervenir en todos los niveles educativos y modalidades. Sin embargo esta condición repite las característica que ha tenido la educación indígena del país, estar restringida a las decisiones que se toman desde la visión occidental.

La Coordinación al ser el eje rector y normativo de la educación intercultural en el país, se crea con la facultad de mantener una relación directa con los tomadores de decisiones, los operadores, y los sujetos de atención de estas estrategias educativas. Esta posibilidad es importante para las cuestiones que implican la atención de los pueblos indígenas, y muy

particularmente en el tema del currículum, que se vuelve trascendental porque mas allá del discurso intercultural es necesario entender el proceso histórico que ha tenido el sistema educativo mexicano y cómo este instrumento ha sido utilizado en los contenidos escolares para la conformación de una identidad nacional. La noción de currículum no solamente se debe entender como los planes y programas de estudio, es todo el sistema del estado nación mexicano que busca conformar la mexicanidad en el proceso educativo, y que se consolida en el periodo pos revolucionario principalmente. El currículum nacional ha pasado al menos por dos momentos trascendentales, el primero ha generado una mitificación del indio, cuando este es visto como un proceso pasado, que puede ser glorificado, cosificado. Un segundo momento cuando el tema indígena se utiliza en un programa más amplio y que da forma a la conformación de la identidad mestiza del país. Estas visiones las podemos observar en la conformación del sistema educativo mexicano y lógicamente en el currículum educativo nacional. Ambos marcan la enseñanza de la historia, las matemáticas, el español, la geografía, privilegiando una visión monocultural y monolingüe. Cuando uno habla de interculturalidad, es necesario reflexionar qué implicaciones ha tenido la monoculturalidad y el monolingüismo en la conformación de la identidad nacional y el poder que tiene el tema curricular cuando se observa desde una mirada más política que didáctica.

Si hablamos de educación intercultural y del enfoque como eje transversal en el sistema educativo, podemos entender el proceso del desarrollo curricular de las universidades interculturales y la importancia y relevancia del mismo en la consolidación del interculturalismo. Para lograrlo es necesario reflexionar en las implicaciones que tiene el modelo curricular en un sistema educativo homogéneo y alejado de la pluriculturalidad nacional. Una disyuntiva del modelo educativo intercultural, principalmente el bilingüe, es que al responder a una política compensatoria, y ser un proyecto político educativo, conviven y entran en tensión distintos actores que son los que determinan el currículum.

La currícula intercultural para ser trascendental en el reconocimiento social de la diversidad pluri-étnica y lingüística, y ser el medio de consolidación del interculturalismo, debe cumplir con al menos cuatro condiciones: 1) construirse a través de un proceso de consulta, cualquier acción educativa que vaya a dar como resultado la creación de políticas públicas. Las comunidades deben ser consultadas para conocer qué necesidades tienen y

cómo pueden ser resueltas por medio de la educación; 2) una segunda dimensión tiene que ver con el diseño curricular. Debe construirse a partir de la información obtenida de la consulta previa que se hizo; 3) la tercera dimensión se vincula con la implementación y la puesta en marcha del currículo; 4) finalmente se encuentran los procesos de transferencia, cómo cada institución entiende e implementa el modelo educativo.

Es cierto que el modelo educativo intercultural se construye con una consulta que se hace a las comunidades indígenas. Sin embargo, esta se desarrolla de una manera universalista, desde una serie de técnicas racionales de corte occidental que formuló un currículo pensado para ser aplicado en todas las instituciones interculturales sin analizar las diferencias culturales de los pueblos indígenas, se diseña pensando qué deben aprender los pueblos indígenas, no lo que las comunidades indígenas desean o quieren aprender y cómo adquieren sus conocimientos. El modelo se ha diseñado para enseñar, pero debe también ser un medio de aprendizaje que ayude en la vinculación y la convergencia de los saberes occidental y originario en una educación que ayude en el fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias. El problema es que el modelo se diseña desde una visión de enseñanza pero no de aprendizaje, retoma la racionalidad occidental como medio de educación. Es necesario que en este proceso de interculturalismo los conocimientos que se impartan surjan desde la lógica de las comunidades indígenas, contruidos desde una visión holística donde el diálogo entre culturas se mezclen en un aprendizaje mutuo que ayude en el fortalecimiento cultural y lingüístico de cada una de las diversas identidades que se pretende formar profesionalmente.

El modelo educativo y las universidades interculturales se encuentran en un proceso de consolidación. Son un programa piloto que ha tenido resultados, que se pueden resumir en el reconocimiento normativo de la diversidad cultural y lingüística, enmarcado en su derecho ciudadano a tener acceso a educación, salud, y trabajo. Sin embargo al ser una ciudadanía que ha sido de un carácter más multicultural que diferenciada, no ha logrado generar una cantidad importante de políticas que considere las diversidades étnicas del país, siguen siendo estrategias de un corte más universalista que diversificado. La interculturalidad plena ayudaría a lograr el objetivo de equidad, no solamente en el ámbito educativo, si no en el económico, social y político. Que los indígenas participen en la toma

de decisiones, generándose políticas sustentadas en un diálogo plural, no parcial, necesarias en un país, que no ha logrado generar condiciones de equidad en ningún periodo histórico, justamente por esa falta de reconocimiento cultural y el respeto por las identidades originarias. La ciudadanía diferenciada, soportada con la interculturalidad plena pueden consolidar el respeto por lo originario, e incluso aceptar la autonomía de los pueblos indígenas.

La Coordinación, como encargada de implementar el modelo educativo intercultural bilingüe e intercultural, necesita de condiciones que permitan la adecuada implementación del modelo educativo intercultural y bilingüe, que sea un eje transversal en todo el sistema educativo mexicano, desde el nivel básico hasta el superior. Requiere que los gobiernos establezcan condiciones normativas, políticas y económicas que faciliten esta transición educativa en el país. Lograr la aceptación del carácter pluricultural y plurilingüe es un proceso que no es sencillo, demanda el diseño y la aplicación de políticas no solamente en el ámbito educativo, es un proceso que necesita de otras estrategias que promuevan el reconocimiento, respeto y aceptación de lo diverso en la sociedad, que haya una participación política de los indígenas, que se logre la autodeterminación de los pueblos.

El proceso de interculturalismo demanda una reflexión muy profunda que ayude a conocer el contexto en el que está operando la educación intercultural y bilingüe, y la manera como se va a vincular con el resto de la sociedad mexicana. Un caso concreto que es necesario analizar es qué papel jugará este modelo educativo en el sistema económico y político del país, y cómo se va a incorporar el indígena en la lógica económica neoliberal y globalizada. En este nuevo contexto de revaloración por lo originario, es indispensable centrar la atención a sus necesidades, que sean apoyadas desde al ámbito gubernamental, y que instituciones como la SEP y los medios de comunicación sean el eje donde gire y se conforme su respeto y aceptación. El reto es muy grande, demanda un trabajo conjunto del ámbito político, social e institucional, requiere de una directriz política y de la sociedad civil, incluso de las mismas comunidades originarias.

El siguiente periodo de estrategias en educación debe ser intercultural, donde las políticas sean interculturales e intercultural y bilingüe. La dificultad radica que a pesar de ser un país

pluricultural y plurilingüe, los avances que se han tenido se enmarcan en el multiculturalismo, no se han logrado trascender a una ciudadanía diferenciada. Esta realidad ha generado la idea de que las instituciones interculturales motivan la etnofagia. Las instituciones objeto de estudio permitieron observar que el proceso etnofágico se visualiza de manera más profunda en la UAIM, aunque no es ajeno a la UIEM. Estudiar en un ambiente vinculado de manera más directa con los conocimientos occidentales que a los originarios propicia que el estudiante indígena perciba una forma de vida que puede llegar a ser cautivante para él. Esta atracción por lo occidental se da de manera involuntaria, resultado de la interacción con las costumbres que son hegemónicas en la sociedad nacional. Los estudiantes al momento de llegar a la universidad intercultural se encuentran con un modelo educativo que les habla de lo valioso y significativo de su lengua, su cultura y lo importante que es fortalecer sus identidades. Sin embargo, el país no ha generado las condiciones para el diálogo respetuoso y sustentado en los planteamientos teóricos de la interculturalidad, el sistema político, económico, y educativo, sigue siendo monocultural y monolingüe. Las decisiones en el país continúan generándose desde una visión unilateral, la organización del estado no ha creado las condiciones para que las comunidades manejen sus propios recursos y puedan auto determinarse.

Un objetivo de las universidades interculturales es lograr que sus egresados no se desarraiguen de sus comunidades, pero tampoco se puede criticar si se alejan, o no regresan a sus pueblos de origen, como ha sucedido con algunos egresados de la UAIM que no volvieron a sus poblaciones. Si estudiaron fue con el objetivo de tener mejores condiciones de vida, por lo que van a incorporarse donde encuentren empleo. No se puede criticar, ni ignorar el deseo del joven por romper las cadenas localistas, sobre todo si el estado no ha establecido condiciones para que puedan emplearse en sus comunidades. El intercambio cultural en la actualidad es un proceso inevitable, que se reconoce en el modelo intercultural. Lo que debe analizarse de manera detallada, es si la educación intercultural no propiciará el aislamiento de las comunidades indígenas, algo que implicaría confinarlos en especie de reservaciones. Además, si los alumnos están estudiando en una universidad que enseña idiomas extranjeros, que utiliza un sistema tradicional para transmitir los conocimientos, los cuales se sustentan en un proceso científico, y no en el originario ¿cómo lograr el progreso sin un cambio constante en las comunidades y en los estudiantes? Que no

provoque una crisis cultural y de identidad en los alumnos de las universidades interculturales. Esta es una de las contradicciones más contundentes del proyecto. Los indígenas desean ser educados, pero qué educación es la que quieren. La política de equidad busca normativamente dar oportunidades educativas a los pueblos indígenas, pero crea una educación que abre un nuevo rumbo de discusión, de reflexión, de oportunidad, pero que se queda en una novedosa versión de políticas compensatorias del indigenismo posrevolucionario.

Como ciudadanos los indígenas tienen derechos y uno de ellos es que sean educados en sus propias lenguas y culturas originarias, pero no es claro si todas las costumbres que forman parte de estas identidades deban ser fortalecidas en esta educación intercultural, hay costumbres por ejemplo que dañan a las mujeres, que atentan contra sus derechos individuales y que son vistos como parte del comportamiento cotidiano de estas comunidades. Estas contradicciones que se han mencionado son difíciles de resolver y se complejiza el proceso si no se comprenden y se reflexionan los procesos de interacción comunitario.

La consolidación de la interculturalidad plena se sustentará en las decisiones que tomen los próximos gobiernos. Por ejemplo, la administración del Presidente Calderón, se enfocó principalmente en la seguridad nacional y el combate al narcotráfico. Los temas de desigualdad educativa, principalmente la indígena, no tiene la misma relevancia en comparación al gobierno anterior, esto puede hacer que trascender del interculturalismo a la interculturalidad plena sea un proceso más lento, quedar en un planteamiento normativo y no lograr su consolidación. Es necesario que la educación intercultural y bilingüe sea un tema permanente en la agenda gubernamental, además es necesario: 1) fortalecer el papel de la CGEIB como la institución encargada de guiar los destinos de la educación intercultural y bilingüe, y gestionar ante las instancias correspondientes las necesidades del modelo educativo intercultural; 2) que la misma Coordinación tenga un acercamiento y diálogo, sustentado en lo intercultural, con las comunidades indígenas para que participen en las decisiones educativas del modelo educativo intercultural y bilingüe; 3) pasar de un periodo neo indigenista generador de políticas educativas de reconocimiento que promueven la integración, a uno intercultural donde las políticas que se generen sean

justamente interculturales e interculturales y bilingües; 4) que esta educación forme parte del sistema educativo mexicano y que las instituciones dejen de gestionarse como un proceso de convencimiento a las autoridades estatales, y sea realmente un derecho diferenciado intercultural de las comunidades indígenas.

El país requiere de un cambio paradigmático en el sistema educativo nacional para lograr la transversalización del currículum intercultural. La esfera política es trascendental en la consolidación del interculturalismo. Si lo planteamos desde una mirada macro, la SEP debe ser el medio que ayude a la Coordinación para alcanzar este objetivo desde nivel básico al medio superior. El nivel superior representa mayor problema para implementar la interculturalidad por la autonomía de las universidades estatales, autónomas o privadas. Las universidades interculturales serán las que más fácilmente apliquen este modelo educativo, aunque su influencia se limita por la escasa cantidad de instituciones que actualmente operan en el país. La idea de la Coordinación es establecer un currículum intercultural por niveles, en función de procesos de formación que permitan conocer, reconocer, y valorar la diversidad sustentada en una modificación epistemológica. En el caso de la educación básica tiene que ver con el primer contacto formal o inicial de la enseñanza intercultural e intercultural bilingüe. Este es el momento más importante porque es el que prepara a los ciudadanos mexicanos a entender la diversidad. El nivel medio superior se vincula con la posibilidad de conocer, reconocer, y valorar la importancia de convivir de manera pluricultural en un contexto que requiere la toma de decisiones de los jóvenes. La universidad se convierte en el espacio donde se pueden producir conocimientos vinculados a la diversidad y las comunidades originarias, para que sean analizadas desde lo educativo y trascienda a lo político, lo económico, y social, que forme parte de los proyectos culturales del país. Consolidar el interculturalismo demanda un interés social donde actores externos al ámbito político o educativo ayuden en el reconocimiento social. Por ejemplo los medios de comunicación al ser un elemento que influye de manera importante en las sociedades contemporáneas, debería ayudar en el reconocimiento, aceptación y consolidación del modelo educativo y de la diversidad étnica del país.

Finalmente, la consolidación del interculturalismo es un proceso que difícilmente se afianzará a corto plazo por ser aún muy endeble y sustentado más en un ideal que un fin.

Alcanzar la interculturalidad plena se centra principalmente en tres indicadores: a) debe haber un reconocimiento, no únicamente constitucional, sino también social del carácter pluricultural del país, al ser justamente en este espacio donde se da el acuerdo político del derecho ciudadano que ayude en el reconocimiento social y cultural; b) aceptación de la diversidad, dando como resultado que no haya discriminación social, económica, y política. Implicando que haya posibilidades de una redistribución de los poderes, que se permita y acepte la autodeterminación de los pueblos, así como una representación en el sistema político nacional. Los dos puntos anteriores permitirá generar en el país nuevas relaciones sociales y de poder, donde los pueblos indígenas tengan incidencia en la toma de decisiones que se relacionen con sus identidades culturales; c) en materia educativa se requiere de un modelo educativo intercultural que sea transversal en todo el sistema educativo mexicano. El modelo se dividirá en dos grandes ejes: el intercultural aplicado en la educación tradicional para los estudiantes no originarios; y el intercultural bilingüe para la población indígena. En este eje es necesario que se diseñen los currículos considerando las necesidades educativas y las identidades étnicas. A nivel superior es necesario que haya una mayor cantidad de universidades interculturales en el país al ser justamente este modelo educativo en el que menos influencia tendrá el estado para que en las instituciones tradicionales consideren la interculturalidad. Concretamente en el tema educativo es necesario que las políticas educativas que se han diseñado para los pueblos indígenas trasciendan la característica de los tres periodos anteriores que han conformado un modelo educativo monocultural y monolingüe que escasamente ha fortalecido la aceptación social de la diversidad étnica del país, las identidades y lenguas originarias. La política de equidad intenta generar un reconocimiento de la diversidad étnica nacional. Sin dejar de tener un carácter indigenista, esta política se puede considerar relevante debido a que debe servir como el eje que sustente el tránsito a la interculturalidad plena, alcanzándose con ello el diálogo y la participación de los pueblos indígenas en las decisiones que se diseñen y se vinculen con sus comunidades, ayudará además a fortalecer lo originario, lograr la aceptación y reconocimiento de la diversidad pluricultural y lingüística del país, lo cual debe permitir que las identidades y lo que ello encierra sea respetado por la sociedad mestiza, ayudando a alcanzar una equidad no solamente educativa, sino también social, donde todas las identidades del país, interactúen en un diálogo de respeto y consenso, que

las decisiones no tengan una condición unilateral. Esta educación y el modelo educativo, representa la posibilidad de cambiar la visión histórica que la población ha tenido hacia las comunidades indígenas y hacer de México una sociedad realmente democrática.

La equidad no debe ser analizada desde la mirada cuantitativa. Establecer instituciones para que ingresen estudiantes de origen étnico a estudiar a nivel superior no necesariamente generan condiciones de igualdad de oportunidades. La equidad se debe ver como el cambio cualitativo nacional, donde la visión histórica que el país ha tenido hacia los pueblos indígenas se transforme justamente por uno de los planteamientos de la interculturalidad: el diálogo y el respeto por lo diverso, no solamente en lo educativo, si no en todos los espacios de interacción social del país. Sin duda la educación es clave en este objetivo, pero como se analiza en este trabajo, se requiere de un proceso de reflexión y de interacción justamente entre las diversas identidades del país, para conformar un modelo educativo que sustente el reconocimiento empírico de la diversidad lingüística y pluricultural del país, medida en la relevancia e importancia que la sociedad le otorgue a lo indígena y no en la cantidad de alumnos que se eduquen y egresen.

Por último, el trabajo brinda aportaciones que abren nuevas líneas de investigación que sería conveniente se estudiaran para mejorar las condiciones de equidad en educación superior de los pueblos indígenas. Es necesario hacer estudios más particulares sobre el interculturalismo, y las condiciones actuales del modelo educativo intercultural en el país. Por ejemplo, hacer una revisión de los planes de estudio que ayude a hacerlo más pertinente a las demandas y necesidades educativas de los pueblos originarios. Es urgente hacer una evaluación que ayude a conocer el impacto que han tenido las universidades en las comunidades, si hay un reconocimiento de la educación intercultural y si socialmente se observa una aceptación por este modelo educativo. Se requiere un seguimiento de egresados para conocer en qué se están empleando, qué opinión tienen de la preparación de origen intercultural, si se ha evitado el desarraigo de los egresados.

La existencia de un modelo educativo intercultural que se pretende sea implementado de manera transversal en todo el sistema educativo nacional demanda que se estudie si hay un reconocimiento y aceptación social de la diversidad étnica y lingüística del país, si se ha

logrado una revaloración por lo originario, si la vinculación entre los estudiantes, egresados y población no indígena se da en un contexto de respeto y aceptación por la diversidad.

Es importante determinar cómo las universidades pueden apoyar para evitar que las lenguas e identidades que están en riesgo de perderse puedan revertir esa condición, analizar si la creación de libros, o archivos de tradición oral, e historia oral pueden ayudar en la preservación de estas identidades étnicas.

Los temas por desarrollar en relación a la interculturalidad, y la educación intercultural y bilingüe es tan diversificada y tan amplia que especificar temas concretos es algo difícil de determinar, porque este tema implica analizar temas desde el ámbito político, del sistema educativo, económico y social, en los distintos niveles de educación nacional, desde el básico hasta el superior. Lo que si se puede determinar es la necesidad de investigar el tema para beneficio de la población indígena y una mejor convivencia en el país.

Fuentes de consulta

- Acosta Silva, Adrián. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. México, D.F., Universidad de Guadalajara, FCE, 357 p.
- A. Hale, Charles (2005). *El liberalismo mexicano en la época de Mora*. México, D.F., Siglo veintiuno, 347 p.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, SEP, Setentas, 282 p.
- Ahuja Sánchez, Raquel, et. Al., (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México, CGEIB, 70 p.
- Albino Garduño, Rocío (2009). *Vinculación con la comunidad: una estrategia educativa y de formación profesional en la Licenciatura en Desarrollo Sustentable en la Universidad Intercultural del Estado de México*. En: 3er encuentro regional sobre educación superior intercultural de América Latina y del Caribe. SEP, CGEIB.
- Alfie Cohen, Miriam (2005). *Democracia y desafío medioambiental en México. Riesgos, retos y opciones en la nueva era de la globalización*. México, D.F., Ediciones Pomares, 270 p
- Andere, Eduardo (2006). *México sigue en riesgo: el monumental reto de la educación*. México, Planeta, 291 p.
- ANUIES (2001). *La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo una propuesta de la ANUIES*. México; ANUIES, 260 p.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2005). *Acciones de Transformación de las Universidades Públicas Mexicanas 1994-2003*. México, ANUIES, 80 p.
- Bastida Muñoz, Mindahí Crescencio. Et. Al (2009). *De la educación indígena a la educación intercultural en México: experiencias, nuevos enfoques y perspectivas para la educación de los pueblos originarios*. En: 3er encuentro regional sobre educación superior intercultural de América Latina y del Caribe. SEP, CGEIB.

- Balcells I Junyent, Josep (1994). *La investigación social introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona, Escuela Superior de Relaciones Públicas, 405 p.
- Bello Álvaro (2009). *Multiculturalismo, ciudadanía y pueblos indígenas. ¿Un debate pendiente en América Latina?*. En: “Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia”, México, D.F., UAM Iztapalapa, Juan Pablos, pp.79-118.
- Berea Núñez, Raúl (2003). *Convenio 169 de la OIT sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. México, Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 19 p.
- Bertely Busquets, María (1998). “Educación indígena del siglo XX”. En: *Un siglo de educación en México*, México, FCE, pp. 74-110.
- Bolaños Martínez, Raúl (1981). “Orígenes de la educación pública en México”. En: *Un siglo de educación en México*, México, FCE, PP 11-40
- Bonfil Batalla, Guillermo (2006). *México Profundo una civilización negada*. México, de bolsillo, 250 p.
- Brown César, Javier (2003). *La equidad: Asignatura pendiente del nuevo milenio*. En: revista latinoamericana de estudios educativos, 2º trimestre, año/vol. XXXIII, número 002, centro de estudios educativos, México D.F., pp. 5-12.
- Bustillo Marín, Roselia (2006). *El reconocimiento por la otredad indígena basada en el respeto a su identidad*. México, la autora, Universidad Iberoamericana. 126 p.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2009). *Ley General de Educación*. 45 p.
- Cámara de Diputados del H. Congreso (2010). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos Indígenas*. México, 9 p.
- Casillas Muñoz María de Lourdes y Santini Villar Laura (2006). *Universidad intercultural Modelo Educativo*. México D.F., Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 288 p.

Carnoy, Martín. Et. Al. (2002). *Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana*. Revista latinoamericana de estudios educativos, 3º trimestre, año/vol.XXXII, número 003, Centro de Estudios Educativos, México, pp. 9-43.

Celote Preciado, Antolín. *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México “cuando el sueño se hizo palabra”*. 121 p.

Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2003). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. CDI, México, 20 p.

Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2006). *Lenguas indígenas en riesgo*, Pápagos. México, CDI, 47 p.

(2006). *Indicadores Sociodemográficos de la población indígena, 2000-2005*. México, CDI, 43 p.

CONEVAL (2007). *Informe ejecutivo de pobreza México*. México, CONEVAL, 27 p.

Consejo Nacional de Población (2001). *Índices de Marginación 2000*. México, CONAPO, 196 p.

CONEVAL (2009). Comunicado de prensa no. 006/09. Dirección de información y comunicación social, CONEVAL, 18 p.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2009). *Comunicado de prensa*. México, CONEVAL, 18 de julio, 18 p.

Consejo Nacional para Prevenir la discriminación y Secretaría de desarrollo social (2005). *Primera Encuesta Nacional sobre discriminación en México*. México, SEDESOL, 127 P.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2007). *Informe ejecutivo de pobreza 2007*. CONEVAL, México, 27 p.

Consejo Nacional de Población (2001). *Índices de Marginación 2000*. México, CONAPO, 196 p.

- (2006). *Índices de Marginación 2005*. México, CONAPO, 180 p.
- Consortio Intercultural (2007). Reflexiones de Raúl Fonet Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. México, CGEIB, 85 p.
- Coordinación General de Estudios Interculturales y Bilingües (2003). *Criterios para definir la ubicación de la sede y la construcción de instalaciones*. México, CGEIB, documento de trabajo, 7 p.
- Coordinación General de Estudios Interculturales y Bilingües (2004). *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro General*. México, CGEIB, UNESCO 672 p.
- Coordinación General de Estudios Interculturales y Bilingües (2007). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt. Sobre el concepto de interculturalidad*. México, CGIB, 85 p.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2007). México, Porrúa, 194 p.
- De Ferranti, David, Et. Al. (2003). *Cerrar la brecha en educación y tecnología*, Colombia, Banco Mundial, Alfa omega, 216 p.
- De Garay Sánchez, Adrián (2004). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México, D.F, ANUIES, 241 p.
- Díaz-Polanco, Héctor (2009). *Para entender la diversidad cultural y la autonomía en México*. México D.F., NOSTRA, 92 p.
- Díaz-Polanco, Héctor (2006). *Elogio de la Diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México, Siglo XXI, 224 p.
- (1987). Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica. México, D.F., Juan Pablos Editor, 222 p.
- (2006). *El laberinto de la Identidad*. México, UNAM, 317 p.

- Espinoza Cortés, Luz María. Ysunza Ogazón, Alberto. *Reflexiones en voz alta sobre la interculturalidad en la globalización*. Ciencia Ergo Sum, julio-octubre, año/vol.14, no. 002, Universidad Autónoma del Estado de México, pp.151-160.
- Estrada Fernández, Zarina y López Cruz, Gerardo (2009). *Las lenguas Indígenas y la educación superior intercultural*. En: 3er encuentro regional sobre educación superior intercultural de América Latina y del Caribe. México, SEP, CGEIB.
- Figuroa Zamudio, Silvia (1998). *El colegio de San Nicolás, bienes y cuentas*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo. 212 p.
- Flores-Crespo, Pedro. Barrón Pastor, Juan Carlos (2006). *El programa de apoyo a estudiantes Indígenas: ¿Nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México, ANUIES, 198 p.
- Florescano, Enrique (2004). *Etnia, Estado y Nación*. México, Taurus, 572 p.
- (1999). *Memoria indígena*. México, Taurus, 403 p.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2002). *Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica*. En: “interculturalidad sociedad multicultural y educación intercultural”. México, castellanos editores, pp. 15-30.
- Frost, Elsa Cecilia (1990). *Las categorías de la cultura mexicana*. México, UNAM, 218 p.
- García Segura, Sonia (2004). *De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhepecha*. Michoacán, México. Revista mexicana de investigación educativa, enero-marzo, año/vol.9, número 020 COMIE, pp.61-81.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2003). *Los acuerdos de San Andrés*. Chiapas, Consejo Estatal Para la Cultura y las Artes de Chiapas, 200 p.
- Gomezcésar Hernández, Iván (1995). *Los liberales mexicanos frente al problema indígena: la comunidad y la integración nacional*. En: “Diversidad étnica y conflicto en América latina. El indio como metáfora en la identidad nacional”. México, D.F., Plaza y Valdez, pp. 71-99.

- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1990). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México D.F., El COLEGIO DE MÉXICO, 273 p.
- González Galván, Jorge Alberto (1993). *El Estado pluricultural de derecho: los principios y los derechos indígenas constitucionales*. Ponencia presentada en la semana del ciudadano, comité de defensa ciudadana, pp.169-190.
- Grediaga Kuri, Rocío Et. Al. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México, ANUIES, UAM, 442 p.
- Guerra García, Ernesto (2006). *La educación Sociointercultural en la Universidad Autónoma Indígena de México*. México D.F., el autor, CIDHEM, 311 p.
- Guevara González, Iris (2002). *La educación en México Siglo XX*. México, UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 139 p.
- Hale, Charles A (2005). *El Liberalismo mexicano en la época de Mora*. México, Siglo XXI editores, 347 p.
- Hernández Méndez Braulio (2006). *Aprendí a leer memorizando textos que el profesor elegía*. En: “Testimonios de discriminación: historias vivas”. México D.F., CGEIB, pp.15-16.
- Hernández Sampieri, Roberto. Et. Al. (2003). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill, 705 p.
- Hernández Yáñez, María Lorena (2005). “La educación superior”: en Noriega, Margarita (coordinadora). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México D.F., UPN, Plaza y Valdés, pp. 177-214.
- INEGI (2007). *Estadística a propósito del día de la familia mexicana, datos nacionales*, México D, F., INEGI, 4 de marzo, 8 p.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas. *Constitución política de la Republica Mexicana de 1857*. 26 p.

- Kabeer, Naila (2007). *Ciudadanía incluyente: significados y expresiones*. México, UNAM, 285.
- Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido, teoría y práctica*. Barcelona, Paidós, pp. 28-174.
- Latapí Sarre, Pablo (1998). *Un siglo de educación en México*. México, FCE, 424 p.
- Leal, Juan Felipe (1991). *La burguesía y el estado mexicano*. México, ediciones el caballito, 202 p.
- Lombardo Toledano, Vicente (1991). *Escritos acerca de la situación de los indígenas*. México D.F., SEP, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales “Vicente Lombardo Toledano”, 311 p.
- López, Alexis (2005). “Los indígenas ¿visibles o invisibles? Dilema de la política educativa del gobierno federal”: en Noriega, Margarita (coordinadora). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México D.F., UPN, Plaza y Valdés, pp. 61-84.
- López Marín, Antonio (2009). *Un diagnóstico para la ubicación de los estudiantes en lenguas originarias: una experiencia en UIEM*. En: 3er encuentro regional sobre educación superior intercultural de América Latina y del Caribe. SEP, CGEIB.
- López Sánchez, Javier (2004). *Del monoculturalismo a la pluriculturalidad en la educación. Elementos para la construcción de una educación con enfoque intercultural*. México, SEP, CGEIB, 56. P.
- Loyo, Engracia (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México D.F., El Colegio de México, 369 p.
- Marshall, Thomas H., (2005). *Ciudadanía y Clase Social*. Argentina, Losada, 154 p.
- Mathes, Miguel (1982). *Santa cruz de Tlatelolco la primera biblioteca académica de las Américas*. México, Secretaria de Relaciones Exteriores, 101 p.
- Mejía Zúñiga, Raúl (1981). *La escuela que surge de la revolución*. En: “Historia de la educación pública en México”. México, D.F., FCE, SEP, pp.183-233.

- Montemayor, Carlos (2008). *Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social*. México, de Bolsillo, 165 p.
- Morales Garza, Sofía Leticia (1998). “La educación indígena, especial e inicial: de modelos complementarios a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia”. En: *Un siglo de educación en México*, México, FCE, pp. 141-172.
- Mouffe, Chantal (1997). *Liberalismo, pluralismo y ciudadanía democrática*. México, IFE, 55 p.
- Navarrete Linares, Federico (2008). *Los pueblos indígenas de México*. México, CDI, 144 p.
- Navarro Gallegos, César (2005). *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México, UPN, Miguel Ángel Porrúa, pp. 167-224.
- Noriega, Margarita (2005). “La evolución del sistema educativo nacional”: en Noriega, Margarita (coordinadora). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México D.F., UPN, Plaza y Valdés, pp. 33-60.
- Observatorio Ciudadano de la educación. *Universidades interculturales*. Comunicado 122.
- Oca Rubio, Julio (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México, FCE, SEP, 320 p.
- Oficina Internacional del Trabajo (2007). *Eliminación de la discriminación de los pueblos indígenas y tribales en materia de empleo y ocupación*. Suiza, OIT, 38 p.
- Ornelas, Carlos (1999). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE, Nacional Financiera, FCE, 371 p.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2009). *¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones*. En: “Estados Plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia”. México, UAM-Iztapalapa, Juan Pablos, pp. 251-288.

Pérez Tapias, José A. *Una escuela para el mestizaje: educación intercultural en la época de la globalización*. En: *aldea Mundo: revista sobre fronteras e integración* año 4, no. 8, nov. 1999.

Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa Para la Modernización Educativa, 1989-1994*. México, D.F., Poder Ejecutivo, 202 p.

_____ (1989). *Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994*. México D.F., Poder Ejecutivo Federal, 143 p.

_____ (1995). *Plan Nacional de Desarrollo, 1995-2000*. México D.F., Poder Ejecutivo Federal, 173 p.

_____ (1996). *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000*. México D.F., Poder Ejecutivo Federal, 172 p.

_____ (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México D.F., Poder Ejecutivo Federal, 157 p.

_____ (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México D.F., Poder Ejecutivo Federal, 269 p.

_____ (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México, D.F., Poder Ejecutivo Federal, 324 p.

_____ (2003). *Decreto de Creación de la Universidad Intercultural del Estado de México*. *Gaceta del Gobierno del Estado de México*. 9 p.

Pozas, Ricardo y De Pozas, Isabel (1995). *Los indios en las clases sociales de México*. México, Siglo Veintiuno, 181 p.

Prats, Enric (2007). *Multiculturalismo y educación para la equidad*. España, OCTAEDRO, 166 p.

- Procacci, Giovanna (1999). Ciudadanos pobres, la Ciudadanía social y la crisis de los estados del bienestar. En: *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. España, Siglo XXI, pp, 15-41.
- Organización Internacional del Trabajo (2007). *Eliminación de la discriminación de los pueblos indígenas y tribales en materia de empleo y discriminación*. Ginebra, OIT, 46 p.
- Organización de las Naciones Unidas Para los Derechos Humanos. *El derecho a una vida libre de discriminación y violencia: mujeres indígenas de Chiapas, Guerrero y Oaxaca*. México, ONU, 154 p.
- Rabasa, Emilio (2004). *La evolución constitucional de México*. México, UNAM, 429 p.
- Ramírez Castañeda, Elisa (2006). *La educación indígena en México*. México, UNAM, 247 p.
- Ramos Pérez, Jorge (2008). *Se triplica en tres décadas el número de maestros: CONAPO*. En: el Universal, miércoles 14 de mayo.
- Rebolledo Reséndiz, Nicanor (2009). *Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el distrito federal*. En: X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- Reglamento Interior de la Universidad Intercultural del Estado de México.
- Reglamento de promoción y personal académico de la Universidad Intercultural del Estado de México.
- Rivero Zambrano Luis Francisco (2006). *Impacto de las propuestas del Banco Mundial en las políticas de educación superior en México*. México D.F., Instituto Mora, tesis, 201 p.
- Rodríguez Gómez, Roberto. Et. Al. (2005). *Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México*. Perfiles educativos, tercera época, año/vol. XXVII, número 107, Universidad Nacional Autónoma de México, pp.40-56.

- Rodríguez Osuna, Jacinto (1991). *Cuadernos Metodológicos: Métodos de Muestreo*. Madrid, Centro de Investigaciones sociológicas, 107p.
- Romero Aguirre, L. (2003). *La Contribución Económica del Segundo Imperio Mexicano, 1863 - 1867*. Tesis, Departamento de Economía, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de las Américas Puebla, 159 p.
- Ruiz Olabuénaga José Ignacio (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto, 340 p.
- Salmerón, Fernando (2009). *La transversalización del enfoque intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional y la atención a la diversidad cultural y lingüística de México, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP*, 12 p.
- Sandoval Forero, Eduardo, Et. AL. (2008). *Resistencia y adaptación al modelo educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México*. En Veredas, UAM-Xochimilco, México, pp61-91
- Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel, 222 p.
- Scheaffer Mendenhall, Ott (1987). *Elementos de muestreo*. México, Grupo Editorial Iberoamérica, 321 p.
- Schultz, Theodore W. (1960). *Capital formation by education*. The journal of political Economy, Vol. 68. No. 6, pp. 571-583.
- SEP, Consejo Nacional de Fomento Educativo (1994). *Programa para abatir el rezago educativo en los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca*. SEP, 30 p.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México, SEP, 64 p.
- Secretaría de Educación Pública (1927). *La casa del estudiante indígena*. México, SEP, 164 p.

_____. Las casas del pueblo. La escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela. Boletín archivo histórico, México D.F., año I Vol. 4. Octubre- diciembre pp. 26-30.

Serrano Carreto, Enrique, Embriz Osorio, Arnulfo, Fernández Ham, Patricia (2002). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México 2002*. México, INI, CONAPO.

Tank de Estrada, Dorothy (2006). *Tensión en la torre de Marfil*. En: “Ensayos sobre la educación en México”. México, COLMEX, pp.27-99.

Tamayo, Sergio. *Espacios de ciudadanía, espacios de conflicto*. Sociológica, año 21, número 61, mayo-agosto, 2006 pp, 11-40.

_____. *Entre la ciudadanía diferenciada y la ciudadanía indígena*. El cotidiano Tedesco, Juan Carlos (2003). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina, FCE, 122 p.

Torres Mejía, Patricia (2009). *Diagnóstico de arranque de las universidades interculturales en México*. En: 3er encuentro regional sobre educación superior intercultural de América Latina y del Caribe. SEP, CGEIB. 18 p.

Universidad Intercultural del Estado de México. Informe anual de actividades 2004-2005).

_____. Segundo Informe anual de actividades 2005-2006).

Universidad Autónoma Indígena de México (2006). Modelo educativo. UAIM, 129 p.

Universidad Autónoma Indígena de México (2001). Decreto no. 724: Ley orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México, publicado en el Periódico Oficial no. 146 segunda sección del 05 de diciembre, 9 p.

Vázquez, Josefina Zoraida (1997). *La modernización educativa (1988-1994)*. Historia Mexicana, vol. XLVII núm. 4., abril- junio. pp. 927-952.

Vega Acuña, Joaquín. Et. Al. (2001). *Mochicahui Nuevas Fronteras*. México, Gobierno del Estado de Sinaloa, 88 p.

Velasco Cruz, Saúl (2009). *La influencia del multiculturalismo en la educación y en las políticas educativas de México*. En: "Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia". México D.F., UAM- Iztapalapa, Juan Pablos, pp. 323-348.

Vite Pérez, Miguel Ángel. *Notas para pensar la nueva desigualdad social*. Sociológica, año 18, número 52, pp. 211-25 Mayo agosto de 2003.

Warman, Arturo (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México, FCE, 313 p.

Zolla, Carlos y Zolla Márquez, Emiliano (2004). *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas*. México, UNAM, 383 p.

Revistas.

Brown, Javier (2003). *La equidad: asignatura pendiente del nuevo milenio*. En revista latinoamericana de estudios educativos, 2º trimestre, año/vol. XXXIII, número 002, Centro de Estudios Educativos, México, pp. 5-12.

Carnoy, Martín. Et. Al. (2002). *Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana*. Revista latinoamericana de estudios educativos, 3º trimestre, año/vol. XXXII, número 003, Centro de Estudios Educativos, México, pp. 9-43.

Díaz Couder Cabral, Ernesto. *La clasificación de las lenguas indígenas*. En: Ciencias 60-61 octubre 2000, CIESAS, Marzo 2001, pp. 133-140.

Espinoza Cortés, Luz María. Ysunza Ogazón, Alberto (2007). *Reflexiones en voz alta sobre la interculturalidad en la globalización*. Ciencia Ergo Sum, julio-octubre, año/vol.14, no. 002, Universidad Autónoma del Estado de México, pp.151-160.

Eroza Solana Enrique. *Tres procedimientos diagnósticos de la medicina tradicional indígena*. En alteridades, UAM Iztapalapa no. 12, 1996, pp.19-26.

- González Ortiz, Felipe (2007). *Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización*. En: Cuadernos interculturales, año 5, no. 9, pp. 63-89.
- González, Ortiz, Felipe (2004). *La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La universidad intercultural*. Ciencia Ergo Sum, noviembre, año/vol.11, número 003, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 303-307.
- Gutiérrez Martínez, Daniel (2007). *Reproducción Social y desigualdad en la educación indígena en México*. En: Convergencia, El colegio Mexiquense, núm. 44, mayo-agosto 2007, pp. 125-154.
- Janssen, Eric, Marínez Casas Regina. Una propuesta para estimar la población indígena en México a partir de datos censales. En estudios demográficos y urbanos, vol.21, numero 2 año 2006, EDU 62, Mayo-agosto 2006, pp. 457-471.
- Korsbaek, Leif y Sámano Rentería, Ángel Miguel (2007). El indigenismo en México: Antecedentes y actualidad. En: Ra Ximhai, UAIM, enero-abril, año/vol. 3, número 0001, pp. 195-224.
- Mohar Betancourt, Luz María y Fernández Díaz Rita. El estudio de los códices. En: Desacatos, Septiembre-diciembre, No. 22, CIESAS, pp. 9-36.
- Mora Marín, David f. *Script Classification and Linguistic Affiliation*. En: Ancient Mesoamérica, Cambridge University, no. 16, 2005, pp. 63-87.
- Padillas Arias, Alberto (2008). *Las universidades indígenas en México. Inclusión o exclusión*. En: veredas, UAM-Xochimilco, México, pp. 35-59.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés. Grupos Etnolingüísticos en el México del Siglo XXI. En: papeles de población, Octubre-diciembre 2002, no. 34, pp.219-235.
- Sermeño, Ángel (2004). *Ciudadanía y teoría democrática*. Metapolítica, no.33, volumen 8 enero/febrero, pp. 88-94.
- Tamayo, Sergio. (2005). *Espacios de ciudadanía, espacios de conflicto*. En: Sociológica, año 21, número 61, mayo-agosto, pp.11-40.

Otras fuentes

Campos Navarro, Roberto (1996). *Curanderismo medicina indígena y proceso de legalización*. Ponencia presentada en la conferencia internacional de antropología e historia de la salud y la enfermedad, celebrada en Génova, Italia. Pp.67-87.

León, Raymundo (2006). *Explotación de Jornaleros agrícolas en ranchos de Baja California Sur*. México, La Jornada, miércoles 12 de junio de 2006.

Mora Marin David (2005) Script Classification and linguistic Affiliation. USA, Cambridge University, Ancient Mesoamerica, 16, pp.63-87

Kauffman, Terrence, Justeson, John (2001). Epi-olmec writing and texts.

Salazar, Ana (2003). Mazahuas: la migración deja 886 pueblos de mujeres en 44 municipios del estado de México. México, triple Jornada, no 54, marzo de 2003.

www.worldbank.org.mx/bancomundial/sitioBM.nsf/vwCatProy/6B75953F460518D.....20/05/2005

Entrevistas

Álvarez, Iván Noel. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 10 p.

Avendaño, Aideé. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en marzo de 2010. 10 p.

Avilés Anaya, Aideé. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 9 p.

Barra, Maritza. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en enero de 2010. 8 p.

Castro Robles José Concepción. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 9 p.

Celote, Antolín. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en enero de 2010. 17 p.

- . *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en marzo de 2010. 8 p.
- Delgado Flores, Juan Antonio. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 12 p.
- De la Vega, Margarita. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en enero de 2010. 19 p.
- Gallardo Gutiérrez, Ana Laura. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en diciembre de 2009. 26 p.
- Gámez Robles, Ismael. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 9 p.
- González, Felipe. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en noviembre de 2009. 28 p.
- González, Luis. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 4 p.
- Guerra García, Ernesto. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 16 p.
- Herbert León, Hermilo Jacob. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en marzo de 2010. 17 p.
- Ibarra Seseña, María Guadalupe. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 14 p.
- León, Amilcar. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 10 p.
- López Sánchez, Javier. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en noviembre de 2009. 41 p.
- Lozania, Marco Antonio. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 32 p.

- Lugo Pérez, Marco Antonio. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 16 p.
- Maldonado, Miguel. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en enero de 2010. 17 p.
- Martínez Salomón, Elvira. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 6 p.
- Miranda Bojórquez, Erasmo. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 25 p.
- Miranda, Lizbeth Félix. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 15 p.
- Nava Ramírez, Nancy Ivonne. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en enero de 2010. 18 p.
- Pérez Flores Rubén. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 9 p.
- Piña, Hugo. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 25 p.
- Ramírez, Guadalupe. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en marzo de 2010. 8 p.
- Salmerón, Fernando. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en diciembre de 2009. 21 p.
- *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en enero de 2010. 15 p.
- Schmelkes, Sylvia. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en noviembre de 2009. 24 p.
- *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en enero de 2010. 26 p.

Soto Gámez, Rosario. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 11 p.

Tomas, María Guadalupe; y Vázquez Ivonne. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en enero de 2010. 15 p.

Urias Verduzco, Vanessa Georgina. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 16 p.

Vázquez Pérez, Hermelindo. *Entrevista realizada por Rivero Zambrano Luis Francisco*, en febrero de 2010. 8 p.

Grabación de la conferencia de Rodolfo Stavenhagen (Colmex), "El derecho a la educación de los pueblos indígenas"³ de diciembre 2010, CRIM-UNAM.

Anexos

Anexo 1. Categorías, variables e indicadores para operacionalizar las hipótesis

La política de equidad en educación superior que dio origen a las universidades interculturales, supone una oportunidad educativa a nivel superior para los jóvenes de distintos sectores sociales hablantes de diversas lenguas y culturas de México. Se propicia con ello las condiciones para consolidar un país incluyente y afianzar políticas de equidad educativa		
Categorías de análisis	Variable	Indicador
Equidad	a) reducción de las desigualdades	a) políticas b) económicas c) sociales d) civiles
	b) reducción en la discriminación	a) de género b) étnico c) minusválidos
	c) acceso a derechos sociales	a) educación b) atención médica c) empleo d) vivienda adecuada
	d) acceso a derechos políticos	a) participar en el ejercicio del poder político b) libertad de elección política c) elección de representantes
	e) derechos civiles	a) libertad individual b) libertad de palabra c) libertad de culto d) poseer propiedad e) acceso a la justicia
	e) reducción de la pobreza	a) disminución de la desigual distribución del ingreso b) distribución de la riqueza c) oportunidades de empleo d) reducción de la pobreza alimentaria e) reducción de la pobreza de capacidades f) reducción de la pobreza de patrimonio
	f) acceso a bienes y servicios	servicios a) agua b) electricidad c) transporte d) acceso a telecomunicaciones
Interculturalidad		Bienes a) Acceso a la cultura b) un hogar digno y adecuado
	a) promueve el diálogo entre los culturalmente diferentes	a) indígenas b) no indígenas c) otras nacionalidades
	b) diálogo intercultural	a) macro diálogo político 1) se desarrolla el diálogo multicultural 2) desarrollo de la deliberación entre las comunidades multiculturales b) micro diálogo 1) diálogo y relaciones interpersonales 2) diálogo y relaciones intercomunitarias
	c) Interacción cultural	a) culturas indígenas

		<ul style="list-style-type: none"> b) culturas no indígenas c) culturas de otras nacionalidades
	d) Valores de la interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> a) tolerancia <ul style="list-style-type: none"> 1) se respetan las costumbres y tradiciones de otras culturas 2) respeto por la lengua de otras culturas 3) aceptación de religiones distintas 4) aceptación a la diversidad de opiniones b) solidaridad <ul style="list-style-type: none"> 1) no se propicia el desarrollo del individualismo 2) se promueve el bien común c) responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> 1) de mantener y respetar sus valores 2) su lengua 3) costumbres y tradiciones
Población indígena	a) lengua	<ul style="list-style-type: none"> a) la habla y comprende b) la habla c) comprende
	b) comunidad en la que vive	<ul style="list-style-type: none"> a) indígena b) mayoritariamente indígena c) minoritariamente indígena d) inmigrante
	c) mantienen cultura y tradiciones	<ul style="list-style-type: none"> a) por medio de padres b) por medio de parientes c) por la comunidad en la que vive d) porque él las pone en práctica
	d) pertenencia a la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> a) se considera perteneciente a una comunidad indígena b) no se considera perteneciente a una comunidad pero vive en una c) no vive en comunidad indígena pero se considera perteneciente a una
Política de equidad	a) incrementar la cobertura educativa	<ul style="list-style-type: none"> a) grupos indígenas b) Habitantes de zonas rurales c) individuos de escasos recursos d) mujeres e) discapacitados
	b) educación de calidad	<ul style="list-style-type: none"> 1) promedio de calificaciones por: alumno, aula, ciclo escolar, carrera, promedio de la institución. 2) tamaño de grupos 3) número de alumnos por profesor 4) asistencia de alumnos 5) porcentaje de reprobación 6) porcentaje de alumnos que repiten semestre 7) número de egresados 8) porcentaje de deserción 9) promedios de hora en prácticas en laboratorios o en otras instituciones 10) número de alumnos por computadora 11) promedio de profesores de planta 12) promedio de tutores y programas de tutelaje individual y de grupo 13) características de planes y programas de estudios 14) aplicación de mecanismos de planeación y evaluación

		<ul style="list-style-type: none"> 15) textos por alumno en biblioteca 16) índice de profesores competentes en la generación y aplicación del conocimientos, conformados en cuerpos académicos 17) infraestructura moderna para apoyar el trabajo académico y alumnos 18) horas de estudio de una segunda lengua por alumno 19) número de impresoras por alumno 20) número de aparatos de apoyo didáctico, dvd, proyectores, tv. 21) porcentaje de computadoras conectadas a internet 22) número de laboratorios especializados 23) número de aulas
	c) profesores	<ul style="list-style-type: none"> a) años de experiencia en docencia y formación académica y pedagógica b) cursos de capacitación que toman por año en nuevos enfoques de conocimiento c) aplicación de planes de fortalecimiento de programas de formación y actualización de los profesores d) cuentan con apoyos económicos y mejoramiento de los salarios e) fortalecer cuerpos académicos
	d) promover el acceso a la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> a) porcentaje de ingreso de grupos sociales en situación de desventaja así como población de origen indígena b) diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior <ul style="list-style-type: none"> 1) educación a distancia 2) universidades tecnológicas 3) profesional asociado 4) universidad intercultural
	e) incrementar el financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> a) Federal b) Estatal c) fuentes alternas de financiamiento
	f) apoyos económicos a estudiantes de escasos recursos	<ul style="list-style-type: none"> becas <ul style="list-style-type: none"> 1) estatales 2) privadas 3) organizaciones no gubernamentales 4) institucionales b) incrementa el acceso de estudiantes de origen indígena c) garantiza su permanencia en el nivel de educación superior d) terminación satisfactoria de estudios superiores

Las instituciones interculturales nacen con el fin de dar respuesta a la necesidad de diversificar la oferta educativa a los egresados del nivel medio superior y ampliar la cobertura en el nivel superior para los jóvenes pertenecientes a los pueblos indígenas y a todos aquellos aspirantes de diferentes lenguas y sectores sociales

Origen y características de los estudiantes	a) escuela de origen de medio superior a universidad	a) pública b) privada c) escolarizada
---	--	---

		d) abierta e) preparatoria f) bachillerato g) otro
	b) promedio	a) menor a siete b) menor a ocho c) menor a nueve d) diez
	c) proceso de selección	a) presentar examen b) entregar carta de exposición de motivos
	d) edad de ingreso a la institución	a) 21 años b) 22 años c) 23 años d) 24 años e) 25 años f) 26 años g) 27 años h) 28 años i) 29 años j) 30 años o más
	e) lengua	a) Estado de México 1) Mazahua 2) Otomí 3) Náhuatl 4) Tlahuica 5) Matlatzinca 6) Miskito 7) Español 8) otro
		b) Sinaloa 1) Ch'ol 2) mam 3) Zoque 4) Kakchikel 5) tzeltal 6) tzotzil 7) mazahua 8) zapoteco 9) mixteco 10) purépecha 11) Nahua 12) cora 13) rarámuri 14) pima 15) yolem´me 16) mayo de Sonora 17) yolem´me jia´ki 18) otros
	f) distancia de recorrido a la escuela	a) menos de una hora b) más de una hora pero menos de dos horas c) mas de dos horas pero menos de cuatro

La construcción de universidades interculturales cercanas a las comunidades indígenas aumentará el porcentaje de estudiantes de origen étnico, particularmente en el caso de las mujeres

Universidad intercultural	a) educación intercultural	a) conformación de grupos b) modelo educativo orientado a
---------------------------	----------------------------	--

		<p>respetar valores, costumbres y lenguas de los estudiantes</p> <p>b) la educación promueve la aceptación de las diferencias individuales</p> <p>c) se promueve la educación bilingüe</p>
	b) Formación profesional	<p>a) los planes y programas responden a las necesidades de la comunidad</p> <p>b) promueve el desarrollo de la población indígena</p> <p>c) puede crear proyectos productivos</p>
Estudiantes	a) Genero	<p>1) hombre</p> <p>2) mujer</p>
	b) comunidad	<p>Estado de México</p> <p>a) Oro</p> <p>b) Jocotitlán</p> <p>c) Villa Victoria</p> <p>d) Villa de allende</p> <p>e) Ixtlahuaca</p> <p>f) San José del Rincón</p> <p>g) San Felipe del progreso</p> <p>h) otros</p>
		<p>Sinaloa</p> <p>a) Mochicahui</p> <p>b) Tehueco</p> <p>c) Charay</p> <p>d) Ocolome</p> <p>e) Tetamboca</p> <p>f) Camajoa</p> <p>g) Sibajahui</p> <p>h) Ahome</p> <p>i) otros</p>
c) etnia	<p>Estado de México</p> <p>a) otomí</p> <p>b) Mazahua</p> <p>c) Tlahuica</p> <p>d) náhuatl</p> <p>e) miskito</p> <p>d) otros</p>	
	<p>Sinaloa</p> <p>1) Ch'ol</p> <p>2) mam</p> <p>3) Zoque</p> <p>4) Kakchikel</p> <p>5) tzeltal</p> <p>6) tzotzil</p> <p>7) mazahua</p> <p>8) zapoteco</p> <p>9) mixteco</p> <p>10) purépecha</p> <p>11) Nahua</p> <p>12) cora</p> <p>13) rarámuri</p> <p>14) pima</p> <p>15) yolem´me</p> <p>16) mayo de Sonora</p> <p>17) yolem´me jia´ki</p> <p>18) Mayo</p> <p>19) Yaqui</p> <p>20) otros</p>	

Los apoyos económicos que reciban los estudiantes indígenas de escasos recursos, permitirá aumentar el índice de estos estudiantes a las universidades interculturales, así como su permanencia y conclusión de sus estudios terciarios		
Apoyos económicos	d) ingresos económicos de los estudiantes	a) pobreza alimentaria b) pobreza de capacidades c) pobreza de patrimonio d) ingreso bajo e) ingreso medio f) ingresos altos
	e) Sostenimiento de estudios	a) padre b) madre c) el propio estudiante d) beca e) otros

Para la ubicación de las universidades interculturales se consideró que estas estuvieran próximas a las comunidades de las entidades de mayor población indígena, de manera que motiven la pluriculturalidad en las aulas. Se buscó además que recibieran recursos económicos Federales y Estatales así como la donación por parte de la comunidad de los terrenos para su construcción		
Ubicación y financiamiento de la universidad intercultural	a) Financiamiento	a) federal b) estatal c) municipal d) privado e) propios
	b) Financiamiento	a) Federal b) estatal c) municipal d) privado e) propios

Las instituciones educativas de nivel superior con enfoque intercultural son un proyecto que está alcanzando los objetivos trazados, logrando con ello resultados aceptables. Lo anterior debido a que es un modelo educativo incluyente de las comunidades indígenas que busca el fortalecimiento del bilingüismo oral y escrito que permiten desplazar elementos que vulneran la esencia de las lenguas autóctonas e incorporen distintas tradiciones culturales de formación, investigación y difusión, basadas a un programa educativo flexible que incorpore las costumbres indígenas y los avances científicos y tecnológicos, con docentes de reconocida trayectoria académica que impulsan el desarrollo educativo de los estudiantes, y con el aumento de la presencia indígena que estudian educación terciaria		
Objetivos de la institución	a) organización institucional	a) grupos colegiados b) consejo social c) consejo de desarrollo social d) órganos unipersonales e) directores de división f) instancias de apoyo g) dirección de planeación institucional h) dirección de administración y finanzas
	b) planes y programas de estudio	a) profesional asociado b) licenciatura c) especialización d) maestría e) doctorado
	c) investigación	a) lengua y culturas indígenas b) problemática ambiental, económica, educativa, social c) vinculación y desarrollo de la comunidad
profesores	a) origen educativo	a) pública

		<ul style="list-style-type: none"> b) privada c) normal d) universidad e) universidad tecnológica f) tecnológico
	b) lenguas que hablan	<ul style="list-style-type: none"> a) dialecto b) inglés c) otro
	c) perfil del docente	<ul style="list-style-type: none"> a) comprometido con la institución b) responsabilidad c) sólida formación académica d) poseer grado académico
	d) proceso de ingreso	<ul style="list-style-type: none"> a) concurso de oposición b) profesor invitado c) poseer posgrado
	e) tipo de contratación	<ul style="list-style-type: none"> a) tiempo completo b) tres cuartos de tiempo c) medio tiempo d) por horas e) plaza f) interinato g) de confianza h) investigador i) de confianza
	f) campo laboral	<ul style="list-style-type: none"> a) dependencias de gobierno b) organismos descentralizados c) desarrollar proyectos educativos y culturales d) docencia e) traducción de textos f) cuenta propia

Anexo 2. Entrevistas realizadas en el estudio de campo.

Entrevistas a expertos de la Coordinación y de la Universidad Intercultural del Estado de México	Conocimientos y vinculación de los entrevistados con las universidades interculturales y la interculturalidad.
1. Mtra. Sylvia Schmelkes.	Primer coordinadora general de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
2. Dr. Fernando Salmerón.	Coordinador general de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
3. Mtro. Javier López Sánchez.	Director de formación docente de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
4. Mtra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez.	Directora de desarrollo curricular de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
5. Dr. Felipe González.	Primer rector de la Universidad Intercultural del Estado de México.
Funcionarios UAIM	
6. Maestro José Castro Robles.	Rector de la Universidad Autónoma Indígena de México
7. Ismael Gámez.	Secretario General de la Universidad Autónoma Indígena de México.
8. Juan Antonio Delgado.	Coordinador General de la Unidad Mochicahui de la Universidad Autónoma Indígena de México.
9. Dr. Hugo Piña.	Comisionado de las carreras de ingeniería forestal y desarrollo sustentable de la Universidad Autónoma Indígena de México.
10. Lic. Elvira Martínez Salomón.	Comisionada de la licenciatura en turismo de la Universidad Autónoma Indígena de México.
11. Ing. Iván Álvarez.	Comisionado de la ingeniería en sistemas computacionales de la Universidad Autónoma Indígena de México.
12. Lic. Marco Antonio López.	Comisionado de la licenciatura en derecho de la Universidad Autónoma Indígena de México.
13. Lic. Marco Antonio Lozanía.	Comisionado de la licenciatura en sociología rural comunitaria de la Universidad Autónoma Indígena de México.
14. Mtra. María Guadalupe Seseña.	Comisionada de la ingeniería en sistemas de calidad de la Universidad Autónoma Indígena de México.
15. Dr. Ernesto Guerra.	Comisionado de investigación de la Universidad Autónoma Indígena de México.
16. Aidé Avilés (comisionada de Becas)	Comisionada de Becas de la Universidad Autónoma Indígena de México.
17. Georgina Vanessa Urias (Lenguas)	Comisionada de Lenguas de la Universidad Autónoma Indígena de México.
Facilitadores de la UAIM	
18. Mtra. Lizbeth Félix Miranda	Encargada del programa de formación capacitación y superación del personal educativo y facilitadora de la licenciatura en turismo empresarial de la Universidad Autónoma Indígena de México.
19. Erasmo Miranda Bojórquez	Facilitador del área de ingeniería y sistemas computacionales de la Universidad Autónoma Indígena de México.
Titulares de la UAIM	
20. Rosario Soto Gámez	Titular académico de la carrera de turismo empresarial de la Universidad Autónoma Indígena de México
21. Hermelindo Vázquez Pérez	Titular académico de la carrera en sociología rural de la Universidad Autónoma Indígena de México.
22. Luis González	Titular académico de la carrera licenciatura en psicología social comunitaria
23. Amilcar León	Titular académico de la ingeniería en sistemas computacionales de la Universidad Autónoma Indígena

	de México.
24. Rubén Pérez Flores	Egresado de la ingeniería en sistemas de calidad de la Universidad Autónoma Indígena de México.
Funcionarios UIEM	
25. Mtra. Margarita de la vega.	Directora de la división de la carrera de lengua y cultura de la Universidad Intercultural del Estado de México.
26. Mtra. Nancy Ivonne Nava Ramírez.	Directora de la división de la carrera de comunicación de la Universidad Intercultural del Estado de México.
27. Dr. Mindahi Bastida.	Director de la división de la carrera de desarrollo sustentable de la Universidad Intercultural del Estado de México.
28. Lic. Miguel Maldonado.	Encargado del departamento de vinculación de la Universidad Intercultural del Estado de México.
Docentes UIEM	
29. Mtro. Antolin Celote.	Encargado del departamento de investigación de la Universidad Intercultural del Estado de México.
30. Dra. Aidé Avendaño	Docente de la licenciatura de salud intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de México.
Alumnos UIEM	
31. Maritza Barra.	Alumna de la carrera de comunicación de la Universidad Intercultural del Estado de México.
32. María Guadalupe Tomas e Ivonne Vázquez.	Alumnas de la carrera de Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de México.
33. Hermílo Jacob Herbet León	Alumno de la carrera de desarrollo sustentable de la Universidad Intercultural del Estado de México.
34. Señora Guadalupe Ramírez	Habitante indígena de origen mazahua.

Anexo 3. Planeación del estudio de campo

El estudio de campo se llevara a cabo en las universidades interculturales del Estado de México, y en la Indígena de México ubicada en el estado de Sinaloa.

Las visitas a las universidades interculturales se pretende inicien a partir del miércoles 13 de enero y concluyan en su primer etapa el 27 de enero, se continuaran el 18 de febrero y concluirán el 11 de marzo.

Universidad Intercultural del Estado de México

Se pretende llevar a cabo al menos 7 entrevistas que junto a la aplicación de los cuestionarios buscan conocer qué resultados ha tenido la universidad intercultural en relación a su satisfacción educativa de los estudiantes, cómo se desarrolla la interculturalidad, los orígenes étnicos de los estudiantes, y si la educación es de calidad. Las entrevistas serán aplicadas al Rector Francisco Monroy, directores de división: Licenciada Margarita de la Vega Lázaro directora de lengua y cultura, Mindahi Bastida Director de desarrollo sustentable, Nancy Nava directora de comunicación intercultural, estos funcionarios también en algunos casos han sido docentes y con ello cubro esa necesidad de entrevistar a estos personajes clave; se entrevistarán a algún personaje clave perteneciente a la comunidad indígena, y al menos a dos alumnos de preferencia un indígena y otro mestizo.

Carrera	Aplicación de cuestionarios	Entrevista a directores de división	Consulta de documentos	Entrevista a personajes clave de la comunidad y estudiantes	Entrevista a rector
Lengua y cultura	20 de enero	20 de enero	13 de enero	13 de enero 24 de febrero	En cualquiera de las fechas del 13, 20 o 27 de enero
Comunicación intercultural	27 de enero	27 de enero	4 de marzo	4 de marzo	
Desarrollo sustentable	17 de febrero	17 de febrero	10 de marzo		

Universidad Autónoma Indígena de México

La universidad se visitara del martes 2 de febrero al viernes 12 de febrero. Se llevaran a cabo la aplicación de cuestionarios a los estudiantes, entrevistas a elementos clave que son: Rector de la Universidad Maestro, José castro robles; al Coordinador General Educativo de la Universidad Maestro Mario Flores Flores; al Coordinador General de Investigación, Dr. Ernesto Guerra García, a los coordinadores de las unidades; al menos a dos estudiantes un indígena y otro mestizo, y a un personaje clave de la comunidad en total, nueve entrevistas.

Se pretende aplicar cuestionarios a los alumnos de las doce carreras, pero por cuestiones de tiempo se aplicará únicamente a alumnos de los últimos dos trimestres, y de ser posible a los chicos de posgrado. Esto se decide porque estos alumnos ya tienen un conocimiento más amplio del funcionamiento de la Universidad por lo tanto del modelo educativo intercultural. Es posible que se me permita instalarme en el dormitorio de la universidad por lo que se pretende desarrollar una bitácora de observación directa del comportamiento de los jóvenes indígenas.

Carrera	Aplicación de cuestionarios	Entrevista a coordinadores de campus	Consulta de documentos	Entrevista a personajes clave de la comunidad y estudiantes	Entrevista a rector o coordinador general	Coordinador General de Investigación, Dr. Ernesto Guerra García
Licenciatura en contaduría	2 de febrero	8 de febrero 9 de febrero	8 de febrero 9 de febrero 10 de febrero	10 de febrero 11 de febrero 12 de febrero	En fecha que tenga disponible	En fecha que tenga disponible
Licenciatura en derecho	2 de febrero					
Licenciatura en psicología social comunitaria	2 de febrero					
Licenciatura en etnopsicología	3 de febrero					
Licenciatura en sociología rural	3 de febrero					
Licenciatura en turismo empresarial	3 de febrero					
Ingeniería en sistemas computacionales	4 de febrero					
Ingeniería forestal	4 de febrero					
Biotecnología	4 de febrero					
Ingeniería en desarrollo sustentable	5 de febrero					
Ingeniería en sistemas de calidad	5 de febrero					
Posgrado	5 de febrero					

Anexo 4. Oficio enviado a Lizbeth Félix Miranda.

Tizayuca Hidalgo a 14 de enero de 2010

**Mtro. Mario Antonio Flores Flores.
Coordinador General Educativo.**

Por medio de la presente reciba un cordial saludo y una disculpa por molestarlo. Mi nombre es Luis Francisco Rivero Zambrano, estudiante de Doctorado en la UAM Azcapotzalco y el trabajo de investigación que estoy realizando para obtener el grado se orienta al estudio del surgimiento y operación del modelo educativo intercultural, concretamente el de las universidades interculturales. Mis objetos de estudio son: la Universidad Intercultural del Estado de México y la Universidad Autónoma Indígena de México, de las cuales requiero obtener datos cuantitativos y cualitativos que me faciliten generar inferencias de validez. Por lo que lo molesto para poner a su consideración y solicitar el apoyo para que un servidor pueda realizar el estudio de campo que mi investigación requiere en la Universidad Autónoma Indígena de México -en el anexo vienen calendarizadas las fechas y actividades que pretendo llevar a cabo a partir del día 2 de febrero al 12 del mismo mes-, las cuales consisten en hacer entrevistas al Rector de la Universidad M. en C. José Concepción Castro Robles; a usted si me lo permite; al Coordinador General de Investigación, Dr. Ernesto Guerra García, y de ser posible a los coordinadores de los campus de Mochicahui y Los Mochis; a tres estudiantes de la Universidad y un personaje de la comunidad. También se requiere permiso para aplicar cuestionarios a los estudiantes de los dos últimos trimestres de la Universidad de cada una de las carreras y obtener algunos datos como el número de profesores de tiempo completo, la matrícula de alumnos por carrera, entre otros. Es necesario precisar que toda la información que se me otorgue no tendrá ningún uso de lucro, político o ideológico, solamente el que corresponde al ámbito académico, y que los datos y precisiones serán manejados con las reservas que los informantes o la Institución me soliciten.

Le agradezco que considere mi petición y sobre todo que me ayude a lograr esta parte importante de mi trabajo de investigación ya que me permitirá alcanzar el objetivo de obtener el grado, pero sobre todo permitirá que se conozca más ampliamente el modelo educativo intercultural y sobre todo la labor tan loable y necesaria de las Universidades Indígenas para el fortalecimiento de las lenguas y costumbres comunitarias, así como de preparar jóvenes indígenas para el crecimiento y desarrollo de sus comunidades. Me despido y espero muy pronto tener la oportunidad de saludarlo personalmente.

A T E N T A M E N T E

Mtro. Luis Francisco Rivero Zambrano.

Anexo 5. Cuestionario

El siguiente cuestionario tiene el objetivo de conocer aspectos relevantes del alumno y de las características del modelo educativo intercultural. Las respuestas que brinden en él serán tratadas con todas las reservas que la información demanda, y será únicamente utilizada para fines académicos ayudando a desarrollar un proyecto de investigación de doctorado de la UAM Azcapotzalco, las respuestas serán confidenciales y se agradecerá la veracidad de las respuestas.

Subraya o encierra en un círculo las casillas y en el caso que se te solicite responde lo más breve posible.

- 1) Género: 1) Mujer 2) Hombre
 2) Edad: _____ años (anota el número de años cumplidos).
 3) Estado Civil (indica tu estado civil y en caso de no ser casado pasa a la pregunta no. 6)
 1) Soltero/a; 2) Casado/a (pase a pregunta no 4) 3) Divorciado/a; 4) Unión Libre/a; 5) viudo/a;
 6) Otro: especifique _____
- 4) Anota la información que se te pide en los incisos.
 1) Edad de pareja _____;
- 5) Tu pareja y tú viven en:
 1) casa propia; 2) con padres de él/ella; 3) hermanos; 4) casa rentada; 4otro especifique _____
- 6) Tienes hijos: 1) si 2) no (pase a pregunta 9)
- 7) Número de hijos _____
- 8) Edades de los hijos: _____, _____, _____, _____.
- 9) Indica tu lugar de nacimiento: (Anote comunidad, o país en caso de ser extranjero) _____

10) Indica el nivel máximo de estudios de tu padre o de la persona que haya fungido como jefe de familia.

Padre	
1) sin estudios	7) nivel medio superior o equivalente completo
2) primaria incompleta	8) licenciatura incompleta
3) primaria completa	9) licenciatura completa
4) secundaria o equivalente incompleta	10) posgrado incompleto
5) secundaria o equivalente completa	11) posgrado completo
6) nivel medio superior o equivalente incompleta	12) Otro (especifique) _____

11) Indique el nivel máximo de estudios de la madre

Madre	
1) sin estudios	7) nivel medio superior o equivalente completo
2) primaria incompleta	8) licenciatura incompleta
3) primaria completa	9) licenciatura completa
4) secundaria o equivalente incompleta	10) posgrado incompleto
5) secundaria o equivalente completa	11) posgrado completo
6) nivel medio superior o equivalente incompleta	12) Otro (especifique) _____

12) Indica la ocupación principal del jefe de familia (empleo actual o si es jubilado y ya no trabaja, del último empleo)

1) jornalero agrícola	7) por cuenta propia no profesional
2) ejidatario	8) analista técnico
3) empleado doméstico	9) empleado no profesional
4) trabajador manual no calificado/ artesano	10) empleado profesional
5) asistente/ayudante/ auxiliar	11) dueño de empresa, despacho, rancho
6) vendedor/ comerciante	12) otro _____

13) Indica el número de miembros de tu familia considerando hermanos y padres o en caso de ser casado/a tu esposa e hijos: _____

14) ¿Cuántos miembros de la familia comparten los ingresos y gastos del hogar? (número de miembros): _____

15) ¿Cuál es el monto mensual (aproximado) de los ingresos familiares (toma en cuenta los ingresos de todos los miembros que aportan).

Monto del ingreso familiar: _____

16) De los siguientes servicios indica cuales son con los que cuenta tu vivienda:

	No cuenta	Sí cuenta
1) luz		
2) agua		
3) drenaje		
4) teléfono		

32) ¿En qué año iniciaste tus estudios de licenciatura? (anote año): _____

33) ¿Qué opinas de la carrera que estás estudiando?

1) te agrada; 2) es lo que esperabas 3) no te agrada; 4) no estás convencido 5) otro especifique _____

34) ¿Estas participando o has participado en algún trabajo de investigación o vinculación o con la comunidad?

1) Si 2) no (en caso de no estar participando pasa a la pregunta 38).

35) Anota el trabajo de investigación o de vinculación en el que participas: (el último en caso de haber sido varios)

36) De los siguientes aspectos indica en qué medida influyeron para escoger el trabajo/s de vinculación o comunitario

	Nada	poco	En parte	mucho
1) Porque me gustó				
2) Me permite ayudar a mi comunidad				
3) Me llamó la atención su plan de trabajo				
4) Me permite dar a conocer las necesidades de mi comunidad				
5) Por recomendación				
6) Es el único que quedaba				
7) Otro especifique _____				

37) Los trabajos que has desarrollado consideras que han generado o generaran:

	Nada	poco	En parte	mucho
1) Beneficios a la comunidad				
2) El rescate de la lengua, costumbres y tradiciones				
3) Dar a conocer las necesidades de la comunidad				
4) Que se dé a conocer la Universidad				
5) Desarrollarme profesionalmente				
6) Difundir el modelo intercultural				
7) Otro especifique _____				

38) ¿Te gustaría estar participando en algún trabajo con la comunidad o de vinculación?

1) Si 2) no (pasa a la pregunta 41)

39) Anota en qué trabajo de vinculación o comunitario te agradaría estar participando: _____

40) Indica en qué medida estos factores influyen en el interés por desarrollar el trabajo de vinculación o comunitario que mencionaste te agradaría participar.

	Nada	poco	En parte	mucho
1) Se me hace interesante				
2) Porque generaría beneficios a mi comunidad				
3) Me permite rescatar la lengua, costumbres y tradiciones				
4) Conocería las necesidades de la comunidad				
5) Puedo conocer otras culturas				
6) Otro especifique _____				

41) Anota cuál es tu promedio en el último semestre o trimestre: _____

42) ¿La Universidad Intercultural fue la primera institución que elegiste?

1) Sí (pase a pregunta 44); 2) no (pase a pregunta 43)

43) Anote qué institución había elegido: _____

44) ¿En qué medida influyeron los siguientes factores para escoger la Universidad Intercultural?:

	En poca medida	En mediana medida	En poca medida
1) Por su plan de estudios;			
2) Me gustó la carrera que elegí			
3) Porque no aplica examen			
4) Porque es intercultural			
5) Consejo de familiares			
6) Recomendación de amigos			
7) Recomendación de profesores o académicos			

8) Otro especifique: _____			
----------------------------	--	--	--

45) ¿Eres indígena? 1) si 2) no (pasa a pregunta 49)

46) En qué medida las siguientes razones hacen que te consideres indígena

	En mucha medida	En mediana medida	En poca medida	En ninguna medida
1) Por hablar una lengua indígena.				
2) Por ser descendientes de indígenas				
3) Por vivir en una región poblada mayoritariamente por indígenas				
4) Por conservar las tradiciones y practicar las de mi grupo étnico				

47) En algún momento te has sentido discriminado por ser indígena

1) Sí 2) no (pase pregunta 49)

48) Indica a qué atribuyes que se diera esa discriminación: _____

49) Estudiar en la Universidad Intercultural te permitió revalorar tu lengua, cultura y tradiciones:

1) Sí 2) no

50) Aparte del español hablas una lengua indígena:

1) Sí (anota cual) _____; 2) no

51) Escribes alguna lengua indígena

1) Sí (anota cual) _____; 2) no

52) Comprendes alguna lengua indígena

1) Sí (anota cual) _____; 2) no

53) Tus padres y abuelos son indígenas

1) Sí 2) no

54) La comunidad donde vives o provienes es indígena

1) Sí 2) no

55) Cómo se llama la comunidad donde vives actualmente: _____

56) Cuál es tu etnia: _____

57) Las culturas y tradiciones que conoces se mantienen por tus:

1) Padres; 2) por medio de parientes; 3) por la comunidad en la que vives; 4) porque las pones en práctica.

58) El estudiar en la Universidad Intercultural es:

	Nada	poco	En parte	mucho
1) Un motivo de orgullo				
2) La posibilidad de comprender otras culturas				

3) Ser respetado como culturalmente diverso				
4) Poder reforzar mi cultura, lengua y tradiciones				
5) Saber que el gobierno nos reconoce y considera importantes como ciudadanos				
6) La respuesta a las demandas históricas de los indígenas				
7) Reconocer las lenguas y tradiciones				
8) Otro _____				

59) Estudiar en la Universidad Intercultural qué expectativas te generan

	Ninguna expectativa	Pocas expectativas	Muchas expectativas
1) Tener un empleo solvente, una vivienda, mejores servicios			
2) Poder participar y hacer valer mis derechos políticos			
3) Mejorar mis ingresos económicos			
4) Generar beneficios en tu comunidad			
5) Seguir estudiando (posgrado, especialidad, diplomados)			
6) Que con mi trabajo la sociedad nos reconozca y respete nuestras lenguas, culturas y tradiciones			
7) Otra _____			

60) ¿Qué tiempo haces de dónde vives actualmente a la Universidad?

- 1) Menos de una hora; 2) más de una hora; 3) más de dos horas;
4) vivo en la comunidad donde se ubica la Universidad o en el internado.

61) Encontrar materiales en tu comunidad como libros, papelería, revistas, es:

- 1) Fácil; 2) difícil; 3) no los encuentras.

62) La biblioteca tiene los materiales que requieres para tú aprendizaje:

- 1) Siempre; 2) casi siempre; 3) rara vez los encuentro; 4) muy difícil que los encuentres

63) El numero de computadoras del laboratorio lo consideras suficiente

- 1) Sí 2) no

64) Las computadoras tienen programas actualizados

- 1) Sí 2) no

65) Las clases de cómputo son actualizadas y pertinentes a tus necesidades educativas

- 1) Sí 2) no

66) Los talleres de lenguas originarias como los consideras:

- 1) Apoyan en el rescate y desarrollo de las lenguas; 2) apoya de manera limitada al rescate y desarrollo de las lenguas 3) no apoya al rescate y desarrollo de las lenguas.

67) El taller de Lengua extranjera es:

- 1) necesario para mi carrera; 2) lo curso porque es obligatorio; 3) no me agrada; 4) otro: _____

68) Los docentes te ayudan a generar un proceso de aprendizaje adecuado:

	siempre	Casi siempre	nunca
1) Te motivan a desarrollar tus conocimientos			
2) Te apoyan de manera conveniente a generar conocimientos			
3) Muestran responsabilidad			
4) Tienen una formación solida			
5) Te aclaran dudas			

6) Otra _____			
---------------	--	--	--

69) La escuela en general ha respondido a tus expectativas iniciales cuando ingresaste a ellas:

- 1) las ha aumentado; 2) las mantiene; 3) no ha cumplido con mis expectativas;
 4) no estoy a gusto en la institución.

70) Crees que la Universidad Intercultural y sus planes de estudio produce beneficios a tu comunidad

- 1) Mucho; 2) poco; 3) nada

71) Indica brevemente el porqué de la respuesta anterior: _____

72) ¿Qué área o departamento consideras que se desempeña mejor?

- 1) Biblioteca; 2) talleres de lenguas; 3) laboratorio de idiomas

73) El modelo educativo intercultural de la Universidad ha ayudado a:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1) Promover el diálogo entre los alumnos				
2) Promueve el respeto				
3) Crea valores de aceptación y tolerancia a ideas diversas				
4) Aceptar las diferencias de ideas y costumbres				
5) Busca el desarrollo de las comunidades				
6) Que los alumnos mejoren las condiciones de las comunidades con proyectos sustentables				
7) Mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y de sus comunidades				
8) Permite rescatar las lenguas costumbres y tradiciones.				
9) Sentirse valiosos como individuos				
10) A promover la intercultural y el respeto de las ideologías y costumbres diversas				

Agradezco la información y el tiempo que le dedicaste para contestar este cuestionario, por último te pedimos que anotes los siguientes datos los cuales como se ha mencionado son confidenciales.

Nombre _____

Matrícula _____

Si desea añadir algún comentario que considere necesario para los fines de este estudio, por favor hágalo a continuación:

Anexo 6. Criterios para la ubicación de las Universidades Interculturales.

1) Proximidad cultural y geográfica	La construcción de las Universidades Interculturales en las capitales de los estados o en las grandes ciudades estaría sujeta a un análisis previo de la presencia de una demanda potencial consistente en los criterios de integración del tipo de estudiantes (diversidad lingüística y cultural) que esta nueva institución se ha proyectado atender predominantemente en caso dado, la propuesta de ubicación de la nueva institución deberá integrar argumentos que justifiquen sólidamente su creación en espacios urbanos
2) Distribución geográfica y pluricultural de la demanda potencial en la entidad federativa y colindancias	Para poder ubicar la Universidad Intercultural no se busca privilegiar a una localidad, se pretende que se ubique en donde puedan confluír la mayor cantidad posible de egresados de bachillerato, integrantes de diferentes comunidades. Para lo anterior es pertinente un análisis previo de los flujos educativos de los niveles antecedentes, y del volumen de egreso de los bachilleratos de la entidad y/o entidades colindantes que podrían alimentar a la matrícula –aun cuando sean hablantes de diferentes lenguas- así como ejercicios de proyección de estos volúmenes de egreso del bachillerato en diferentes escenarios para los próximos diez años.
3) Espacios para posible ubicación (selección de terreno)	Para la ubicación de la institución se deberá consultar con las comunidades la posibilidad de ubicar la nueva institución en la (s) zona (s) a la(s) que apuntan las primeras conclusiones de los análisis hechos para los dos puntos anteriores. El terreno debe cumplir con lo que establece el programa de ampliación de la oferta educativa. <ol style="list-style-type: none"> 1) Para la creación y construcción de nuevas instituciones de educación se debe contar con un terreno de 20 has., y que cuente con servicios básicos. 2) Realizar un estudio de impacto ambiental con la finalidad de no afectar los recursos naturales, ni paisajes de las comunidades seleccionadas. 3) El estudio se deberá presentar a la Coordinación General de Estudios Interculturales Bilingües y a la SES, para su estudio y aprobación.
4) Infraestructura	El terreno que se propone para la ubicación debe tener la posibilidad de contar con la infraestructura básica, y en caso que no cuente aún con ella, se deberá hacer un estudio de costos de instalación de los servicios de: <ol style="list-style-type: none"> 1) Agua potable y formas de manejo del agua de uso (drenajes, captación de agua de lluvia, reciclamiento de aguas, etc.) 2) Alimentación de energía (electricidad, gas) 3) Comunicaciones telefónicas y acceso a internet, comunicación vía satélite, etc. 4) Vías de comunicación; carreteras y caminos transitables. Condiciones de seguridad de tránsito para los jóvenes y tiempos de traslado desde la comunidades de origen donde se esperaría mayor afluencia de estudiantes. 5) Costos de medios de transporte que deberán gastar los estudiantes desde sus comunidades al posible lugar a donde se ubicaría la Universidad Intercultural. Para orientar la decisión sobre la ubicación de la nueva institución educativa deberá privilegiarse la selección de la comunidad a la que sea más fácil tener acceso, es decir, que esté mejor comunicada, y que implique menor tiempo de traslado y que ofrezca menor costo de transporte para los estudiantes.
5) Adquisición y legalización de la propiedad del terreno	Promover, los procedimientos requeridos para adquirir y legalizar la propiedad del terreno a favor de la Universidad Intercultural, como organismo descentralizado del gobierno del Estado, o bien a favor del gobierno de la entidad de que se trate, atendiendo a su normatividad específica. La CGEIB y la SES, deberán estar informados de manera periódica, a través de comunicación formal, avalada con documentos que amparen las gestiones sobre la legalización de los terrenos
6) Posibilidades de alojamiento de los estudiantes en espacios ofrecidos por familias de la zona de ubicación	Al no concretarse la posibilidad de que las Universidades Interculturales cuenten con un internado, y considerando que a la Universidad pueden asistir estudiantes indígenas o no indígenas de comunidades alejadas, se propone analizar las posibilidades de que los estudiantes pudieran alojarse en espacios que pudieran ofrecer las familias que residen en la región. La elección de los espacios de alojamiento queda bajo propia responsabilidad del estudiante, entre cuyos compromisos se hará cargo de cubrir los costos de su estancia y se comprometerá también a observar una conducta consecuente con los valores y tradiciones de las familias de la comunidad. Esto contribuirá a ofrecer a las familias de la región posibilidad de percibir ingresos, aun cuando pudiera ser de manera simbólica y permitirá a los estudiantes a entablar una convivencia estrecha con los habitantes que le permita enriquecer tanto su formación académica y personal. Esto deberá difundirse entre los residentes de la comunidad para acuerden sobre su disposición a proponer una oferta de alojamiento adecuada.
7) Criterios para su construcción	Para la aprobación de la construcción del edificio se deberá conocer: <ol style="list-style-type: none"> 1) La orografía del terreno 2) La hidrografía del terreno 3) El clima predominante 4) Características del suelo 5) Respeto a los principales ecosistemas 6) Respeto y uso racional de los recursos naturales de la zona 7) Evitar las cercanías a torres de alta tensión. 8) Evitar cercanías a gasoductos 9) Utilizar materiales y sistemas constructivos de la región 10) Los materiales de construcción no deben poner en riesgo a los estudiantes 11) Utilizar mano de obra de la región 12) Utilización adecuada de la luz natural. 13) Ubicación de la construcción dentro del terreno en zona previamente analizada como sana sin (geo-patías) 14) Considerar los vientos predominantes de la zona para la mejor orientación del edificio en el momento de su siembra al terreno y mejor utilización de los vientos naturales.

	15) Desarrollar formas armónicas a la vista e integradas al paisaje o a la arquitectura local tradicional.
8) proyectos arquitectónicos	<p>Para que la construcción ²³⁷de la institución sea aprobada por la CGEIB y la SES se deberán presentar a estas instituciones al menos dos proyectos arquitectónicos. Los cuales serán analizados por un Comité Interinstitucional (SES, CGEIB, autoridades del gobierno del Estado de que se trate y autoridades comunitarias) con la finalidad de estudiar lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Racionalidad de costos 2) Criterios y condiciones idóneas de seguridad de las instalaciones considerando los diferentes usos que tendrán los espacios (salas de trabajo, auditorios, laboratorios, etc.) 3) Proyección en el diseño de la simbología y tradiciones propias de los pueblos indígenas de la región.

Fuente: Elaboración propia con datos de: SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Criterios para definir la ubicación de la sede y la construcción de instalaciones.

²³⁷ El diseño y construcción de los edificios que albergaran a la Universidad Intercultural está a cargo del CAPCE o la oficina estatal correspondiente. Dicho organismo establece las bases y criterios para las licitaciones tanto de la construcción de la obra, como del mobiliario y equipo. El CAPCE Federal valida el estudio de operación de la construcción: planos vías de acceso, luz, agua, transporte, estudios de mecánica de suelos, impacto ambiental, etc., el proyecto debe ser de alta seguridad, está previsto que las instituciones sirvan de albergues en casos de siniestros. El crecimiento de las instalaciones es acorde al incremento de la matrícula. Se diseña la construcción de espacios de acuerdo al número y tipo de carreras. Si el terreno donde se construirá la Universidad Intercultural es propiedad de particulares, éste deberá donarse al gobierno estatal (CGEIB, 2003).

Anexo 7. Estudio de Factibilidad

1) Estudio macrorregional	Configuración del espacio nacional Desarrollo industrial de la región Configuración del estado El papel de la región respecto del estado. Evolución del sistema educativo en México y en la entidad federativa
2) Estudio microrregional	Visión histórica: procesos sociopolíticos y conflictos sociales Características sociodemográficas de la población entrevistada Principales actividades de la región Principales problemas de desarrollo del estado o de la región Características del mercado de trabajo expectativas de los empleadores entrevistados
3) Estudio de mercado laboral	Composición y estructura de la Población Económicamente Activa (PEA) Empresas, instituciones u organismos no gubernamentales (ONG) que demandan profesionales especializados en la entidad o en sus alrededores Áreas de la economía atendidas y perfil de los trabajadores. Necesidades de recursos humanos Disposición de las empresas, instituciones u ONG a participar en la incorporación de nuevos profesionales al campo de trabajo Maquinaria y equipos disponibles, necesarios para atender áreas de oportunidad Necesidades de capacitación Contratación. Nichos de oportunidad para impulsar proyectos destinados al desarrollo comunitario, independientes o autogestivos.
4) Estado socioeconómico y de expectativas educativas	Características de las familias Características de los padres Condiciones socioeconómicas de las familias Expectativas de los padres respecto a la educación superior Características socioeducativas de los jóvenes y expectativas de desarrollo académico y profesional. Comparación entre expectativas de padres e hijos en cuanto a la educación superior.
5) Estudio de oferta y demanda educativa	Datos demográficos Nivel de escolaridad de la población. Matrícula atendida en el nivel EMS. Oferta de educación superior existente. Rezagos de atención educativa a sectores populares y marginados entre los que se incluye a los indígenas.
6) Aspectos del desarrollo científico y cultural	Aportaciones de la entidad a las principales IES vinculadas al desarrollo científico y tecnológico que motiven la investigación en medicina, ingeniería, electrónica, ciencias sociales, registro de patentes. Principales contribuciones de los miembros de la comunidad para solucionar problemas de desarrollo económico, social o político. Aportaciones de la entidad, de la comunidad especialmente de los pueblos indígenas que motiven el desarrollo de las artes y de la cultura regional.
7) consideraciones generales basadas en el análisis sobre la viabilidad de la propuesta	Se considera pertinente una IES de distinta naturaleza de la que ya existen en la región indígena Proveer las condiciones de su funcionamiento, el financiamiento, la calidad del proceso formativo y las funciones que debe desempeñar la institución educativa.
8) Estudio de integración del nuevo cuerpo docente.	Conocer el número de profesionales con estudios superiores en la entidad Analizar cuáles son los perfiles adecuados a las áreas de formación e investigación de las nuevas instituciones.

Fuente: elaboración propia con datos de: Casillas Muñoz, María de Lourdes y Santini Villar, Laura (2006). Universidad Intercultural. Modelo educativo. México, SEP, CGEIB, p.135-137.

Anexo 8. Objetivos, perfil y mercado laboral de la oferta educativa Intercultural.

Carrera	Objetivo	Perfil de egreso	Campo laboral
Lengua y Cultura	Formar profesionales aptos en la promoción y reactivación procesos de comunicación oral y escrita en las lenguas originarias, que favorezcan el fortalecimiento de las identidades de los pueblos indígenas. Así como transmitir y desarrollar los valores culturales en los que las lenguas se fundamentan.	<p>Atender procesos de uso de lengua originaria en ambientes de comunicación, desarrollo cultural y aprendizaje. Para lo anterior es necesario que se elaboren materiales lingüísticos y culturales que fortalezcan, conserven y promuevan su lengua, cultura y valores tradicionales.</p> <p>Apoyar y resolver problemas de comunicación oral y escrita en ámbitos institucionales y situaciones de interés comunitario en lengua indígena y español.</p> <p>Diseñar e instrumentar proyectos de gestión y difusión cultural en contextos multilingües.</p> <p>Instrumentar programas educativos orientados al desarrollo cultural y lingüístico en comunidades multiculturales.</p> <p>Propiciar la reglamentación y el uso de las lenguas nativas, esencialmente en el espacio educativo</p>	<p>El egresado de esta carrera podrá laborar en dependencias de gobierno, organismos descentralizados y no gubernamentales. Desarrollar programas de desarrollo comunitario, educativos, culturales, procuración de justicia, atención de salud.</p> <p>El egresado que se dedique a la docencia, creará ambientes educativos interculturales, promoviendo la diversidad cultural; colaborar en la generación de material que apoyen la educación, aplicar alfabetos y guías ortográficas en alguna de las lenguas étnicas.</p> <p>Los egresados de PA en traducción, traducirán textos, discursos y documentos de la lengua étnica al español y viceversa; producir textos técnicos, literario, educativos y científicos en lengua indígena y español.</p>
Desarrollo Sustentable	El objetivo es formar profesionales aptos en el manejo, adecuado, eficiente y racional de los recursos naturales atendiendo a la necesidad de preservar el medio ambiente a partir de los valores y tradiciones de los pueblos originarios. Se hará uso de los avances tecnológicos para el desarrollo de los objetivos. Aunado a lo anterior, generará, implementará y evaluará, proyectos alternativos de producción y comercialización de la producción regional.	<p>Generar proyectos de conservación y aprovechamiento de la biodiversidad.</p> <p>Diseñar proyectos y negociar apoyos que incentiven el desarrollo sustentable.</p> <p>Instrumentar y evaluar los proyectos de desarrollo agropecuario, de cuidado y preservación del medio ambiente y de generación de servicios que mejoren el nivel de vida de las comunidades indígenas.</p> <p>Destinar tecnologías que ayuden a lograr un mejor aprovechamiento de los recursos naturales y de las fuentes de energía que ayuden al rescate de ecosistemas en riesgo</p> <p>Apoyar procesos de organización colectiva y comunitaria local y regional que impulsen proyectos productivos.</p> <p>Brindar asesoría técnica a microempresas colectivas de producción y comercialización de los productos locales y regionales.</p>	<p>Egresados en Profesional Asociado</p> <p>Promotores de desarrollo de procesos de organización colectiva (comunitaria, local y regional) que impulsen proyectos productivos.</p> <p>Orientar procesos de creación de microempresas que promuevan la generación de empleos.</p> <p>Egresados en Licenciatura</p> <p>Asesores o gestores en organismos públicos y privados, en proyectos productivos, de investigación que impulsen el manejo adecuado de los recursos naturales.</p> <p>Consultores que promuevan el diseño, e implementación y evaluación de proyectos en la generación de servicios, y en el desarrollo local. Así como el diseño de estrategias de comercialización de los productos locales y regionales.</p> <p>Asesores en tecnologías de producción agrícola orgánica, pecuaria, manejo de recursos forestales e hídricos. Haciendo uso de principios ecológicos, tecnologías sustentables.</p>
Comunicación Intercultural	Busca generar profesionales que orienten procesos, el manejo de tecnologías, crear modelos y medios de comunicación masivos, en lengua originaria y en español, que ayude a impulsar su uso así como su desarrollo económico y sociocultural de las comunidades.	<p>Desarrollara proyectos de comunicación colectiva</p> <p>Aplicará técnicas de comunicación social, inter grupal, comercial, comunitaria y política con base en uso de comunicación impresa, gráfica y audiovisual.</p> <p>Elaborar procesos periodístico -de carácter intercultural- noticioso local, regional y nacional.</p> <p>Diseñar campañas de comunicación en temáticas como: educación, difusión de la cultura, salud, ecología y protección civil, usando recursos tecnológicos y audiovisuales.</p> <p>Generar materiales periodísticos que difundan información que promueva el desarrollo de las comunidades indígenas.</p>	<p>El ámbito laboral del profesional en Comunicación Intercultural se encuentra situado en los lugares en los que se necesita detección, diagnóstico y revaloración de los problemas y necesidades de información, difusión y comunicación; de promoción y organización para el desarrollo de las comunidades indígenas. Además fortalecerán la promoción de la participación social y política. Impulsar la creación y recreación de sus expresiones culturales, las cuales necesitaran ser traducidas y sistematizadas para ser difundidas por medio de instrumentos de comunicación bilingües, ayudando a la solución de problemas de comunicación de las distintas lenguas y en el intercambio cultural con otros sectores sociales nacionales.</p> <p>Estos profesionales podrán ser productores y realizadores de programas informativos, directivos,</p>

		<p>Planear y desarrollar proyectos de vinculación con la comunidad.</p> <p>Crear proyectos en temáticas interculturales de pre, pro y posproducción audiovisual que se puedan aplicar en los ámbitos de radiodifusión, televisión, multimedia.</p> <p>Desarrollar proyectos de investigación relacionados a las problemáticas comunitarias que sean difundidas por los diversos medios de comunicación que ayude a las comunidades en la toma de decisiones.</p> <p>Crear, asesorar y dirigir empresas y medios de comunicación bilingües impresos y audiovisuales que ayuden a conservar las prácticas comunicativas así como las expresiones culturales de las distintas comunidades indígenas.</p> <p>Generar campañas promociones de salud, bienestar social y desarrollo socioeconómico.</p> <p>Redactar notas informativas, reportajes, entrevistas crónica, y artículos de opinión. Para lo anterior es necesario manejar de manera adecuada la escritura de géneros como el guión radiofónico, televisión, ficción, con fines educativos o de entretenimiento.</p> <p>Generar campañas de promoción en su lengua autóctona para promover los bienes y servicios producidos en las comunidades.</p> <p>Dirigir oficinas de prensa, direcciones de comunicación social en organismos civiles o de entidades gubernamentales, ayuntamientos, instituciones privadas.</p> <p>Como locutor, conductor comentarista, cronista deportivo, debates políticos, noticieros, privilegiando para ello el bilingüismo.</p>	<p>reportero, redactor, editor de medios impresos, guionista, productor, locutor, comentarista, creador de productos culturales.</p> <p>Otro ámbito laboral será de consultores individuales, diseñadores gráficos, publicista, comunicadores políticos, mercantiles.</p> <p>Diseñar páginas web, integrarse a instituciones educativas, centros de investigación, programas educativos, como docente, generación de recursos didácticos impresos y audiovisuales bilingüe, en departamentos de comunicación social que promuevan el desarrollo de las comunidades indígenas.</p>
<p>Turismo alternativo o sustentable</p>	<p>El objetivo de esta carrera es la de formar profesionales que ofrezca espacios de esparcimiento, respetando el medio ambiente, rescatando los conocimientos tradicionales y las prácticas culturales y de organización de las comunidades autóctonas.</p> <p>La profesión promoverá alternativas de desarrollo económico y empleo que posibilite la disminución de la marginación, y genere oportunidades de crecimiento de los habitantes de las poblaciones indígenas.</p> <p>Uno de los principales objetivos de esta carrera es la de disminuir la migración por no existir oportunidades de desarrollo, evitar el desarraigo comunitario y la pérdida de la identidad y de la cultura.</p>	<p>Profesional Asociado.</p> <p>Planteara proyectos turísticos en conjunto con la comunidad y podrá llevar a cabo la presentación de procesos ante organismos públicos y privados, nacionales e internacionales que incidan en el desarrollo de las comunidades indígenas.</p> <p>Licenciatura.</p> <p>Promoverá actividades turísticas en espacios naturales adecuados. Participará en la planeación participativa, regional, nacional, estatal, municipal o regional.</p> <p>Delineará y empleará tecnologías apropiadas para desarrollar el ecoturismo o turismo de aventura, de especialización de guías, de culinaria regional y las formas de aprovechamiento de los recursos locales.</p> <p>Se desempeñará específicamente en el:</p> <p>Diseño y administración de proyectos turísticos.</p> <p>Administración de empresas eco turísticas comunitarias.</p> <p>Planeación comunitaria y regional del desarrollo sustentable.</p> <p>Identificar y obtener financiamiento en distintos niveles</p> <p>Interlocución entre comunidades indígenas funcionarios gubernamentales y promotores de ecoturismo.</p>	<p>Los Profesionales Asociados y los licenciados en turismo alternativo se desempeñarán en:</p> <p>Asesor para el desarrollo de comunidades y ejidos.</p> <p>Empresario social desarrollador de servicios eco turísticos que generen beneficios a las comunidades indígenas.</p> <p>Participar en redes de comunidades indígenas que promuevan actividades eco turísticas.</p> <p>En institutos y universidades con programas de investigación en materia de ecoturismo de diversos niveles, regionales, nacionales y extranjeros.</p> <p>Dependencias gubernamentales estatales y federales que generen políticas y programas en materia de pueblos indígenas y /o turismo.</p> <p>Organismos internacionales.</p>

Fuente: elaboración propia con datos de: Casillas María y Santini Laura (2006). Universidad Intercultural. Modelo educativo. México, SEP, CGEIB, p.188-202.

Anexo 9: Actividades y funciones de los órganos de apoyo

Órgano e instituciones de apoyo		Conformación de los órganos e instituciones de apoyo	Actividades y funciones de los órganos e instituciones de apoyo
Órganos colegiados	Consejo directivo	<p>Es la máxima autoridad de la universidad. Las determinaciones que genere serán obligatorias para el rector y las unidades académico administrativas. Deberá integrarse por:</p> <p>3 representantes del gobierno del estado.</p> <p>3 representantes del gobierno Federal designados por la secretaría de educación pública; uno de ellos perteneciente a la CGEIB</p> <p>1 representante del gobierno municipal.</p> <p>3 representantes distinguidos de la región</p> <p>1 secretario designado a propuesta de su presidente</p> <p>1 comisario que será representante de la Secretaría de la contraloría.</p>	<p>Establecer políticas y lineamientos generales para el funcionamiento de la institución.</p> <p>Discutir y aprobar los proyectos académicos que les presenten y que surjan de ellos.</p> <p>Estudiar, aprobar y modificar los proyectos de los planes y programas de estudio, sobre actualización académica y mejoramiento profesional.</p> <p>Expedir reglamentos, estatutos, acuerdos y disposiciones que rijan el desarrollo de la institución.</p> <p>Aprobar los programas presupuestales de ingresos y egresos, los estados financieros.</p> <p>Acordar nombramientos, remociones de los secretarios, directores, abogado general a propuesta del rector. Analizar y aprobar los informes que deberá presentar el rector. Aprobar las leyes, políticas, bases, que regulen los convenios contratos o acuerdos que deba celebrar la Universidad con terceros.</p> <p>Vigilar la conservación del patrimonio de la universidad y de los asuntos que tengan que ver con sus bienes.</p>
	Consejo social	<p>Órgano auxiliar de consulta de la Universidad. Llevará a cabo acciones que fortalezcan la misión y objetivos académicos de la Universidad y a lograr que impacte a las comunidades del entorno.</p> <p>Está integrado por:</p> <p>El rector, quien lo preside.</p> <p>Y por invitación del Consejo Directivo se incluirá:</p> <p>1 representante del ayuntamiento</p> <p>3 representantes distinguidos de la región.</p> <p>2 representantes de las comunidades indígenas.</p>	<p>Promover la colaboración de la comunidad en el financiamiento de la Universidad, y las relaciones entre ésta y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la actividad universitaria; Obtener recursos adicionales para el funcionamiento de la Universidad; Hacer llegar propuestas al Consejo Directivo para el mejoramiento integral de la Universidad; Apoyar las actividades de vinculación entre la Universidad y las comunidades así como organizaciones de la sociedad civil; Oriental la oferta de servicios universitarios a la problemática comunitaria; Orientar líneas de investigación pertinentes y que ofrezca soluciones a las necesidades de las comunidades; Fomentar la transparencia en los procesos académicos y administrativos de la Universidad.</p>
	Consejo de desarrollo social	<p>Vigila la adecuada articulación de las funciones de la Universidad y su coherencia en el quehacer institucional, se conforma por:</p> <p>El rector que será quien presida.</p> <p>Secretario académico</p> <p>Secretario administrativo</p> <p>Titulares de las unidades académicas y administrativas de la Universidad.</p> <p>1 representante del personal académico por cada programa.</p>	<p>Órgano de consulta del Consejo Directivo para presentar propuestas para el mejoramiento integral de la Universidad; Contribuir al cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación, vinculación y difusión; Proponer políticas para el desarrollo de la Universidad, identificando los principales problemas y obstáculos para su funcionamiento generando objetivos y metas a largo, mediano y largo plazo; Lograr la participación de la comunidad académica universitaria en la orientación de los programas, proyectos y acciones; Coordinar los trabajos de programación de las actividades de la Universidad buscando la calidad; Proponer sistemas de evaluación de las actividades de las unidades académicas y administrativas de la Universidad; Supervisar el desarrollo de programas de acreditación, certificación y mejoramiento integral de la administración de la universidad.</p>
Órganos unipersonales	Rector	<p>Será la principal autoridad académica de la Universidad.</p>	<p>Administrar y representar legalmente a la Universidad con la facultad de un apoderado general; vigilar el cumplimiento de los objetivos, planes y programas académicos, y la correcta operación de sus órganos; proponer al Consejo Directivo nombramientos y remociones de los secretarios, los directores de división, área y abogado general, las políticas generales de la institución y aplicarlas. Presentarle para su autorización, los proyectos del presupuesto anual de ingresos y egresos, así como el programa de actividades, reglamentos, manuales de organización, modificaciones organizacionales, planes de trabajo y contratación de servicios; celebrar convenios, contratos y acuerdos con dependencias o entidades de la administración pública federal, estatal o municipal; acudir a las sesiones del consejo directivo; presentarle al Consejo un informe anual de actividades.</p>

	Directores de División	Apoyarán en el funcionamiento y seguimiento de las actividades académicas	Dirigir los programas universitarios agrupados en disciplinas que incluyan docencia e investigación, preservación y difusión de la cultura, extensión de servicios y vinculación con la comunidad de acuerdo a lo que establezca el Reglamento Interno; vigilar que se cumpla con los planes y programas académicos y de investigación a su cargo, promover la realización de eventos académicos y actualización; promover procesos de investigación pertinentes al modelo educativo que ayude al avance del conocimiento y del desarrollo de los programas académicos de la carrera a su cargo; elaborar el programa operativo de la División a su cargo, así como los programas de tutorías y las acciones de vinculación comunitaria conducentes al cumplimiento del servicio social; supervisar el trabajo del desarrollo de las actividades del personal docente adscrito a la carrera a su cargo y los procedimientos del concurso de oposición para el ingreso y promoción de los académicos de la división; participar en la evaluación curricular de la carrera a su cargo; proponer la actualización y mejora de los programas académicos de la División a su cargo.
Instancias de apoyo	Secretario Académico	Es el área de apoyo del Rector y es responsable de planear, organizar y dirigir actividades sustantivas de la universidad. Propiciando la superación académica universitaria.	Coordinar el desarrollo académico de la Universidad; dar seguimiento a los programas de docencia, investigación, difusión de la cultura, extensión de los servicios de vinculación de acuerdo al Plan de Desarrollo Institucional; propiciar el intercambio académico con otras instituciones de educación superior y difundir los resultados que se hayan logrado con los intercambios; proponer y poner en práctica estrategias de formación permanente del personal académico y procesos de evaluación académica; actualizar los planes y programas académicos; actualizar el registro de las licenciaturas y posgrados de la Universidad ante dependencias estatales y federales.
	Abogado General	Será el asesor jurídico del Rector en los asuntos de la Universidad que así lo requieran	Revisar y formular proyectos de reglamentos, acuerdos, convenios, contratos y cualquier otro ordenamiento que pretenda expedir o suscribir la Universidad; otorgar asesoría jurídica en materia educativa al personal de la Universidad; vigilar la aplicación de las disposiciones que regulan las relaciones de trabajo en la Universidad; ser órgano de consulta y difusión de las disposiciones jurídicas que rijan la organización y funcionamiento de la Universidad; proponer disposiciones normativas que haga más eficiente el funcionamiento de la Universidad.
	Director de planeación Institucional	Desarrollará y coordinará las actividades pertinentes para planear y llevar a cabo la evaluación universitaria.	Elaborar el Plan de Desarrollo Institucional especificando las decisiones pertinentes, los lineamientos generales y las estrategias para alcanzar objetivos y metas generales; formular asesorar, coordinar y/o desarrollar investigaciones, estudios y proyectos relacionados con el contexto externo e interno de la Universidad, requeridos para los procesos de planeación y desarrollo institucional que ayuden en la toma de decisiones; buscar fuentes de financiamiento, resguardar la información estadística de la Universidad, ser el enlace entre la Universidad y las autoridades educativas
	Director de administración y Finanzas	Cumplirá con la gestión y administración de los recursos.	Administra los valores y fondos que provienen de los recursos ordinarios y extraordinarios con los que cuenta la Universidad; aplicar políticas, normas, sistemas y procedimientos para la programación, presupuestación y administración integral de los recursos humanos, materiales y financieros; administrar los recursos humanos; proveer de los bienes y servicios necesarios para el desarrollo de las actividades académicas y administrativas de la Universidad; integrar los proyectos manuales de organización y de procedimientos de la Universidad.

Fuente elaboración propia con datos de: Casillas María y Santini Laura (2006). Universidad Intercultural. Modelo educativo. México, SEP, CGEIB, p.212- 230.

Anexo 10: plan curricular de la licenciatura en lengua y cultura

EJES		1er SEMESTRE	2º SEMESTRE	3er SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
		FORMACIÓN BÁSICA			PROFESIONAL ASOCIADO				LICENCIATURA
LENGUA	LENGUA ORIGINARIA Y COSMOVISIÓN	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS I	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS II	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 I	INGLES II	INGLES III	INGLES IV	INGLES V	INGLES VI	INGLES VII	INGLES VIII
DISCIPLINARIOS	LINGÜÍSTICO	LECTURA CRÍTICA Y REDACCIÓN DE TEXTOS I	LECTURA CRÍTICA Y REDACCIÓN DE TEXTOS I	TEORÍA Y MÉTODOS DE TRADUCCIÓN	TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN SIMULTÁNEA	TALLER DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA I	TALLER DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA II	DISEÑO DE MATERIALES PARA LA DIFUSIÓN DE LAS LENGUAS	DISEÑO DE MATERIALES PARA LA DIFUSIÓN DE LAS LENGUAS II
				INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA	FONÉTICA Y FONOLOGÍA	MORFOSINTÁXIS	SEMÁNTICA	SOCIOLINGÜÍSTICA Y DIALECTOLOGÍA	ANÁLISIS DEL DISCURSO
	CULTURA COMUNITARIA	ANTROPOLOGÍA SOCIAL	INTRODUCCIÓN A LA COMUNICACIÓN	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	METODOLÓGICO	TEORÍA DEL CONOCIMIENTO	METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	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	VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD	INTRODUCCIÓN AL DESARROLLO SUSTENTABLE	FORMACIÓN INTEGRAL (DIAGNÓSTICO CULTURAL)	FORMACIÓN INTEGRAL (NORMATIVIDAD)	FORMACIÓN INTEGRAL (ÁREAS DE OPORTUNIDADES)	FORMACIÓN INTEGRAL (GESTIÓN Y FINANCIAMIENTO DE PROYECTOS CULTURALES)	FORMACIÓN INTEGRAL (DESARROLLO DE PROYECTOS)	FORMACIÓN INTEGRAL (ADMINISTRACIÓN DE PROYECTOS)
COMPETENCIAS		Informática I	Informática II				ESPECIALIDAD PEDAGÓGICA		
							ENFOQUES Y TEORÍAS PEDAGÓGICAS	PEDAGOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA CULTURA	SEMINARIO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Anexo 11. Plan curricular de la licenciatura en desarrollo sustentable.

EJES	1er SEMESTRE	2º SEMESTRE	3er SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE	
	FORMACIÓN BÁSICA		PROFESIONAL ASOCIADO				LICENCIADO EN DESARROLLO SUSTENTABLE		
METODOLÓGICO	METODOLÓGICO.	Teoría del conocimiento	Metodología y técnicas de investigación	Diseño e 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	Vinculación con la comunidad		FI I (Diagnóstico comunitario)	FI II (Normatividad y gestión)	FI III (Mercados)	FI IV (Proyección de plan de negocios)	FI V (Establecimiento de proyectos)	FI VI (Consolidación de proyectos)
DISCIPLINARIO	ECONÓMICO-PRODUCTIVO (MERCADOS)			Agroecología	Producción agrícola orgánica	Producción pecuaria y piscícola	Silvicultura y manejo de vida silvestre	Ecotecnologías	Economía ecológica
	POLÍTICO-FILOSÓFICO	Antropología social	Introducción a la comunicación intercultural	Teorías críticas del desarrollo	Bioética	Legislación ambiental	Derechos de propiedad intelectual y pueblos originarios		
	DIVERSIDAD BIOLÓGICA Y CULTURAL		Introducción al desarrollo sustentable	Ecología básica	Biodiversidad	Evolución de la especie humana	Diversidad biológica y cultural 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 microcuencas	Escenarios ecopolíticos
LENGUA	LENGUA EXTRANJERA	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV	Inglés V	Inglés VI	Inglés VII	Inglés VIII
	LENGUA ORIGINARIA Y COSMOVISIÓN	Expresión y comunicación en lengua originaria I	Expresión y comunicación en lengua originaria II	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
COMPETENCIAS	COMUNICATIVAS					ESPECIALIZACIÓN PEDAGÓGICA			
	Lectura crítica y redacción de textos I	Lectura crítica y redacción de textos II				Enfoques y teorías pedagógicas	Pedagogía para la sustentabilidad	Seminario de educación intercultural	
	Informática I	Informática II							

Anexo 12: Plan curricular de la licenciatura en comunicación intercultural

	SEMESTRE	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SÉPTIMO	OCTAVO
	EJES	FORMACIÓN BÁSICA		PROFESIONAL ASOCIADO				LICENCIATURA	
LENGUA	LENGUA ORIGINARIA Y COSMOVISIÓN	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS I	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS II	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 I	INGLÉS II	INGLÉS III	INGLÉS IV	INGLÉS V	INGLÉS VI	INGLÉS VII	INGLÉS VIII
DISCIPLINARIOS	MEDIOS DE INFORMACIÓN	LECTURA CRÍTICA Y REDACCIÓN DE TEXTOS I	LECTURA CRÍTICA Y REDACCIÓN DE TEXTOS II	GÉNEROS PERIODÍSTICOS INFORMATIVOS	GÉNEROS PERIODÍSTICOS INTERPRETATIVOS	RADIO Y LOCUCIÓN	PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL (TELEVISIÓN Y VIDEO)	PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN I	PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN II
	PRODUCCIÓN EN MEDIOS			FOTOPERIODISMO E IMAGEN PUBLICITARIA	GUIONISMO Y PRODUCCIÓN EN MEDIOS	LENGUAJE AUDIOVISUAL	ANIMACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE PÁGINAS W.W.W.	OPTATIVA	OPTATIVA
	TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN	ANTROPOLOGÍA SOCIAL	INTRODUCCIÓN A LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	FILOSOFÍA Y COMUNICACIÓN	TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN I	TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN II	REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS (SEMÍÓTICA)	INTERPRETACIONES SOCIO-CULTURALES (HERMENÉUTICA)	GLOBALIDAD, DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD
	EXPRESIONES ARTÍSTICAS E HISTÓRICAS			HISTORIA ECONOMÍA Y POLÍTICA DE MÉXICO I	HISTORIA ECONOMÍA Y POLÍTICA DE MÉXICO II	LITERATURA CONTEMPORÁNEA	EXPRESIONES ARTÍSTICAS		
METODOLÓGICO	METODOLÓGICO	TEORÍA DEL CONOCIMIENTO	METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	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	VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD	INTRODUCCIÓN AL DESARROLLO SUSTENTABLE	FORMACIÓN INTEGRAL (DIAGNÓSTICO 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)
COMPETENCIAS		INFORMÁTICA I	INFORMÁTICA II				ESPECIALIDAD PEDAGÓGICA		
							ENFOQUES Y TEORÍAS PEDAGÓGICAS	PEDAGOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN	SEMINARIO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Anexo 13: Plan curricular de la licenciatura en salud intercultural.

Semestre	Vinculación comunitaria	Salud tradicional mesoamericana	Fortalecimiento a la salud		Eje de salud emocional	Servicios de salud comunitarios	Salud convencional y científica	Idiomas	
1	Vinculación comunitaria I	Herbolaria mesoamericana			Auto cuidados de la salud individual y grupal	Protección civil	Introducción del conocimiento corporal	Inglés I	Lengua originaria I
2	Vinculación comunitaria II	Herbolaria regional			Enfoques sociales, culturales e interculturales	Atención de emergencias en la comunidad	El humano y su medio interno	Ingles II	Lengua originaria II
3	Vinculación comunitaria III	Partería y/o canalización			Bases generales de salud emocional	Genero y salud reproductiva	Anatomo-fisiopatología humana	Inglés III	Lengua originaria III
4	Vinculación comunitaria IV	Temazcal, masajes, emplastes y solar tradicionales	Bases filosóficas y doctrinas de las terapéuticas tradicionales		Relaciones cuerpo mente	Alimentación y nutrición		Ingles IV	Lengua originaria IV
5	Vinculación comunitaria V	Etnomasoterapias, regionales y usos complementarios	Puntología de acupuntura				Cuidados generales del infante y del adulto mayor	Ingles V	Lengua originaria V
6	Vinculación comunitaria VI		Evaluación clínica	Policrestos	Prevención de conductas de riesgo	Salud pública y epidemiológica	Discapacidad y apoyo en rehabilitación	Inglés VI	Lengua originaria VI
7	Vinculación comunitaria VII	Fitoterapia clínica	Plan terapéutico de acupuntura, compatibles y clínica del dolor	Clínica homeopática	Temas selectos de salud emocional			Ingles VII	Lengua originaria VII
8	Vinculación comunitaria VIII	Sistemas de salud interculturales		Psicoprofilaxis		Atención de emergencias regionales		Ingles VIII	Lengua originaria VIII
9	Servicio social								
10									

Anexo 14. Planes curriculares de las ingenierías de la UAİM.

trimestre	Ingeniería en desarrollo sustentable	Ingeniería en sistemas computacionales	Ingeniería en sistemas de calidad	Ingeniería forestal
1	Conciencia de individuo y grupo Expresión oral y escrita Inglés I Taller de computación Pensamiento matemático	Conciencia de individuo y grupo Expresión oral y escrita Inglés I Taller de computación Pensamiento matemático	Conciencia de individuo y grupo Expresión oral y escrita Inglés I Taller de computación Pensamiento matemático	Conciencia de individuo y grupo Expresión oral y escrita Inglés I Taller de computación Pensamiento matemático
2	Desarrollo humano Métodos y técnicas de investigación Inglés II Sistemas de información Estadística	Desarrollo humano Métodos y técnicas de investigación Inglés II Sistemas de información Estadística	Desarrollo humano Métodos y técnicas de investigación Inglés II Sistemas de información Estadística	Desarrollo humano Métodos y técnicas de investigación Inglés II Sistemas de información Estadística
3	Programa emprendedor I Álgebra de matrices Inglés III Estadística de computo aplicada Métodos estadísticos Química	Programa emprendedor I Álgebra de matrices Inglés III Estadística de computo aplicada Métodos estadísticos Química	Métodos estadísticos Computación estadística aplicada Álgebra de matrices Inglés III Química Programa emprendedor I	Programa emprendedor I Álgebra de matrices Inglés III Estadística de computo aplicada Métodos estadísticos Química
4	Programa emprendedor 2 biodiversidad inglés IV anatomía vegetal teoría de muestreo bioquímica	Programa emprendedor 2 Teoría del muestreo Inglés IV Programación estructurada Circuitos eléctricos	Probabilidad Filosofía de la calidad Física I Inglés IV Ingeniería industrial Programa emprendedor II	Programa emprendedor 2 Biodiversidad Inglés IV Anatomía vegetal Teoría de muestreo Bioquímica
5	Altiplano practica I Agrometeorología Topografía Economía y política forestal Teoría de regresión Botánica forestal	Ingeniería mecánica Ecuación diferenciales Inglés V Programación orientada a objetos I Redes de computadoras Electrónica	Dibujo industrial asistido por computadora Contabilidad Física II Inglés técnico en calidad I Administración Estadística aplicada a localidad	Altiplano practica 1 Agrometeorología Topografía Economía y política forestal Teoría de la regresión Botánica forestal
6	Huasteca practica 2 Suelos forestales Fisiología forestal Incendios forestales	Métodos numéricos Componentes y mantenimiento de PC Inglés VI Programación orientada a objetos II	Ingeniería de métodos Contabilidad de costos Microeconomía Inglés técnico II	Huasteca: practica 2 Suelos forestales Fisiología forestal Incendios forestales

	Diseños experimentales Ecología forestal	Administración de centros de computo Computación gráfica		Productividad I Estadística II	Diseños experimentales Ecología forestal		
7	Sureste: practica 3 Seminario de tesis Entomología forestal Fitopatología forestal Métodos multivariados Ecoturismo	Énfasis en telecomunicaciones	Énfasis en ingeniería de software y base de datos	Ingeniería de los materiales Investigación de operaciones Metrología y normalización Inglés técnico III Derecho laboral Gestión total de la calidad	Sureste práctica 3 Seminario de tesis Entomología forestal Fitopatología forestal Métodos multivariados Ecoturismo		
		Diseño de aplicaciones WEB Sistemas operativos Investigación de operaciones Fundamento de base de datos Sistemas integrados Circuitos electrónicos	Sistemas integrados Sistemas operativos Investigación de operaciones Fundamentos de base de datos Diseño de aplicaciones web Circuitos electrónicos				
8	Inventarios forestales Manejo de cuencas forestales Viveros forestales Silvicultura Producción y rendimiento de rodales Formulación y evaluación de proyectos	Fundamentos de telecomunicaciones Lenguaje ensamblador Sistemas digitales Análisis de Fourier Simulación Práctica profesional integrativa I	Ingeniería de requerimientos Sistemas distribuidos Simulación Base de datos Diseño y aplicaciones web avanzado I Práctica profesional integrativa I	Énfasis en producción Procesos de manufactura Estadística III Ingeniería económica Inglés técnico IV Ergonomía y seguridad en el trabajo Administración de operaciones	Énfasis en administración Procesos de manufactura Administración de operaciones Ingeniería económica Inglés técnico en calidad IV Ergonomía y seguridad en el trabajo Diagnostico organizacional	Inventarios forestales Manejo de cuencas forestales Viveros forestales Silvicultura Producción y rendimiento de rodales Formulación y evaluación de proyectos	
9	Noroeste practica 4 Sistemas agroforestales Plantaciones forestales comerciales Manejo forestal Silvicultura tropical Servicio social	Teleproceso Arquitectura de computadoras Sistemas de control automático Análisis de señales y modulación Administración de redes Práctica profesional integrativa II Servicio social	Diseño y arquitectura de software Negocios electrónicos Seguridad de la información Taller de base de datos Diseño y aplicaciones web avanzado II Práctica profesional integrativa II Servicio social	Investigación de operaciones II Diseño de experimentos Desarrollo sustentable Certificación de competencias laborales Gestión de recursos humanos Productividad II	Diseño de experimentos Desarrollo sustentable Mercadotecnia Certificación de competencias laborales Gestión de recursos humanos Productividad II	Noroeste practica 4 Sistemas agroforestales Plantaciones forestales comerciales Manejo forestal Silvicultura tropical Servicio social	
10	Cuestión ambiental y perfil del ambientalista Concepción del proyecto y el proceso proyectual Desarrollo sustentable, territorio y ciudad Gestión y contrato social	Líneas de transmisión Microprocesadores Sistemas de control automático II Antenas y propagación de señales Redes inalámbricas y móviles Práctica profesional integrativa III	Verificación y validación de software Marco legal de software Diseño de base de datos Base de datos distribuidas Base de datos para la toma de decisiones Práctica profesional integrativa III	Sistemas integrados de manufactura Logística comercial Desarrollo de habilidades directivas Simulación de procesos Control estadístico de procesos Formulación de proyectos de inversión	Desarrollo de habilidades directivas Logística comercial Investigación de mercados Macroeconomía Técnicas y métodos de consultoría Formulación de proyectos de inversión	Énfasis en silvicultura	Énfasis en biotecnología

						Silvicultura de zonas templadas Silvicultura tropical avanzada Nutrición de plantaciones forestales Silvicultura de especies no maderables Silvicultura de plantaciones forestales	Biología molecular Cultivo de tejidos de especies forestales I Genética forestal Ecología cuantitativa Tópicos de fisiología forestal
11	Proyección ambiental Evaluación de impacto y del comportamiento ambiental Legislación ambiental Técnicas e instrumentos para el trabajo ambiental	Comunicación de datos Circuitos lógicos programables Inteligencia artificial Microondas y fibra ópticas Fundamentos legales en telecomunicaciones Práctica profesional integrativa IV	Administración de proyectos de ingeniería de software Procesos y calidad en el software Planeación estratégica de tecnologías de la información Administración de base de datos Inteligencia artificial Practica integrativa IV	Evaluación de proyectos de inversión Prácticas profesionales I Prácticas profesionales II Formación para la capacitación Estadística IV Planeación estratégica	Evaluación de proyectos de inversión Prácticas profesionales I Prácticas profesionales II Formación para la capacitación Comercio alternativo Planeación estratégica	Reproducción y rendimiento de rodales de especies no maderables Agroforestería Evaluación del impacto ambiental Aserraderos Protección forestal	Marcadores moleculares Ingeniería genética de árboles forestales Mejoramiento genético de árboles forestales Genética de poblaciones Cultivo de tejidos de especies forestales II
12	Seminario de titulación Practica de campo Número total de créditos 447	Seminario de titulación Proyecto integrador de tecnología, informática y electrónica	Seminario de titulación Proyecto integrador de tecnología, informática y electrónica. Total de créditos 469	Diseño y planeación de plantas industriales Prácticas profesionales III Prácticas profesionales IV Administración de operaciones II Propiedad industrial Tópicos de calidad	Tópicos de administración Prácticas profesionales III Prácticas profesionales IV Administración de franquicias Propiedad industrial Tópicos de calidad Total 406 créditos	Seminario de titulación Práctica de campo	Seminario de titulación Practica de campo

Anexo 15. Planes curriculares de las licenciaturas en derecho y contaduría

Trimestre	Licenciatura en contaduría	Licenciatura en derecho
1	Conciencia de individuo y grupo Expresión oral y escrita Inglés I Taller de computación Pensamiento matemático	Conciencia de individuo y grupo Expresión oral y escrita Inglés I Taller de computación Pensamiento matemático
2	Desarrollo humano Métodos y técnicas de investigación Inglés II Sistemas de información Estadística	Desarrollo humano Métodos y técnicas de investigación Inglés II Sistemas de información Estadística
3	Turismo Introducción al estudio del derecho Contabilidad Administración Programas emprendedores Inglés III	Programa emprendedor I Introducción a la psicología social Inglés III Introducción al estudio del derecho Introducción a la sociología Lengua materna
4	Sistemas contables I Teoría organizacional Matemáticas financieras Sistema financiero mexicano Inglés IV Programas emprendedores II	Programa emprendedor 2 Derecho local y municipal Inglés IV Derecho civil de las personas Derecho romano Teoría general del estado
5	Sistemas contables II Administración de recursos humanos Estudio contable de impuestos Derecho mercantil Inglés técnico en contaduría I Microeconomía	Derecho laboral Derecho civil de los bienes y sucesiones Teoría general del proceso Teoría política Antropología
6	Normas de información financiera Sueldos y salarios Impuestos Macroeconomía Inglés técnico en contaduría II	Derecho procesal laboral Derecho civil de las obligaciones Derecho penal Derecho administrativo Teoría general del derecho

	Informática contable	
7	Contabilidad superior Presupuestos Teoría general de la auditoría Contabilidad de costos Seminario de tesis Finanzas I	Derecho constitucional Derecho civil de los contratos Teoría del delito y de la norma penal Derecho contencioso administrativo Historia del derecho Metodología de la investigación jurídica
8	Contabilidad de sociedades Derecho laboral Auditoría Sistemas de costos Mercadotecnia Finanzas II	Garantías individuales y sociales Derecho mercantil Criminología y criminalística Derecho internacional Filosofía del derecho Métodos alternativos de resolución de conflictos
9	Contabilidad internacional Administración de la producción y operaciones Auditoría fiscal Costos para la toma de decisiones Derecho fiscal Administración financiera	Derechos humanos Derecho procesal y civil Medicina legal Derecho fiscal Derecho agrario Mediación familiar
10	Planeación estratégica Administración de recursos materiales Gestión fiscal Formulación de proyectos de inversión Ética profesional Finanzas públicas	Derecho indígena Derecho procesal mercantil Derecho procesal penal Derecho procesal fiscal Derecho procesal agrario Mediación comunitaria e intercultural
11	Estrategias competitivas Derecho financiero y bursátil Impuestos especiales Evaluación de proyectos de inversión Contratos para efectos crediticios Planeación fiscal	Juicio de amparo Optativa I Optativa II Taller de interpretación jurídica Mediación escolar
12	Contabilidad electrónica Contabilidad agropecuaria análisis e interpretación de estados financieros comercialización organización y operación de un despacho contable práctica profesional	Taller de amparo Optativa III Optativa IV Taller de argumentación jurídica Técnica jurídica

Anexo 16. Planes y programas curriculares de las licenciaturas en psicología, sociología, y turismo empresarial

Trimestre	Licenciatura en psicología social comunitaria	Licenciatura en sociología rural	Licenciatura en turismo empresarial
1	Conciencia de individuo y grupo Expresión oral y escrita Inglés I Taller de computación Pensamiento matemático	Conciencia de individuo y grupo Expresión oral y escrita Inglés I Taller de computación Pensamiento matemático	Conciencia de individuo y grupo Expresión oral y escrita Inglés I Taller de computación Pensamiento matemático
2	Desarrollo humano Métodos y técnicas de investigación Inglés II Sistemas de información Estadística	Desarrollo humano Métodos y técnicas de investigación Inglés II Sistemas de información Estadística	Desarrollo humano Métodos y técnicas de investigación Inglés II Sistemas de información Estadística
3	Programa emprendedor I Introducción a la psicología social Inglés III Introducción al estudio del derecho Introducción a la sociología Lengua materna	Programa emprendedor I Introducción a la psicología social Inglés III Introducción al estudio del derecho Introducción a la sociología Lengua materna	Administración Contabilidad Introducción al estudio del derecho Turismo Programa emprendedores I Inglés III
4	Programa emprendedor 2 Bases biológicas de la conducta I Inglés IV Teorías y sistemas en psicología I Estadística no paramétrica Métodos cuantitativos	Programa emprendedor II Teoría sociológica I Inglés IV Teoría general del estado Economía Antropología social	Teoría organizacional Matemáticas financieras Sociología del turismo Gastronomía Programa emprendedores II Inglés técnico en turismo I Inglés IV
5	Bases biológicas de la conducta II Teorías y sistemas en psicología II Sensorpercepción Metodología de la investigación participativa Métodos cuantitativos	Multiculturalidad e identidad Teoría sociológica II Globalización económica Teorías del desarrollo I Historia contemporánea mundial Filosofía de las ciencias sociales	Administración de recursos humanos Turismo alternativo Derecho mercantil Hotelería Estadística aplicada al turismo Inglés técnico en turismo II
6	Motivación y procesos de aprendizaje La personalidad social del adulto Pensamiento y lenguaje Taller para el manejo de software Medición evaluación y análisis de datos	Sociología contemporánea Interculturalidad Problemas sociales y económicos de México Metodología de las ciencias sociales	Rutas turísticas Contabilidad costos Derecho turístico Geografía y patrimonios turísticos de México Cinegética y pesca deportiva Inglés técnico en turismo III
7	Influencia social Principios conceptuales y metodológicos de la etnopsicología Relaciones sociales Pensamiento social	Sociología rural I Organización y conformación de grupos Estructura de proyectos según financiamiento Psicología de los procesos grupales	Administración de servicios turísticos Derecho laboral Calidad en los servicios turísticos Geografía y patrimonios turísticos universales Administración del tiempo libre

	Técnicas para la elaboración de documentos científicos Medición evaluación y análisis de datos II	Taller de manejo de software Diagnóstico social	Inglés técnico en turismo IV		
8	Procesos para la toma de decisiones Mediación y negociación Manejo y dinámica de grupos habilidades de comunicación Técnicas de participación comunitaria Diagnóstico comunitario I	Sociología rural II Educación formal y no formal Intervención comunitaria Planeación estratégica I Educación informal Evaluación cuantitativa y cualitativa	Economía Formulación de proyectos de inversión Mercadotecnia Conciencia turística Desarrollo turístico sustentable Inglés técnico en turismo V		
9	Diseño de programas y capacitación de adultos Instrumentación y conducción de programas Educación informal para adultos Educación no formal para adultos Mediación comunitaria Diagnóstico comunitario II	Desarrollo competitivo rural Planeación estratégica II Innovaciones tecnológicas Desarrollo local territorial Desarrollo comunitario Interpretación y reporte	Finanzas Evaluación de proyectos de inversión Investigación de mercados Formulación de inventarios de recursos naturales y culturales Administración de grupos y convenciones Inglés técnico en turismo VI		
10	Diseño y formulación de proyectos Políticas y públicas de desarrollo social Gestión social Análisis de cadenas productivas Intervención comunitaria Evaluación y seguimiento comunitario I	Agronegocios y globalización Políticas públicas Economía agraria Auditoría en responsabilidad social Desarrollo sustentable Predicción y análisis de cadenas de valor	Planeación estratégica Proyectos productivos Estrategias competitivas Taller de elaboración de rutas turísticas Comercialización Idioma extranjero I		
11	Indicadores y modelos de desarrollo social Salud comunitaria	Optativa I Prácticas de campo I en sociología Optativa II	Énfasis en turista alternativo	Énfasis en turista náutico	Énfasis en administración de empresas

	Plan de negocios para empresas rurales Practica de campo I Practica de campo II Evaluación y seguimiento comunitario II	Evaluación de proyectos I	Normatividad turística Comunicación intercultural Educación, participación y comunicación ambiental Taller de ecoturismo Turista en comunidades rurales Idioma extranjero II	Cruceros turísticos Relaciones públicas Educación ambiental Marinas náuticas Ocio marítimo Idioma extranjero II	Servicios de alojamiento I Relaciones públicas Taller de alimentos y bebidas I Operación de aerolíneas Administración de arrendadoras de autos Idioma extranjero II
12	Diseño y planeación de programas de desarrollo social Desarrollo sustentable Técnicas para la elaboración de reporte recepcional Practica de campo III Practica de campo IV Optativa	Optativa III Practicas de campo III en sociología Evaluación de proyectos II Practica de campo IV en sociología Optativa IV	Alojamiento ecoturístico Administración de agencias de viajes Taller de turista de aventura Señalética turística Agroturismo Idioma extranjero	Recepción de cruceros turísticos Administración de agencias de viajes Productos turísticos para cruceros Artesanía litoránea Administración de estaciones náuticas idioma extranjero III	Servicios de alojamiento II Administración de agencias de viajes Taller de alimentos y bebidas II Administración de centros turísticos recreativos Operación de turismo terrestre Idioma extranjero III

Anexo 17. Estado de nacimiento * género

	Género		Total
	mujer	hombre	
Estado de nacimiento	2	3	5
% estado de nacimiento	40.0%	60.0%	100.0%
% género	1.2%	1.9%	1.5%
% Total	.6%	.9%	1.5%
Baja California Norte	12	13	25
% estado de nacimiento	48.0%	52.0%	100.0%
% género	7.0%	8.4%	7.6%
% Total	3.7%	4.0%	7.6%
Chiapas	17	29	46
% estado de nacimiento	37.0%	63.0%	100.0%
% género	9.9%	18.7%	14.1%
% Total	5.2%	8.9%	14.1%
Chihuahua	4	9	13
% estado de nacimiento	30.8%	69.2%	100.0%
% género	2.3%	5.8%	4.0%
% Total	1.2%	2.8%	4.0%
Durango	9	4	13
% estado de nacimiento	69.2%	30.8%	100.0%
% género	5.2%	2.6%	4.0%
% Total	2.8%	1.2%	4.0%
Jalisco	0	1	1
% estado de nacimiento	.0%	100.0%	100.0%
% género	.0%	.6%	.3%
% of Total	.0%	.3%	.3%
Morelos	1	0	1
% estado de nacimiento	100.0%	.0%	100.0%
% género	.6%	.0%	.3%
% Total	.3%	.0%	.3%
Nayarit	1	4	5
% estado de nacimiento	20.0%	80.0%	100.0%
% género	.6%	2.6%	1.5%
% Total	.3%	1.2%	1.5%
Oaxaca	31	24	55
% estado de nacimiento	56.4%	43.6%	100.0%
% género	18.0%	15.5%	16.8%
% Total	9.5%	7.3%	16.8%
Puebla	3	0	3
% estado de nacimiento	100.0%	.0%	100.0%
% género	1.7%	.0%	.9%
% Total	.9%	.0%	.9%
Sinaloa	84	55	139
% estado de nacimiento	60.4%	39.6%	100.0%
% género	48.8%	35.5%	42.5%
% Total	25.7%	16.8%	42.5%
Sonora	8	10	18
% estado de nacimiento	44.4%	55.6%	100.0%

	% género	4.7%	6.5%	5.5%
	% Total	2.4%	3.1%	5.5%
Venezuela		0	1	1
	% estado de nacimiento	.0%	100.0%	100.0%
	% género	.0%	.6%	.3%
	% Total	.0%	.3%	.3%
Veracruz		0	2	2
	% estado de nacimiento	.0%	100.0%	100.0%
	% género	.0%	1.3%	.6%
	% Total	.0%	.6%	.6%
Total		172	155	327
	% estado de nacimiento	52.6%	47.4%	100.0%
	% género	100.0%	100.0%	100.0%
	% Total	52.6%	47.4%	100.0%