

Miguel Angel
Casillas Alvarado
Jessica Badillo Guzmán
Verónica Ortiz Méndez
(Coordinadores)

Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina



Dirección General Editorial

**Biblioteca Digital de Humanidades
Investigación Colectiva 3**

**Dirección General del Área Académica de Humanidades
Universidad Veracruzana**



Universidad Veracruzana

Dr. Raúl Arias Lovillo
Rector

Dr. Porfirio Carrillo Castilla
Secretario Académico

Mtro. Víctor Aguilar Pizarro
Secretario de Administración y Finanzas

Mtro. Agustín del Moral Tejeda
Director Editorial

Dirección General del Área Académica de Humanidades

Dr. Miguel Angel Casillas Alvarado
Director

Lic. Silvia Eunice Gutiérrez de la Torre
Coordinación Editorial

Miguel Angel Casillas Alvarado
Jessica Badillo Guzmán
Verónica Ortiz Méndez
(Coordinadores)

Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina

3

Biblioteca Digital de Humanidades
Investigación Colectiva

Universidad Veracruzana
Dirección General del Área Académica de Humanidades

Biblioteca Digital de Humanidades

Sitio web www.uv.mx/bdh

ISBN: 978-607-502-174-4

© 2012 Universidad Veracruzana

Dirección General del Área Académica de Humanidades

Edificio "A" de Rectoría, 2º piso
Lomas del Estadio s/n, Zona Universitaria
Xalapa, Veracruz, México
CP 91000
dgah@uv.mx
Tel./Fax: (228) 8 12 47 85 | 8 12 20 97

Dirección General Editorial

Hidalgo 9, Centro
Xalapa, Veracruz, México
Apartado postal 97, CP 91000
diredit@uv.mx
Tel/fax: (228) 8 18 59 80 | 8 18 13 88



Universidad Veracruzana
Dirección General Editorial



ISBN: 978-607-502-174-4



9 786075 1021744

Diseño (portada e interiores) y formación

Héctor Hugo Merino Sánchez
Alma Delia Cortés Sol
surcodeletras@gmail.com

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
-------------------------------	---

EL PAAEI EN LA UACH, UNA EXPERIENCIA DE INTERCULTURALIDAD	13
<i>VIRGINIA GUTIÉRREZ LARRAGUIVEL</i>	

1. EL PAAEI: CONTEXTO ACTUAL.	17
---------------------------------------	----

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA, EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	21
<i>MARÍA DE LOURDES CASILLAS MUÑOZ</i>	

INTRODUCCIÓN	21
1. FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD	22
2. SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL	25
3. SITUACIÓN ACTUAL DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES	29

4. FORMACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES	31
5. PRINCIPALES AVANCES Y LOGROS	32
6. DIFICULTADES Y RETOS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO	34
7. PRINCIPALES RETOS	39
8. REFLEXIONES FINALES	41
9. BIBLIOGRAFÍA.	42

**LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
INTERCULTURAL DE CHIAPAS.**

UN ACERCAMIENTO A SU EXPERIENCIA ESCOLAR	43
<i>ANDRÉS FÁBREGAS PUIG</i>	
<i>JOSÉ ANTONIO SANTIAGO LASTRA</i>	
1. ANTECEDENTES.	43
2. LOS PRIMEROS PASOS	45
3. LOS ESTUDIANTES DE LA UNICH	47
4. LOS EGRESADOS DE LA UNICH	50
5. EL ENTORNO UNIVERSITARIO	52
6. REFLEXIÓN FINAL	53
7. BIBLIOGRAFÍA.	54

**TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE
INTERCULTURAL EN LA UV Y ATENCIÓN**

A ESTUDIANTES INDÍGENAS, EL CASO UVI	55
<i>SERGIO TÉLLEZ GALVÁN</i>	
BIBLIOGRAFÍA	65

**PROCESOS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN CON
IDENTIDAD PROPIA PARA LA ECOPRODUCCIÓN
COMUNITARIA, EL CASO DE LA UNIK-KAWSAY BOLIVIA 67**
VLADIMIR ROJAS

1. CENTRO DE CULTURAS ORIGINARIAS KAWSAY 67
2. UNIVERSIDAD INDÍGENA INTERCULTURAL KAWSAY UNIK 72
3. EL CURSO DE ECOPRODUCCIÓN COMUNITARIA 79
4. BIBLIOGRAFÍA. 88

**LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA UNIVERSIDAD.
LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, NECESIDAD DE
VISIBILIZACIÓN Y RECONOCIMIENTO 89**
MIGUEL ANGEL CASILLAS ALVARADO

1. EL CONTEXTO: INDÍGENAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR 89
2. ANTECEDENTES. 92
3. ELEMENTOS PARA PENSAR EN LOS
ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD
VERACRUZANA Y SU DIVERSIDAD. 93
4. EXPERIENCIA ESCOLAR. 99
5. CONCLUSIÓN 102
6. BIBLIOGRAFÍA. 103

**EDUCACIÓN SUPERIOR: MI EXPERIENCIA
COMO ESTUDIANTE INDÍGENA 107**
EDÉN BALTAZAR SÁNCHEZ

1. ACLARANDO EL ORIGEN 107
2. ALTERNATIVAS Y POSIBILIDADES EDUCATIVAS
PARA LA MEJORÍA PERSONAL 109
3. DESCUBRIENDO LO DESCONOCIDO:
INGRESO A LA FACULTAD. 111

4. VIVENCIAS EN LA FACULTAD	115
5. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	117
6. DE LO ESPERADO A LO INESPERADO. EXPECTATIVAS.	117
7. A MANERA DE CONCLUSIÓN	119
8. BIBLIOGRAFÍA.	119

UN SUEÑO QUE PARECÍA IDENTIDAD.	121
<i>ANTONIA ZAMORA GARZA</i>	

MI EXPERIENCIA ESCOLAR COMO ESTUDIANTE INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	129
<i>SOFÍA PÉREZ MARCOS</i>	

SER INDÍGENA EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS	135
<i>PEDRO MEZA MEZA</i>	

1. EL CONTEXTO	135
2. LA INCORPORACIÓN A LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS (UNICH)	136
3. PROCESO DE INTEGRACIÓN	139
4. ¿CÓMO ES EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNICH?	142

INTRODUCCIÓN

*Miguel Angel Casillas Alvarado**

*Jessica Badillo Guzmán***

*Verónica Ortiz Méndez****

Un nuevo agente social comienza a participar intensivamente de la educación superior en América Latina: los estudiantes indígenas. En nuestra historia no es infrecuente que algún destacado estudiante universitario tuviese un origen social vinculado a los pueblos originarios de América, pero esos casos siempre han sido la excepción que cumple la regla. Discriminados y excluidos socialmente durante cientos de años, los pueblos originarios de América casi nunca han tenido oportunidad de participar de las ofertas culturales y educativas, mucho menos de la educación superior.

Sin embargo, la expansión de la escolaridad básica y media, la emergencia de los movimientos indígenas, las políticas de los organismos internacionales, los cambios constitucionales y políticos que favorecen su reconocimiento y su necesaria inclusión social en un contexto multicultural, han desembocado en un incremento en el número de estos estudiantes en las aulas universitarias.

* Doctor en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris, Director General del Área Académica de Humanidades de la Universidad Veracruzana. Correo: mcasillas@uv.mx.

** Maestra en educación por la Universidad Veracruzana, estudiante del doctorado en Investigación Educativa del DIE-CINVESTAV-IPN. Correo: jebadillo@uv.mx.

*** Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana, académica del IIE-UV. Correo: veortiz@uv.mx.

Los jóvenes indígenas y afrodescendientes han encontrado una opción específica de estudios superiores en las universidades interculturales que comienzan a florecer en casi todos los países de Latinoamérica. Sin embargo, la mayoría participa de los sistemas convencionales (en ocasiones con el apoyo de alguna beca o algún otro mecanismo compensatorio), pero siempre en el marco de instituciones que fueron diseñadas para brindar una educación de élite, orientadas a las clases medias y altas, y predominantemente pensando en la socialización de los hombres más que de las mujeres.

Los estudiantes indígenas arriban a la educación superior en el marco de instituciones que no han sido reformadas de su sentido convencional, racista y discriminador. Viven experiencias escolares muy singulares y muchos de ellos están siendo alumnos exitosos con buenas notas, a pesar de las difíciles condiciones materiales de existencia. Detrás de cada uno hay múltiples historias de esfuerzo denodado, de lucha individual, familiar y comunitaria. Su inserción en la universidad es parte de un proceso colectivo de búsqueda de cambio, de superación y anhelo. También son historias de sufrimiento, de actos de discriminación, de imposiciones culturales y, a veces, de confrontación entre los saberes tradicionales y los científicos.

Sin embargo, las instituciones *no los ven*, no pueden verlos ni reconocerlos, pues para ellas son *invisibles*. En virtud de que no hay sistemas de registro confiables ni todavía muchos resultados de investigación, la experiencia escolar de los estudiantes indígenas y afrodescendientes de la educación superior representa una zona opaca al entendimiento de los procesos universitarios contemporáneos. Este fenómeno, típicamente latinoamericano, apenas comienza a ser explorado sistemáticamente por la investigación educativa. Es por esto que el presente libro se propone presentar algunos avances y muestras de lo que se está haciendo en el subcontinente al respecto.

Este trabajo surge, pues, del interés por compartir las experiencias de estudiantes, profesores y funcionarios que problematizan y reflexionan sobre el acceso de los indígenas y otros grupos sociales marginados a la educación superior. El libro reúne resultados de investigación, análisis de políticas y experiencias institucionales, y también, testimonios de estudiantes. Pretendemos con esta publicación realizar una contribución al debate y al conocimiento de los estudiantes indígenas y afrodescendientes en las universidades, ayudar a su visibilización y al diseño de políticas que les permitan ingresar y permanecer productivamente en la universidad hasta la obtención de un certificado que les sirva en la vida.

Este libro fue producido en el marco del proyecto FOMIX “Trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana” respaldado por el Consejo Veracruzano de Ciencia y Tecnología, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Universidad Veracruzana.

EL PAAEI EN LA UACH, UNA EXPERIENCIA DE INTERCULTURALIDAD

Virginia Gutiérrez Larraguivel*

La Universidad Autónoma Chapingo (en adelante UACH) ha estado vinculada desde sus inicios con los pueblos indígenas, desarrollado estudios sobre sus culturas, impulsado proyectos de investigación y se ha relacionado con la extensión y el servicio de manera permanente con ellos; sin embargo, en su labor cotidiana de formar profesionistas al servicio del campo mexicano, poco había hecho en relación con su condición de Interculturalidad¹ antes de la puesta en marcha del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI). Sirva este documento para hacer un breve recorrido por lo que ha significado esta experiencia para nuestra casa de estudios.

El PAAEI surge, a raíz de la participación de la UACH en la convocatoria lanzada por la ANUIES y Fundación FORD en el 2001, como un área de apoyo e intervención psicopedagógicas dirigido a los jóvenes indígenas que ingresan a la UACH, en la búsqueda de fortalecer sus posibilidades de permanencia, egreso y titulación.

Aun cuando se infería que un gran número de los alumnos podría poseer la condición de alumnos indígenas, pues el 80% de la matrícula está conformada por

* Jefa de la Unidad para la Convivencia Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), Universidad Autónoma Chapingo. Correo: ucame@correo.chapingo.mx.

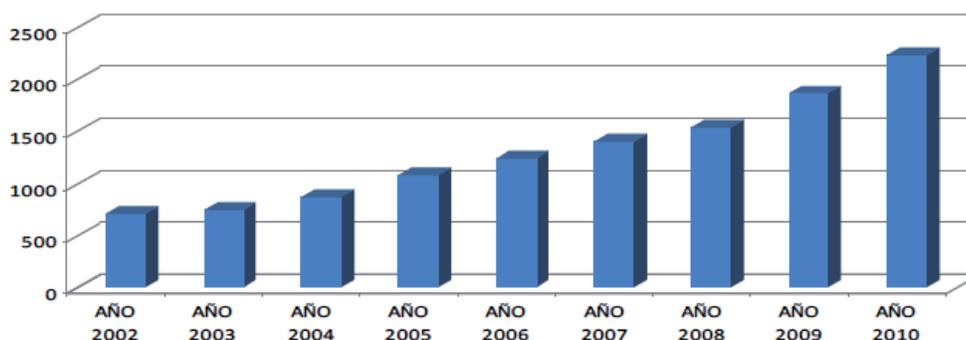
¹ “Mientras que el concepto ‘pluricultural’ sirve para caracterizar una situación, la interculturalidad describe una relación entre culturas. Aunque, de hecho, hablar de relación intercultural es una redundancia, quizás necesaria, porque la interculturalidad implica, por definición, interacción”. Alsina, Miguel Rodrigo. (2003). *La comunicación Intercultural*. Barcelona: Editorial Antropos.

alumnos provenientes del medio rural, al inicio de esta experiencia, la UACH carecía de un control que permitiera conocer de manera real la incidencia de alumnos de origen indígena, y la correlación existente en su desempeño académico.

El seguimiento documental realizado como requisito para presentar el proyecto arrojó datos sumamente interesantes: por ejemplo, en la ficha de identificación y domicilio familiar del Departamento de Servicios Escolares, se identificó en un primer momento, en septiembre de 2001, a 301 estudiantes indígenas (el 19% de la matrícula); sin embargo, una vez que se dio inicio formal a las actividades del Programa en 2002, se logró identificar y registrar a 702 estudiantes indígenas (Figura 1). Esta considerable diferencia numérica permitió entonces visualizar y reconocer la relevancia de la diversa composición cultural expresada en la comunidad estudiantil universitaria.

Ahora bien, en cuanto al desempeño académico, se documentó con cifras lo que de alguna manera ya se suponía, es decir, que los estudiantes de origen indígena, al no estar familiarizados con el entorno universitario, se ven rezagados en la obtención de los servicios y apoyos institucionales, y en muchas ocasiones, alumnos valiosos desertaron por falta de adaptación a un entorno complejo.

Figura 1. Estudiantes indígenas registrados en la UACH



Este proceso —por demás ilustrativo— es un reflejo de lo que sucede en el contexto nacional, pues si bien es cierto que se reconoce la composición cultural diversa y la desventaja del sistema educativo existente en las comunidades de origen de los alumnos indígenas, como Universidad no se contaba con las herramientas necesarias para responder a este reto educativo.

Este proyecto resultó bastante atractivo para los académicos por las posibilidades formativas que ofrecía, así pues, en la primera convocatoria para sensibilización y formación de docentes acudieron más de 100 profesores, de los cuales quedaron registrados, como tutores, 97. Se inició entonces un plan de capacitación formativo y se logró que los estudiantes indígenas y la comunidad universitaria se interesaran en las actividades del Programa, las cuales se han ido diversificando y ampliando de acuerdo con la demanda.

La convocatoria de la ANUIES y la respuesta positiva al proyecto presentado por la UACH para atender a los alumnos indígenas a través del PAAEI, obligó sin duda a plantearse diversas alternativas para incidir de manera positiva en varios frentes asignando tutores a los alumnos indígenas, dando seguimiento académico, programando cursos remediales, sistemas de asesorías por pares de las materias con más altos índices de reprobación, entre otras.

Desde sus inicios, el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas se obligó a ofrecer sus servicios con un horario de atención amplio —de las 8:30 a.m. a las 7:00 p.m. de lunes a viernes, y algunos fines de semana— con la idea de que los alumnos indígenas y no indígenas lo conocieran, se vincularan a él y participaran de las actividades que organiza; podemos decir que tanto el horario como los servicios han sido acogidos de manera positiva por los usuarios y que la asistencia suele intensificarse conforme lo hace la vida académica de los alumnos, siendo los períodos de exámenes y el término de semestre los momentos de mayor actividad.

El PAAEI ofrece cursos, talleres, acompañamiento tutorial y psicopedagógico, asesorías académicas de pares (Figura 2); vinculación con otros programas, un centro de cómputo para la realización de tareas e investigación y atención psicológica.

La labor tutorial de profesores, alumnos y egresados que pudieron conocer del programa y disfrutar de sus beneficios, es sin duda uno de los pilares fundamentales sobre los que se sostiene el PAAEI. Ellos son los principales promotores de los servicios que se brindan; divulgan sus experiencias positivas en cuanto a las asesorías, las instalaciones, la calidez con la que los recibieron otros estudiantes, y las posibilidades de platicar con hablantes de su misma lengua sin sentirse “observados”, etc.

Figura 2. Asesoría entre pares

Es menester aclarar que los estudiantes indígenas se vinculan al proceso tutorial desde que ingresan como estudiantes a la UACH en el nivel de preparatoria agrícola, es decir, los tutores trabajan con estudiantes con edades que van desde los 14 hasta los 21 años en promedio. La asignación se realiza bajo las siguientes condiciones:

- Solicitud personal del alumno
- Detección del alumno por parte del tutor
- Bajo promedio

Sin embargo, ha habido altibajos en cuanto a la presencia de los tutores en el programa, y por ende, de su incidencia en el mismo; esto se debe a varios factores, donde el principal es la falta de reconocimiento real de la labor tutorial por parte de la institución, lo que llevó a que en 2007 el padrón de tutores disminuyera a 30. En el 2010 se lanza, por lo tanto, y de nueva cuenta, una convocatoria para incluir a más profesores en el PAAEI como tutores, formando un grupo de 7 profesores-tutores que se integraron al Programa.

A diferencia de muchas de las instituciones que participan de la experiencia de un área como el PAAEI, en la actualidad la UACH no cuenta con un Programa Institucional de Tutorías (PIT). En este sentido, es necesario recalcar que la experiencia del PAAEI ha sido fundamental para visualizar los alcances y retos de la tutoría, y que mediante diversas estrategias se propone avanzar en la construcción de políticas institucionales que favorezcan la formación profesional y la eficiencia terminal de estudiantes provenientes de las diferentes comunidades indígenas.

Dado que las tutorías son una necesidad no sólo para la acreditación de los diferentes Departamentos de Investigación y Servicio (DEIS) de la universidad, sino que también son parte de la atención integral a todos los estudiantes de la institución, y ya que el PAAEI cuenta con una experiencia de 8 años; varios DEIS acuden al programa para solicitar apoyo en la estructuración de su programa de Tutorías. Para proporcionar esta ayuda se ha desarrollado una metodología con base en la experiencia del programa: se facilitan los instrumentos que se aplican a los alumnos así como el perfil inventario de la personalidad (que se aplica a Tutores) y el Formato de seguimiento, además de proporcionar asesoría en lo relacionado a la asignación Tutor-Tutorado.

1. EL PAAEI: CONTEXTO ACTUAL

Hasta hoy y aun a pesar de los esfuerzos del PAAEI, no podemos asegurar que los estudiantes indígenas tengan las condiciones óptimas para ingresar y concluir estudios superiores; todas estas experiencias positivas nos obligan a ser más rigurosos en el análisis y a pugnar por lo que nos falta.

Los estudiantes indígenas son tratados como cualquier estudiante, y no es que creamos que tenga que hacerse de otra manera, toda vez que *la interculturalidad*, como apunta Alsina (2003) se refiere a la interacción entre culturas de una forma respetuosa, donde se concibe que ningún grupo cultural está por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas. Es lo que justamente promueve la Universidad y el PAAEI; sin embargo, las desventajas económicas y sociales que referimos antes no es tomada en cuenta para que se instrumenten políticas institucionales que permitan equidad en las oportunidades ya que, hasta ahora, el ingreso al PAAEI es una opción y no una obligación, muchos de estos estudiantes se ven orillados a dejar sus estudios por no contar con el apoyo suficiente o las herramientas necesarias para ingresar a un sistema educativo que no los diferencia.

Han sido grandes los avances, y hemos de decir con gran satisfacción que por cada logro que se ha tenido se han presentado por lo menos dos o tres nuevas necesidades, diferentes retos, que nos invitan a ser más críticos.

Se hace necesario desarrollar un diagnóstico más completo sobre la situación de los estudiantes indígenas en la universidad, situación que, generalmente, se relaciona con la formación deficiente recibida en los niveles anteriores a su ingreso a la UACH, y más aún el de haber sido formados académicamente en una lengua

distinta a la materna, de manera que se reconozca que, si bien existen diversos apoyos a partir de la existencia del PAAEI, hay una ausencia de políticas institucionales específicas.

El impulso debe ir, pues, dirigido a una iniciativa que permita incluir la formación intercultural como una tarea de todos los profesores de la universidad, no sólo hacia los estudiantes indígenas sino a toda la comunidad universitaria (Figura 3).

La interculturalidad, en un espacio público como la universidad, requiere de acciones integrales; ha sido un gran acierto que la institucionalización del PAAEI en la UACH se haya hecho a través de la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), pues es un área que cuenta con especialistas en diferentes áreas, programas preventivos, atención terapéutica, entre otros, y que al estar ubicados en un mismo espacio físico permiten al estudiante potenciar su estancia y aumentar sus posibilidades de gestión.

Figura 3. Participación de alumnos indígenas en eventos externos



Sin embargo, la posibilidad de que estos apoyos perviertan la capacidad de gestión de los alumnos y los enrolen en una dinámica equivocada, está latente. Como es de todos conocido, la mayoría de los estudiantes cursan su carrera becados, con apoyos asistenciales (comida, servicio médico), y con una oferta enorme de servicios a su alcance, que si bien busca apoyar su permanencia, puede disminuir o anular su capacidad de gestión bajo la falsa creencia de que es obligación de la

Institución, del Programa o del Estado, velar por el adecuado aprovechamiento escolar en su totalidad, o el de los profesores tutores asumir el papel de padres sustitutos.

Creemos, sin duda, que el PAAEI puede contrarrestar este efecto con iniciativas que apoyen y asesoren el desarrollo de proyectos de investigación e intervención de los alumnos en sus comunidades de origen, realizando trabajo de extensión y servicio social bajo un esquema de respeto, cooperación y pluralidad, que les permita visualizarse no sólo en el momento, sino en perspectiva, en lo que quieren de sí mismos como alumnos y como profesionistas.

En la actualidad se encuentran matriculados 2231 estudiantes pertenecientes a alguna etnia, es decir, el 28% de la matrícula total de la universidad, lo que la convierte en la Institución de Educación Superior Intercultural por excelencia, estatus que se ha fortalecido a través del acuerdo de Consejo en el 2004, el cual establece que: “se elegirá hasta los 4 mejores aspirantes de cada una de las etnias indígenas; y se aprueba el orden de prioridad para los criterios de selección; es primero por etnias y posteriormente por entidad federativa” (acuerdo N° 673).

Con todo lo anterior, queda claro que en estos momentos la universidad y el PAEIIES, están en sintonía y que de esta manera se podrán consolidar más y mejores proyectos como éste para así incidir, directamente, en el logro de los objetivos planeados de manera conjunta entre nuestras instituciones.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA, EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

*María de Lourdes Casillas Muñoz**

INTRODUCCIÓN

Los lineamientos de política educativa planteados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 para la equidad educativa, quedan señalados en el Objetivo 2 cuyo texto establece: “ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”; reafirma la necesidad de dar continuidad a los esfuerzos para alcanzar mayores niveles de equidad y pertinencia de la oferta educativa de nivel superior. Para el logro de este objetivo el Programa establece las siguientes estrategias:

- Aumentar la cobertura de la educación superior y diversificar la oferta educativa.
- Impulsar una distribución más equitativa de las oportunidades educativas entre regiones, grupos sociales y étnicos y con perspectiva de género.
- Fortalecer los programas, modalidades educativas y mecanismos dirigidos a facilitar el acceso y brindar atención a diferentes grupos poblacionales, promoviendo así la apertura y el desarrollo de instituciones y programas

* Académica del Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. De 2003 a la fecha, Directora de Educación Media Superior y Superior de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, de la Secretaría de Educación Pública, México. Correo: lcasillas@sep.gob.mx.

de educación superior que atiendan las necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad.

- Apoyar el fortalecimiento de los programas de atención a estudiantes indígenas.

Algunas líneas de acción que deben abordarse para prefigurar políticas que atiendan a estas demandas son: en primer lugar, crear nuevas instituciones de educación superior con una especial vocación que favorezca el establecimiento del *diálogo intercultural*, orientado a hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que logren beneficiar a las poblaciones que las sustentan y contribuyan a librar barreras de comunicación entre el conocimiento popular —proyectado en la sabiduría indígena— y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales; y en segundo lugar, diseñar estrategias en universidades cuyo desarrollo y prestigio académico ya se ha consolidado, para emprender acciones orientadas a la inclusión del conocimiento y la apertura a la reflexión sobre el valor de la diversidad cultural y la integración de los conocimientos y expresiones culturales de los pueblos originarios.

Un primer paso para esto, lo ha dado la reorientación de la política del sistema educativo mexicano, la cual se ha propuesto atender, esencialmente, el problema de la exclusión de la diversidad cultural y ha iniciado una serie de proyectos encaminados a atender la demanda de educación intercultural y bilingüe en todos los niveles educativos, y particularmente en el nivel de educación superior en el que ha concentrado sus esfuerzos en impulsar la creación de las Universidades Interculturales.

1. FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

La universidad se ha proyectado como una institución de enseñanza superior que tiene la función de cultivar con rigor científico el conocimiento y aplicarlo a la resolución de problemas de las diferentes esferas del desarrollo del entorno humano. De esta forma, es una institución comprometida a ofrecer un importante servicio a la sociedad. De acuerdo con la naturaleza de su función social, en la universidad convergen los aportes de las diferentes culturas al desarrollo de la humanidad y de la ciencia. En este sentido, constituye el ámbito natural para albergar y nutrir a la diversidad cultural y para estimular la presencia del pluralismo ideológico.

No obstante, a pesar de proyectarse como un espacio abierto a todas las manifestaciones culturales, la universidad se ha volcado al desarrollo de las ideas dominantes del mundo occidental, especialmente de lo que se denomina el cono-

cimiento científico. En este sentido, la universidad —y particularmente la universidad mexicana— tiene una deuda histórica con los pueblos originarios, ya que sus culturas han sido marginadas de los espacios de reconocimiento académico. La presencia de las ideas y saberes provenientes de los pueblos originarios han sido objeto de estudio sin que se les reconozcan posibilidades de diálogo intercultural ni se aprecien de manera explícita sus contribuciones al conocimiento universal.

Desde esta perspectiva, la función social de la universidad latinoamericana ha enfrentado nuevos retos ante los movimientos de reivindicación de los derechos humanos y, particularmente, de los pueblos indígenas, que han tenido lugar durante los últimos treinta años. Entre los retos de mayor urgencia destaca la posibilidad de integrar la presencia y los aportes de estos pueblos en la construcción del proyecto de nación del siglo XXI. En el caso de México, este proyecto, sin perder de vista las características de su desarrollo histórico, debe hacer frente a las necesidades sociales del futuro en dos sentidos. Por una parte, debe asegurar las condiciones para el acceso de una cada vez mayor proporción de jóvenes estudiosos y comprometidos con el desarrollo de distintos espacios del territorio nacional. Por otra, debe dar inicio a un proceso en el que los conocimientos de los pueblos originarios puedan desarrollarse en diálogo equitativo y respetuoso con los que provienen de otras latitudes y contextos históricos.

En este marco, el compromiso que deben asumir las universidades públicas mexicanas demanda la construcción de espacios de formación que favorezcan el desarrollo de conocimiento pertinente y el diálogo intercultural. Deben contribuir a formar y a desarrollar actores sociales que promuevan la integración de saberes y experiencias de diferentes horizontes culturales y que favorezcan la participación de grupos diversos. Requieren crear, en este sentido, profesionales de nivel superior que trabajen, desde una perspectiva interdisciplinaria e intercultural, para promover el desarrollo integral del país.

Este compromiso implica necesariamente formar profesionales capaces de atender prioritariamente a las comunidades rurales e indígenas desplazadas de los beneficios del desarrollo. Dicha capacidad involucra su formación en el conocimiento generado por la investigación científica en interacción dinámica con las demandas del mundo moderno, sin descuidar la óptica del respeto a la conservación y el desarrollo de su patrimonio y de su cultura. En este contexto se gestó el proyecto de creación de la *Universidad Intercultural* como una nueva institución de educación superior dedicada a formar profesionales capaces de enfrentar estos retos.

1.1. ¿QUÉ SON LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES?

Las Universidades Interculturales buscan desarrollar una propuesta educativa culturalmente pertinente, con arraigo social y compromiso comunitario. Pretenden formar comunidades académicas que puedan recuperar aportes del conocimiento, del saber y de los valores propios de todas las culturas del país y desplegarlos en diálogo con el conocimiento científico. Estas instituciones de investigación y educación superior se orientan a fomentar el conocimiento de lo que las diferentes culturas de México aportan a la construcción de la cultura y la identidad nacionales. El objetivo es promover que las funciones propias de una institución universitaria se pongan al servicio de recuperar, desarrollar y difundir los elementos vitales de las culturas que han confluído en la conformación del México actual. El enfoque sostiene que este impulso permitirá fomentar el respeto por los aportes de los pueblos originarios e incorporar pertinente y convenientemente sus conocimientos en beneficio del desarrollo.

En este marco, en septiembre de 2004 inició actividades en el Estado de México la primera de las *Universidades Interculturales*. Con la apertura de estas nuevas instituciones dio inicio una nueva etapa de desarrollo de la educación en nuestro país, que proyecta una experiencia educativa enfocada a explorar modalidades de atención pertinente para jóvenes de diferentes sectores sociales aspirantes a cursar el nivel de educación superior. Se orienta particularmente a incorporar a jóvenes provenientes de pueblos indígenas, cuyo compromiso social se proponga impulsar el desarrollo de estos pueblos y las regiones marginadas que habitan.

Esta nueva modalidad de educación superior atiende a una preocupación por instrumentar políticas acertadas que amplíen las oportunidades de acceso a este nivel educativo a sectores que han tenido escasas posibilidades de insertarse en este nivel y que no han podido culminar con éxito sus estudios profesionales. El Modelo Educativo que impulsan supone una reorientación de la oferta educativa para adecuarla a las condiciones y requerimientos de las necesidades de atención pertinente a poblaciones indígenas y para atender rezagos provocados por la alta marginación. En este marco, la Universidad Intercultural se enfrenta con el reto de lograr que los estudiantes accedan a un espacio formativo de calidad, con pertinencia, que proyecte su liderazgo académico y profesional hacia la posibilidad de lograr la transformación significativa de su propia realidad inmediata.

2. SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

El *Enfoque Intercultural* en la educación superior se orienta fundamentalmente a modificar las formas de abordar y atender la diversidad en diferentes dimensiones de las relaciones sociales. En la sociedad mexicana la atención y el cuidado a la diversidad son muy recientes, debido a las condiciones históricas en las que esta se gestó el desarrollo nacional. Por tales razones, la diversidad cultural en México está asociada a una desigualdad estructural que polarizó a los distintos grupos sociales y dividió tajantemente a sus diferentes representantes. Este enfoque se propone revertir el proceso educativo que llevó a excluir las diferencias entre las culturas mexicanas. Plantea recuperar los conocimientos y valores que se han mantenido ocultos y segregados, sosteniendo que de no haberse sumido en el aislamiento hubieran podido desarrollarse y enriquecer la construcción nacional.

El propósito central de este enfoque aplicado a la educación universitaria es aprovechar las diferencias en un proceso de complementación de los conocimientos construidos y compartidos con otros sujetos y otras dimensiones del desarrollo (comunidad-región, entidad, nación, mundo). De esta forma, la diferencia debe concebirse como una cualidad que implica comprensión y respeto recíprocos entre distintas culturas. Implica, entonces, relaciones de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad y respeto. Ofrece, de este modo, contribuir al desarrollo del conocimiento, de la filosofía y cosmovisión del mundo, de las relaciones que en éste se establecen, entre diferentes actores y en diferentes circunstancias.

A fin de generar espacios educativos incluyentes de la diversidad cultural, los principios de la educación intercultural en el nivel superior en México deberán promover:

- El reconocimiento al modo ancestral del saber construido de manera colectiva, en un contexto determinado.
- La transformación de la visión de la cultura hegemónica sobre la utilidad económica de los saberes, que no ha sido capaz de reconocer o ha descalificado los procesos de conocimiento construidos desde otras perspectivas culturales.
- El reconocimiento de la diversidad de las tradiciones indígenas para proyectar su derecho de autodeterminación, esto es, su derecho de construir un mundo de acuerdo con sus necesidades y tender puentes de comunicación y proyección hacia otras latitudes y culturas.

El enfoque intercultural ofrece una mayor apertura de oportunidades para acceder a una formación profesional pertinente a las necesidades de estos sectores de la sociedad. Así también, se percibe que la aplicación de sus principios puede alimentar una estrategia de formación valoral que actúe de manera decisiva en el desarrollo de una mayor sensibilidad entre la ciudadanía, para lograr el reconocimiento pleno de todas las potencialidades de desarrollo intelectual y de aportación al desarrollo nacional de los pueblos indígenas de México. Asimismo, la educación intercultural es una propuesta que ofrece espacios de formación alternativos a las culturas minoritarias, con el propósito de dotar a sus integrantes de las herramientas adecuadas para enfrentar los embates del proyecto *globalizador*, que tiende a privilegiar la consolidación de una sociedad *monocultural*.

Se plantea que las nuevas instituciones educativas, diseñadas a partir de los principios de este enfoque, contribuyan al rescate y difusión de sus expresiones culturales y trabajen para establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales y el mundo moderno. Esto permitirá a los pueblos indígenas establecer –en una relación paritaria– vínculos de colaboración y contribución al conocimiento científico que, a través de una visión crítica y creativa, les facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses, y los mantenga en contacto dinámico con otras culturas del mundo.

Así, las instituciones educativas del nivel superior con enfoque intercultural se proyectan para construir y consolidar una sociedad abierta a la pluralidad y al ejercicio pleno de la democracia. Esto presupone una propuesta que se concrete en un proyecto de educación superior, incluya a los integrantes de pueblos indígenas, incorpore y comparta su cosmovisión a través de un proyecto de formación, investigación y difusión cuyo propósito sea revitalizar lengua, cultura y valores acordes con la visión en estos niveles educativos, con objeto de construir, conjugar y compartir saberes, métodos y procedimientos, a fin de que los estudiantes formados en ellas aporten al avance de la ciencia y de la técnica, conozcan con mayor profundidad su entorno y contribuyan a su transformación.

La educación sustentada en estos principios pretende propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas en dos lenguas: fomenta el uso de la lengua originaria, con objeto de tender puentes de comunicación entre la universidad y las comunidades y así mantener viva la filosofía de la cultura de origen, y por otra parte, promueve el dominio de una segunda lengua (español), útil para entablar una comunicación amplia con el resto de la sociedad y con el mundo. De esta manera, la diferencia se concibe como una virtud que anima actitudes de respeto y comprensión recíproca entre distintas culturas.

Con el propósito de contribuir a lograr una mayor equidad entre los diferentes sectores de la sociedad mexicana, la educación superior debe reorientarse para emprender un proceso de *re-conocimiento* del valor y revitalización de las lenguas y las culturas de los pueblos originarios. En consecuencia, deberá promover acciones educativas para:

- Reducir las desigualdades y las diferencias entre los distintos grupos de la población.
- Ofrecer una educación de calidad para todos los sectores de la población.
- Desarrollar estrategias para fortalecer el bilingüismo oral y escrito, tanto en la lengua nacional como la originaria, y fortalecer la comunicación.
- Promover la generación de un espacio de expresión, re-creación e investigación para las culturas de los pueblos originarios de México en relación con la cultura nacional.
- Promover un proceso de tránsito necesario entre una realidad multicultural y la construcción de la interculturalidad.
- Promover el desarrollo del currículo orientado hacia la interculturalidad, a través de la participación de los actores involucrados en la relación formativa (estudiantes, docentes, padres de familia, comunidad en general).
- Reconocer las contribuciones de las culturas de origen que pudieran ser incorporadas y aprovechadas para promover el proceso formativo orientado hacia la comprensión del vínculo entre la utilidad del saber científico y la aplicación del conocimiento tradicional.
- Rescatar, a partir del enfoque educativo intercultural, la noción de comunidad y de su papel en la construcción de una nueva realidad.
- Promover la perspectiva de la acción intercultural en espacios educativos, a través de la definición de una vocación formativa regional y del establecimiento de un diálogo intercultural, orientado a beneficiar a las poblaciones que las sustentan.

En este orden de ideas, la universidad como un espacio incluyente de la diversidad cultural y lingüística mexicana, debe contemplar también la incorporación del saber, la experiencia y las manifestaciones culturales acumuladas por los pueblos indígenas; *saberes* y experiencias que durante siglos se han reproducido y han permitido que estos sectores de la población se sostengan aun en las circunstancias más adversas. Es un objetivo inaplazable incorporar estas experiencias y saberes, y hacerlos parte de las preocupaciones de las instituciones de educación superior. De esta forma, la universidad estará en condiciones de abrir camino para ofrecer espacios de formación pertinente a más estudiantes con estas raíces.

En este sentido, la instrumentación de la idea de universidad desde la perspectiva del enfoque intercultural se orienta por los siguientes propósitos:

- Incorporar expresiones lingüísticas y manifestaciones de las culturas y saberes de los pueblos indígenas del país, tanto en las funciones sustantivas de la universidad, como en su inserción en el *corpus* fundamental de la actividad científica concebida desde la perspectiva de la universidad contemporánea.
- Facilitar procesos de comunicación propios de las culturas mexicanas y proyectar sus conocimientos y valores hacia el resto de la sociedad y del mundo.
- Desarrollar una actividad formativa intensa que implique compromiso del estudiante, para proyectar un servicio institucional que impulse el desarrollo comunitario.
- Incorporar actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento, y en el tratamiento profesional de los problemas, así como en la búsqueda de soluciones.
- Proyectar, a través de la actividad académica institucional, las acciones y condiciones que favorezcan el reconocimiento —por parte de la comunidad científica tanto nacional como mundial— del saber, filosofía y axiología de las culturas originarias de México, fomentando así su divulgación y difusión.
- Abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas en el ámbito universitario para favorecer condiciones que permitan recapitular, sistematizar e impulsar procesos de revitalización, consolidación y desarrollo de las mismas, así como de la filosofía y cosmovisión de las culturas originarias.

De esta forma, las universidades que proyectan su misión a partir de los principios de este *enfoque intercultural* contribuyen al rescate y a la difusión de expresiones culturales diversas y trabajan por establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno. Esto contribuirá a que los pueblos originarios establezcan —en una relación paritaria— vínculos de colaboración y contribución al conocimiento científico, mediante una visión crítica y creativa, que facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses, podrán convertirse en sujetos activos de su propio desarrollo y mantener un contacto dinámico con otras culturas del mundo.

3. SITUACIÓN ACTUAL DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

Las *Universidades Interculturales* han iniciado importantes acciones de formación de profesionales, impulso a proyectos de investigación y desarrollo del entorno inmediato de las regiones en las que se ubican. Como parte de este trabajo se impulsan estrategias de recuperación y difusión de la cultura de los pueblos que las sustentan. Asimismo, se llevan a cabo tareas encaminadas a hacer llegar los beneficios de la formación de nivel superior y de la investigación científica a las comunidades de la región mediante el reconocimiento a la experiencia y al saber popular. Todo ello redundará en la valoración de las identidades propias y los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas de las regiones en donde se ubican.

En estas universidades se emprenden experiencias novedosas de educación intercultural, en las que confluyen estudiantes de diversos orígenes étnicos y culturales y en las que el *enfoque intercultural* se convierte a la vez en fuente privilegiada de aprendizaje y en objetivo educativo. El fin que se persigue es que la Universidad Intercultural ofrezca nuevas oportunidades de educación a jóvenes y adultos interesados en el desarrollo de las regiones indígenas. Se preparan así para convertirse en agentes activos de transformación de su entorno, vinculando saberes y experiencia acumulados con las nuevas oportunidades de desarrollo que ofrece la sociedad actual. Este propósito resume el concepto de la potenciación de la capacidad de liderazgo académico y profesional que se pretende crear y consolidar a través del proceso formativo impulsado por la Universidad Intercultural.

En esta perspectiva, entre las tareas prioritarias que los profesionales formados en estas instituciones deben asumir, destaca la necesidad de lograr desplazar elementos que vulneran la esencia de las lenguas y culturas autóctonas. Del mismo modo, se pretende lograr el fortalecimiento del bilingüismo oral y escrito como un objetivo fundamental para mantener viva la comunicación directa de los estudiantes y sus comunidades. Con esto se busca promover no sólo la revaloración y consolidación de las mismas, sino también que las comunidades reciban los beneficios del desarrollo del conocimiento en sus propias lenguas.

Un rasgo distintivo del avance de estos proyectos educativos, en cuanto a la formación del potencial de liderazgo académico de sus estudiantes, es haber logrado que su presencia y su participación en diversas esferas de acción, que involucran prioritariamente las actividades económicas de comunidades rurales e indígenas, fortalezca las posibilidades de desarrollo de éstas a través de la preservación de las lenguas y los rasgos culturales de los pueblos de la región. La

organización de eventos cívicos y artísticos y la participación de sus estudiantes en los asuntos de interés particular para el mejor conocimiento y desarrollo de las comunidades han sido temas de atención central. Los estudiantes y el personal académico de las universidades interculturales han abordado estos temas y han logrado el concurso de autoridades comunitarias, gubernamentales y de la sociedad civil en general.

Estas universidades atienden actualmente a cerca de 6000 estudiantes que, en una significativa proporción, son originarios de comunidades indígenas. Un aspecto destacable de los logros de estas experiencias educativas es que han abierto espacios para la incorporación de una cantidad significativa de mujeres originarias de estas zonas (60%). Este es un claro ejemplo de avances que no podrían haberse alcanzado de no haberse ubicado esta nueva institución en espacios cercanos a sus lugares de origen. La presencia femenina en estas nuevas instituciones alcanza, en la matrícula estimada del conjunto de estas universidades, una proporción aproximada de un 10% más que la matrícula masculina.

En las Universidades Interculturales ubicadas en el Estado de México, Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz, Michoacán, Guerrero, Sinaloa y Quintana Roo, hay presencia de jóvenes de más de 40 pueblos indígenas de México y algunos de Latinoamérica. No obstante, conviene destacar que las lenguas mexicanas que se atienden en estas universidades para su preservación, enseñanza y desarrollo son las siguientes (Tabla 1):

Tabla 1. Lenguas mexicanas que se atienden en las Universidades Interculturales

1. Mazahua	2. Otomí	3. Tlahuica
4. Matlatzinca	5. Mixteco	6. Nahuatl
7. Tseltal	8. Tsotsil	9. Chol
10. Zoque	11. Tojolabal	12. Zapoteco
13. Mame	14. Chol	15. Yokotan
16. Nahuatl	17. Otomí	18. Huasteco
19. Tepehua	20. Totonaca	21. Popoloca
22. Nahuatl (Puebla)	23. Popolocas	24. Yolemíme
25. Purépecha	26. Me'phaa (Tlapaneco)	27. Náhuatl (Guerrero)
28. Amuzgo (Tu'unsavi)	29. Español	

Fuente: Archivos de la CGEIB.

4. FORMACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

En la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), la primera generación de egresados ha culminado ya su formación de licenciatura. En 2009 culminó la formación de la primera generación de profesionales de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). En los años que ha durado este recorrido, la experiencia observada en el desenvolvimiento de los estudiantes ha dejado sorprendentes impresiones.

Por tales razones, se espera que los profesionales egresados de estas universidades estén en condiciones de integrarse —de igual forma que otros— a espacios laborales convencionales, tales como instituciones gubernamentales y no gubernamentales dedicadas a promover proyectos de desarrollo regional. Cuentan con herramientas para impulsar proyectos en los ámbitos de la **producción** en pequeña escala, la preservación del medio ambiente, el desarrollo educativo y cultural en los que se recuperen las expresiones lingüísticas y las tradiciones de los pueblos indígenas, así como la oferta de servicios alternativos en turismo y comunicación, entre los más importantes.

En la formación de los estudiantes se plantea dotarlos de herramientas que les permitan desarrollar proyectos de manera institucional y/o autónoma. Asimismo, se les ofrecen conocimientos e información útiles para operar estrategias de desarrollo de *mercados alternativos* (de bienes y/o servicios), para colocar productos o servicios comunitarios en condiciones favorables a los productores directos. Se incluyen también en su formación temas que los orienten en el conocimiento del sistema financiero del país, así como de las opciones que ofrecen los organismos gubernamentales, no gubernamentales y los organismos internacionales, para apoyar proyectos de desarrollo.

Con esto se pretende formar a los estudiantes para que puedan promover la realización de proyectos a través de diversas fuentes de financiamiento, con el fin de dotarlos de las herramientas personales necesarias para iniciar su vida profesional económicamente activa de manera independiente, con posibilidades de valorar las vías idóneas para impulsar proyectos de desarrollo dentro de un sistema financiero complejo. En este sentido, el diseño curricular de estas opciones de formación profesional ofrece —a través de este componente— una perspectiva que amplía el horizonte de desempeño profesional autónomo del egresado de las Universidades Interculturales.

5. PRINCIPALES AVANCES Y LOGROS

Los logros de las Universidades Interculturales los observamos en dos sentidos: por un lado, el aumento de la cobertura educativa y, por otro, el impacto en la formación de los jóvenes.

5.1. COBERTURA EDUCATIVA

- A la fecha se encuentran operando en el país nueve universidades interculturales públicas, que reciben financiamiento de los gobiernos federal y estatal.
- Hasta el ciclo escolar 2009-2010, estas instituciones universitarias atendieron una matrícula total de 6225 estudiantes (3329 mujeres y 2896 hombres) de los cuales el 60% son de origen indígena y dominan alguna lengua originaria, además del español.
- Es destacable que estas universidades han constituido una opción de desarrollo educativo particularmente para atender inquietudes de preparación de las jóvenes en estas regiones, ya que la matrícula femenina representa poco más del 50%.
- A partir de 2009 la aceptación y las expectativas creadas por la presencia de las Universidades Interculturales entre los jóvenes que residen en zonas rurales y con presencia indígena, han incidido en la decisión de las autoridades educativas por ampliar su radio de cobertura. En este sentido, se han abierto nuevas unidades académicas en diferentes municipios de varias entidades:
 - La Universidad Intercultural de Chiapas cuenta con tres sedes, ubicadas en los Municipios de Las Margaritas, Yajalón y Oxchuc.
 - La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, en el Municipio Costa Nahua (Faro de Bucerías).
 - La Universidad Veracruzana Intercultural, su matrícula se encuentra distribuida en cuatro municipios: El Espinal, Ixhuatlán de Madero, Tequila y Huazuntlán.
- Para ampliar la Oferta Educativa se trabaja en el diseño de nuevos planes de estudio, como son Ingeniería Forestal para el Desarrollo Comunitario, Arquitectura Bio-Sustentable, Ingeniería en Energía para el Desarrollo, y Salud Intercultural.
- Las Universidades Interculturales han llevado a cabo convenios con

Instituciones de Educación Superior (IES) nacionales e internacionales y con otras instancias gubernamentales y no gubernamentales como parte de su proceso de consolidación. Así también han realizado intercambios académicos (docentes y estudiantes).

- Apartir de 2010, los cuerpos académicos de las Universidades Interculturales forman parte del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Programa de apoyo al desarrollo y superación académica de los profesores-investigadores de las universidades Interculturales.
- Los planes y programas de las Universidades Interculturales cuentan con reconocimiento de validez oficial de estudios del Sistema educativo Nacional.

5.2. IMPACTO EN LA FORMACIÓN DE LOS JÓVENES

La posibilidad de cursar estudios a nivel superior para jóvenes residentes de regiones indígenas (que no hubieran tenido oportunidad de acceder a estudios superiores de no haber existido la posibilidad de acercar instituciones educativas de esta índole a sus lugares de origen), favoreció condiciones propicias para que algunos de los estudiantes de las universidades interculturales hayan sido distinguidos con reconocimientos a su contribución al desarrollo de los pueblos a los que pertenecen. A continuación se señalan algunos casos representativos:

- Hilario Chi Canul, joven docente de la zona maya, oriundo de la comunidad de Naranjal Poniente, en Quintana Roo, fue galardonado con el *Premio Nacional a la Juventud Indígena 2008*, en el área de “Educación, preservación y desarrollo cultural”. En la entrega del reconocimiento este maestro reconoció que: “La juventud de Quintana Roo es única y NO existe diferencia entre indígena y no indígena, ambos son la columna vertebral para el desarrollo asertivo de nuestros pueblos, municipios, estado y país”.
- Marlene Guadalupe Pech Ku tiene 19 años y es una alumna destacada de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRO), es ejemplo de perseverancia y dedicación en esa casa de estudios ubicada en el municipio maya de José María Morelos. La joven alumna fue seleccionada por la embajada de Estados Unidos en México entre los 10 mejores estudiantes de nuestro país, para participar en el “Seminario para Líderes Estudiantiles Indígenas”, en el estado de Arizona. El objetivo principal del seminario, es que los estudiantes mexicanos tengan la oportunidad de conocer expe-

riencias de liderazgo positivo que han adquirido universidades de prestigio en Estados Unidos como son las de Arizona, Washington, Harvard, y al mismo tiempo compartir sus propias experiencias. El ensayo presentado que le permitió ser aceptada en el seminario, consiste en analizar cuáles son las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en la práctica de la agricultura en su comunidad, planteando una posible solución con la producción de chile habanero orgánico. Uno de los objetivos personales a futuro, resalta, es adquirir un modelo de producción orgánico que se practica en Estados Unidos y que a su vez sea viable para el campo agrícola de Quintana Roo.

- Tobías Morán Rea, estudiante de la licenciatura en Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural de Guerrero, obtuvo el *Premio Nacional de la Juventud Indígena 2009*, que otorga el Instituto Mexicano de la Juventud, en la rama “Conservación y Aprovechamiento de los Recursos Naturales”. Este premio le fue concedido por la elaboración y desarrollo de proyectos productivos, mejoramiento y conservación ambiental, aplicación de tecnologías alternativas para el aprovechamiento de los recursos ambientales y actividades de capacitación y educación en materia ambiental. El premio se entrega a individuos o grupos de jóvenes indígenas distinguidos por una trayectoria de participación en acciones que contribuyan al desarrollo de sus comunidades, y representó la concreción de esfuerzos entre institución, cuerpos académicos, comunidades y alumnos. Los proyectos y actividades realizadas por Tobías Morán en la región como parte de su formación profesional en la Universidad Intercultural de Guerrero, son: “La importancia de las técnicas agrícolas tradicionales, en la comunidad de Loma del Faisán, Municipio de Malinaltepec, Gro.”

6. DIFICULTADES Y RETOS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO

Entre los principales retos y dificultades que la educación superior intercultural enfrenta en México encontramos el financiamiento, la asignación de becas y el reconocimiento social.

En cuanto al financiamiento, diremos que las universidades interculturales iniciaron con un perfil muy bajo y han tenido múltiples dificultades para consolidar su desarrollo institucional en cuestión de ampliación de matrícula, contra-

tación de planta académica, desarrollo de infraestructura y servicios de apoyo, diversificación de carreras, etc. Debido a esta circunstancia, su proceso de fortalecimiento ha tenido una evolución muy lenta, lo cual ha suscitado opiniones adversas entre diferentes círculos de actores que observan su funcionamiento. Asimismo, se ha reconocido que las universidades interculturales requieren de una institucionalización de la proyección de su presupuesto y, con ello, de una dotación de recursos consistente.

No obstante, la definición del financiamiento no depende de sus avances sino de la orientación de las políticas de financiamiento de la educación superior, que atienden con particular esmero a las IES con mayores fortalezas y con mayores demandas. Lo deseable sería proyectar una política adecuada de financiamiento para estas nuevas instituciones, a fin de atender a los objetivos comprometidos con la necesidad de ofrecer una educación de calidad con pertinencia, proyectados en el Programa Sectorial de Educación.

Por lo que respecta a la asignación de becas, habría que decir que, a partir de la creación de estas nuevas instituciones, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) asumió el compromiso de canalizar un número significativo de ellas hasta cubrir casi a la totalidad de estudiantes que acudirían a estas universidades, considerando su origen y las dificultades de sostenimiento de sus estudios en este nivel educativo. No obstante, sólo se ha logrado la asignación de pocas becas en una proporción cercana al 50% del total de la matrícula en estas instituciones. Este hecho alimenta fenómenos de deserción temprana y, por ende, disminución de la matrícula atendida. Otro factor negativo que influye en el sostenimiento de los esfuerzos de formación de estudiantes de este origen es que, desafortunadamente, la distribución de los montos de las becas es tardía, lo que provoca deserción y, finalmente, abandono de estudios. Esto impide asegurar condiciones de retención y conclusión exitosa de los estudios. Un reto a enfrentar es que las autoridades involucradas en estas gestiones aseguren condiciones óptimas para que estos apoyos lleguen con oportunidad a sus destinatarios.

Ahora, que las universidades interculturales hayan surgido como instituciones sin proyección en la política educativa nacional se debe en gran medida a la tendencia de evolución de los subsistemas de educación superior, la cual, generalmente, está orientada hacia el desarrollo de la industria moderna. Esto se refleja en la proliferación y canalización de apoyos considerables orientados hacia la creación de universidades tecnológicas y universidades politécnicas, cuyo ritmo de crecimiento en los últimos diez años proyecta el interés primordial de la política de diversificación de la oferta educativa en el nivel de educación

superior. A la fecha se han creado 61 universidades tecnológicas en 26 estados y 39 universidades politécnicas en 23 estados. La presencia de estas instituciones y su funcionamiento recibe atención financiera sólida por parte del Estado. En esta perspectiva, la creación de las universidades interculturales debería recibir atención semejante, ya que desempeñan una función social complementaria que los otros subsistemas educativos en este nivel de estudios no contemplan.

El hecho de que el Estado Mexicano haya consentido apoyar este proyecto educativo ha merecido diversos cuestionamientos de orden crítico, pero también ha generado opiniones sensibles y esperanzadoras, que lo obligan a cumplir con un amplio sentido de compromiso ante la sociedad mexicana y el resto del mundo.

Carlos Reyes, por ejemplo, a través de un reportaje de *Campus Milenio*, entrevistó a destacados especialistas en la educación intercultural con respecto al papel de las Universidades Interculturales. Sobre el tema, Gunther Dietz, investigador de la Universidad Veracruzana (UV), comenta que al tratarse de un tipo de institución de reciente creación, las universidades interculturales aún no han sido reconocidas plenamente por organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Dietz sostiene que:

Es importante que sean reconocidas como universidades públicas que se distinguen por determinadas especificidades, pero que conforman universidades como cualquier otra institución... Sin embargo, estos apoyos distan mucho de consolidarse y están fuertemente expuestos a recortes presupuestales, lo cual puede afectar seriamente su labor académica y formativa para toda una generación histórica de jóvenes indígenas que constituyen los primeros en sus regiones que habrán tenido acceso a la educación superior... Dado que son instituciones pioneras insertas en regiones indígenas, las universidades interculturales se enfrentan al gran reto de fungir no sólo como formadoras de jóvenes indígenas, sino también como incubadoras de procesos productivos y de preservación de valores culturales y tradiciones en estas regiones, que el Estado Mexicano debe comprometerse a fortalecer... Un argumento que debe considerarse es que las universidades interculturales nacen como una respuesta al reclamo que, desde hace décadas, han hecho los pueblos y las organizaciones indígenas a los gobiernos para que se amplíe la cobertura de la educación pública en sus regiones en el nivel superior, y para que esta formación sea culturalmente pertinente para los jóvenes indígenas y que atienda a la solución de problemas de sus comunidades. Sus programas se orientan a ofrecer alternativas a los jóvenes indígenas que les den posibilidades para tra-

bajar por el bienestar de sus regiones, de múltiples maneras, ya sea generando proyectos de manera autónoma o incorporándose en el sector gubernamental o no gubernamental. Su importancia radica en que constituyen una propuesta a la reivindicación al derecho de acceder a la educación, la cual debe acoger el Estado con el debido compromiso social y político. Estas nuevas instituciones responden a una deuda histórica que tiene el Estado con los pueblos indígenas, privados del acceso a una educación superior propia y pertinente [...] Las universidades interculturales no ofrecen las carreras clásicas de las universidades convencionales, sino novedosos programas interdisciplinarios que respondan a las necesidades culturales y sociales, pero también ecológicas y económicas de las regiones indígenas. Y aunque aún no existen estudios sobre el rezago de estas instituciones, no debe soslayarse que, a diferencia de los tecnológicos y las universidades politécnicas, al desarrollar programas local y regionalmente concebidos y diseñados, las universidades interculturales procuran evitar el problema de muchas universidades e institutos tecnológicos, cuyas carreras frecuentemente obligan a sus egresados a emigrar a las áreas metropolitanas del país para poder insertarse en el mercado laboral. (Dietz, entrevistado por Carlos Reyes, en “Menospreciadas las universidades indígenas sufren el atraso de sus comunidades”. [Reportaje y Ensayo]. En *Campus Milenio*, 357)

Por su parte, la Dra. Bertha Salinas Amescua, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), entrevistada también por Campus Milenio comenta que:

el éxito y la continuidad que puedan tener en el corto y mediano plazo las universidades interculturales dependen, en gran medida, de su definición académica... La autonomía de pensamiento y acción que tengan, es decir, no vinculados con los intereses políticos de los gobiernos estatales y municipales que albergan o financian a las universidades interculturales... Son un acierto como proyecto, en lo general, porque responden a una reivindicación de los pueblos indígenas de tener sus propios espacios de conocimiento y acceso a una educación superior pertinente y relevante para su cosmovisión cultural. (Salinas, entrevistada por Carlos Reyes, en “Menospreciadas las universidades indígenas sufren el atraso de sus comunidades”. [Reportaje y Ensayo]. En *Campus Milenio*, 357)

Entre otros puntos de vista destaca el de Daniel Mato, coordinador del Proyecto “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América

Latina” del IESALC de la UNESCO, cuyo estudio de estas experiencias en esta región da visibilidad latinoamericana y mundial al trabajo de las universidades interculturales; Mato ha expresado en diferentes Foros que las universidades tradicionales deben retomar de las interculturales su capacidad de articular esfuerzos de docencia e investigación en vinculación permanente con la comunidad, de manera que pueden responder con inmediatez a sus necesidades específicas.

Esta opinión implica un reconocimiento a las contribuciones de estas instituciones de educación superior que generalmente se desarrollan en ámbitos sociales locales y regionales. De ahí la importancia de esta publicación (editada originalmente en 2008 por la UNESCO y reeditada este año por la UVI), por los retos que deben enfrentar las universidades interculturales, especialmente en los aspectos de financiamiento, gubernamental o privado, y acreditación. Por ello, añadió, este documento da elementos para que los representantes de estos tipos de entidades académicas puedan presentarse ante agencias de financiamiento o negociar avances dentro de las universidades convencionales, toda vez que “nuestro trabajo resulta de suma importancia para la formación de sociedades incluyentes y democráticas”. Uno de sus principales retos es no convertirse en extensiones de los gobiernos estatales o que sus proyectos académicos dependan de intereses políticos.

En su funcionamiento, las universidades interculturales deben privilegiar la formación de estudiantes capaces para transformar su realidad a partir de la pluralidad de cosmovisiones de los pueblos mexicanos, para evitar que dichos proyectos terminen siendo una extensión de políticas burocráticas o que respondan a visiones occidentales en lo normativo, racionalidad y aspectos académicos. En esta tesitura, será importante evitar el riesgo de marginar nuevamente a los estudiantes indígenas, confinándolos en universidades para ellos y excluyéndolos de las universidades regulares. Por tal razón, “su éxito, insiste la especialista, dependerá de que el liderazgo intelectual y académico sea orientado por profesionales indígenas y que puedan establecer una red de intercambio, vinculación y debate entre todas las universidades interculturales” (Salinas, entrevistada por Carlos Reyes, en “Menospreciadas las universidades indígenas sufren el atraso de sus comunidades”. [Reportaje y Ensayo]. En *Campus Milenio*, 357).

Entre las opiniones favorables que este proyecto merece se destaca la del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, Vernor Muñoz, quien visitó México en febrero de 2010. En el inciso número 78 de su Informe, señala que las poblaciones indígenas de México, apenas el 1% que ingresa en primaria, logra entrar a la Universidad (a

diferencia del 17% de la población nacional). Reconoce que las universidades interculturales tienen gran demanda —y con esto se presupone que tienen una gran aceptación— en los sitios donde se ubican. Para el Relator de la ONU, esto prueba que los pueblos indígenas responden con entusiasmo a las oportunidades que se les presentan. A pesar de que sólo logran atender a poco más de 5 mil estudiantes, las 9 universidades interculturales del país contribuyen a la formación de jóvenes indígenas. No obstante, cuestiona la forma en que el presupuesto de los programas de educación intercultural se ha reducido dramáticamente: reconoce que una perspectiva que no debe desplazarse es que el enfoque de la interculturalidad debe manejarse como una cuestión ligada a los componentes centrales del currículo del Sistema Educativo Nacional y no sólo como una estrategia dirigida a los pueblos indígenas. Finalmente, en el inciso no. 81 de su Informe expresa que “la creación de las Universidades Interculturales es uno de los principales aciertos del Estado mexicano. Constituyen un proyecto educativo estratégico que busca promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural de los pueblos indígenas. Son instituciones próximas en ubicación y en cultura a las comunidades indígenas pero reciben estudiantes con independencia del origen de sus familias. Se encuentran localizadas ya en nueve estados del país. No existe un esfuerzo semejante en otros niveles o modalidades de la atención educativa”.

7. PRINCIPALES RETOS

Algunas acciones necesarias para atender el problema de la inequidad de acceso que ha marginado en gran medida a los jóvenes residentes de zonas rurales e indígenas, implican promover:

1. Crecimiento con equidad del sistema de educación superior, que haga suyas las condiciones favorables que atiendan a la pertinencia cultural para ofrecer espacios adecuados de incorporación a jóvenes integrantes de pueblos indígenas, zonas rurales y urbanas marginadas, y que abran espacios para fomentar el conocimiento y valoración de las aportaciones culturales de estos sectores a la sociedad mexicana en conjunto, a partir del diseño e integración de un sistema de información confiable que identifique los rasgos de la diversidad de los estudiantes del nivel superior, con el fin de proyectar visibilidad de participación de los diferentes pueblos de México en este nivel educativo.

2. La complementación del marco legal de la educación pública que explicita los principios para alcanzar una sociedad incluyente. Esto presupone hacer explícitos estos principios en los postulados del artículo tercero constitucional, así como lo expuesto en la Ley General de Educación, a fin de que en sus textos se incorporen términos específicos que garanticen una educación que reconozca la importancia de la diversidad lingüística y cultural existente en nuestro país, que constituyen principios acordes con el espíritu del artículo segundo constitucional vigente, en el que se reconocen los derechos de pueblos indígenas a hacer uso social de su lengua y cultura propias, las cuales son parte del patrimonio cultural del país.
3. Definición de políticas de financiamiento a las IES públicas acordes con los propósitos de atención de calidad que aseguren un impacto favorable en cuanto al logro de mayores niveles de equidad.
4. Ampliar la cobertura geográfica de las universidades interculturales en estados con presencia significativa de población indígena, focalizada hasta el momento en nueve estados de la República.
5. Mayor apertura a la vinculación con programas de desarrollo cultural y educativo promovidos por organismos internacionales para atender la diversidad cultural de México.
6. Establecimiento de criterios para priorizar la asignación de becas para estudiantes de estos orígenes, ya que son insuficientes.
7. El fortalecimiento del enfoque intercultural en el sistema de educación superior en conjunto, a fin de fortalecer su función social.
8. Diversificación de oportunidades de mejoramiento y especialización profesional de los académicos que orientan los procesos de formación profesional en contextos de diversidad cultural y lingüística.
9. Diseño de estrategias de colaboración e intercambio de producción y aplicación del conocimiento, desarrollo de innovaciones entre las IES de los diferentes subsistemas, que retroalimenten los procesos formativos.
10. Evaluación del impacto de los productos y resultados de las funciones sustantivas de las IES en materia de contribución al desarrollo sostenible y el mejoramiento de la calidad de vida en las comunidades del entorno.
11. Dar prioridad al ámbito académico y consolidar su compromiso social para fortalecer su autonomía.

8. REFLEXIONES FINALES

En resumen, las *Universidades Interculturales* recientemente creadas en México, comparten todas ellas un propósito central de índole prioritariamente académica, al formar profesionales con un sentido humanista y de solidaridad social que promueva la inclusión de sectores hasta hace poco tiempo marginados de estos servicios educativos. Se espera que mediante el ejercicio de su profesión y la acumulación de experiencia, conocimientos, habilidades y destrezas, estén capacitados para intervenir éticamente en el diseño, manejo, gestión, administración de los procesos, estrategias, técnicas y medios al alcance de las comunidades para encontrar soluciones adecuadas a su medio, sus costumbres y valores, y de esta manera, contribuyan a elevar los niveles de vida, de ocupación, diversificación productiva e innovación. De esta manera, el perfil de formación de los estudiantes que acuden a estas nuevas instituciones alimenta la expectativa de que los egresados adquirirán valores y sólidas herramientas para asumir tareas que inicien un proceso de inclusión y transformación paulatina de las condiciones de vida en las zonas económicamente más vulnerables del país.

Con la apertura de estas nuevas universidades se ha proyectado la consolidación de un espacio que ofrecerá nuevas perspectivas de desarrollo del liderazgo académico, profesional, técnico-científico y ético de nuevas generaciones de jóvenes que emprenderán acciones y proyectos que conjugarán saberes populares y conocimientos de gran valor para impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas y su entorno próximo. El logro de este propósito abrirá nuevas perspectivas para la juventud comprometida, al formar nuevas generaciones de estudiosos e intelectuales con un gran potencial de desarrollo de liderazgo también en los ámbitos de actuación social y política de los jóvenes formados en estas universidades, que proyectará una nueva imagen de la presencia y participación de todos los sectores de la sociedad, en la conducción del desarrollo. Confiamos en que si estas universidades son capaces de abrir espacios para potenciar el desarrollo integrando la riqueza cultural y lingüística de México, se habrá logrado dar un paso importante en el reconocimiento de los aportes de los pueblos originarios y se podrán proyectar nuevos escenarios de desarrollo a futuro.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Mato, D. (2010). Discurso en la presentación del libro *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, el 1 de octubre de 2010 en la Casa de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Xalapa, Ver., México.
- Reyes, C. (2010, 18 de febrero). Menospreciadas, las universidades indígenas padecen el atraso de sus comunidades. [Reportaje y Ensayo]. En *Campus Milenio*, 357. Recuperado de <http://campusmilenio.com.mx/sitio/357/rep-ensayo/repens1.html>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: SEP.
- Muñoz, V. (2010). Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, del Consejo de Derechos Humanos de la ONU.

LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
INTERCULTURAL DE CHIAPAS.
UN ACERCAMIENTO A SU EXPERIENCIA ESCOLAR

*Andrés Fábregas Puig**
*José Antonio Santiago Lastra***

1. ANTECEDENTES

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce, en su artículo segundo, la naturaleza pluricultural y plurilingüística de la Nación Mexicana. En ese contexto se sitúa a los pueblos indios y a los afrodescendientes, que conforman las raíces culturales de México junto con la población de origen europeo. El Estado Nacional Mexicano ha reconocido, además, las situaciones de marginalidad que caracterizan a las comunidades indígenas, afrodescendientes y a la población rural, así como a los núcleos de población que forman los cinturones de pobreza en las ciudades. Una de las más notorias expresiones de esta desigualdad radica en el difícil acceso a la educación superior y la carencia de programas académicos que reconozcan e incluyan en los programas educativos a la variedad cultural de México.

Ante esta situación, las Universidades Interculturales en México surgieron para atraer a la educación superior a los núcleos marginados de la población,

* Doctor en Antropología Social. Rector de la Universidad Intercultural de Chiapas. Correo: rectoria@unich.edu.mx.

** Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable. Profesor de Tiempo Completo en la Licenciatura en Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural de Chiapas. Correo: jsantiago@biocores.org.mx.

haciendo énfasis especial en las mujeres. Los objetivos son claros: llevar la educación superior de alta calidad hasta las comunidades marginadas de México y recuperar y enriquecer las lenguas y conocimientos propios de los pueblos. De esta manera, la interculturalidad se constituye como el campo y el objeto de estudio de nuestra labor académica.

Las Universidades Interculturales fueron creadas para equilibrar esta relación y establecer en el país un ámbito equitativo de relaciones interculturales. Estamos convencidos de que el reconocimiento de la variedad cultural de México y el derecho que cada cultura tiene de desarrollarse en libertad, es la base para una educación superior de calidad. Se trata no sólo de aceptar y respetar las diferencias, sino de valorarlas y disfrutarlas, educando a los jóvenes dentro de los principios que guían la convivencia entre personas provenientes de diferentes culturas y generar conocimientos que les sean significativos.

En cumplimiento de la iniciativa del Gobierno Federal de México de establecer un modelo de educación superior tomando como eje rector al concepto de interculturalidad, la Secretaría de Educación Pública creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en enero de 2001, situándola en la Subsecretaría de Educación Superior. Impulsada desde la CGEIB se abrió la primera Universidad Intercultural en el Estado de México en el año de 2003, y al año siguiente nace la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

El Gobierno del estado estableció un grupo de trabajo, conformado con una amplia representatividad institucional, así como de intelectuales, académicos, representantes de comunidades y profesionales de la educación superior, quienes entre 2003 y 2004 discutieron y analizaron las condiciones para el funcionamiento de una Universidad Intercultural. Para tal efecto, la Secretaría de Educación contrató a un despacho especializado para llevar a cabo un estudio de factibilidad que guió la selección de los primeros programas académicos con los que la UNICH comenzó sus trabajos.

Chiapas es un estado con el 45% de la población joven, donde el 15% es indígena (COESPO, 2005). La Universidad Intercultural de Chiapas está proyectada para atender las necesidades de las comunidades indígenas o marginadas del estado y ofertar una educación superior de alta calidad que, aparte de una formación profesional, proporcione valores como el respeto, la equidad, la igualdad y otros más que contribuyan a construir un Chiapas igualitario y plural.

Nuestra misión es formar profesionales comprometidos con sus pueblos y regiones, dispuestos a aplicar el conocimiento para el bienestar integral. La UNICH no es una universidad indígena, sino que está abierta a todos los jóvenes

de Chiapas que estén interesados en formar parte de un nuevo modelo educativo y programas innovadores.

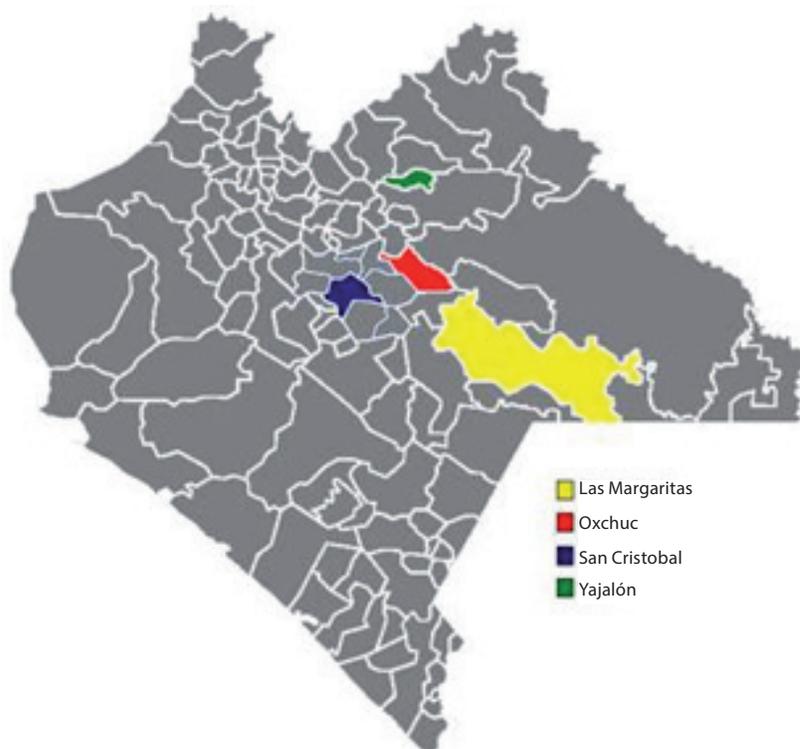
2. LOS PRIMEROS PASOS

La Universidad Intercultural de Chiapas fue fundada el primero de diciembre de 2004, a través de un Decreto que expidió el Congreso del Estado de Chiapas. Para su funcionamiento académico, esta casa de estudios cuenta con las Divisiones de Procesos Sociales y Procesos Naturales, que a su vez ofertan las licenciaturas de Comunicación Intercultural, Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo, respectivamente, de las cuales se entregan, legalmente, títulos, diplomas, certificados y otro tipo de reconocimientos de índole académico.

Los cuatro programas iniciaron su labor en agosto 2005 y fueron planeados para ser cursados en un período de cuatro años. Para apoyar estos programas y vincularlos con las comunidades de Los Altos de Chiapas, así como con otras regiones de la entidad, la Universidad creó un departamento de Vinculación con la Comunidad y Servicio Social.

Desde su creación e inicio de operaciones, esta universidad tiene como sede la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas, la cual ha sido elegida por varias razones: las ofertas de empleo, los espacios de recreación y la multiculturalidad de esta ciudad, la hacen atractiva para los jóvenes, y es donde predominan los grupos hablantes de las lenguas originarias tseltal y tsotsil. Con la actualización de los criterios para la expansión de la cobertura de los servicios de la Universidad por parte de la Secretaría de Educación Pública, y con base en la planificación para la atención de la demanda, en 2008 se elaboraron los proyectos de las Unidades Académicas Multidisciplinarias para atender las regiones donde predomina la lengua originaria tojolabal, con sede en el municipio de Las Margaritas y la zona ch'ol, con sede en el municipio de Yajalón, además de la unidad en el municipio de Oxchuc de hablantes tseltales; las cuales fueron autorizados a través del Fondo Concurrente para la Atención de la Oferta Educativa de Tipo Superior e iniciaron actividades en 2009 (Figura 1).

Figura 1. Ubicación de las sedes de la Universidad Intercultural de Chiapas

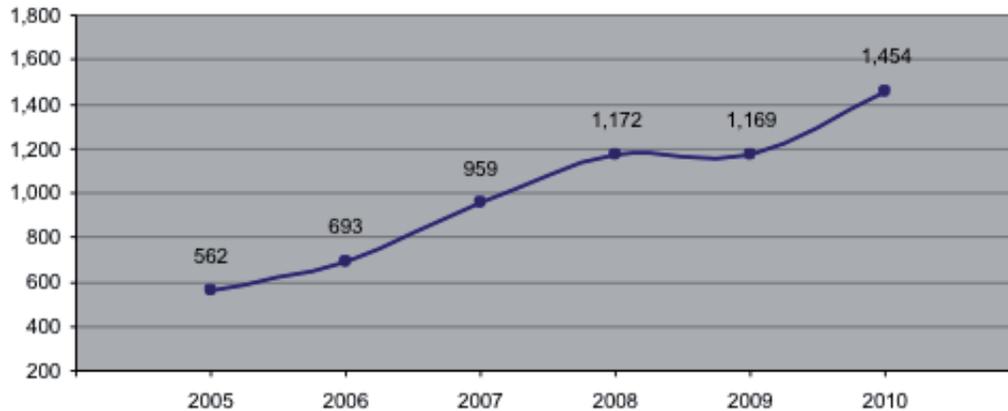


Las tareas de docencia, investigación y tutorías recaen en los académicos de tiempo completo distribuidos en tres cuerpos académicos en vías de registro ante el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Cada cuerpo académico tiene como líder responsable de su coordinación a un profesor con distinción dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Las academias de la universidad están conformadas por 29 profesores de tiempo completo, 106 profesores de asignatura y 19 técnicos académicos. Entre los docentes de tiempo completo el porcentaje de ellos que habla una lengua materna diferente al castellano es de 21%. El resto son hablantes del idioma castellano y tienen, además, el dominio de algún idioma extranjero. Los profesores que cuentan con Maestrías están actualmente en Programas de Doctorado, lo que en un par de años permitirá que la totalidad del personal docente de tiempo completo cuente con un nivel académico más alto.

3. LOS ESTUDIANTES DE LA UNICH¹

En la actualidad, la Universidad Intercultural de Chiapas atiende a 1,454 estudiantes (Figura 2).

Figura 2. Desarrollo histórico de la matrícula de estudiantes

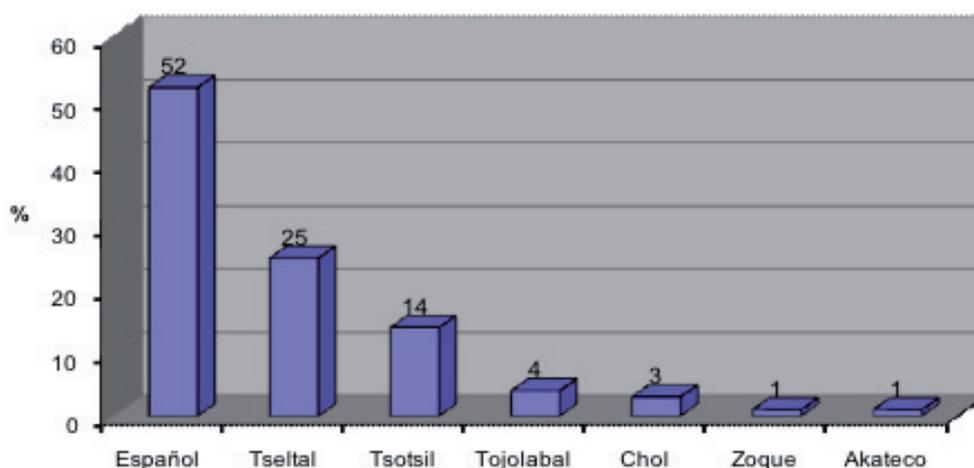


El porcentaje de estudiantes que tienen una lengua materna diferente al castellano es del 48%, prevaleciendo los hablantes de tseltal y de tsotsil, así como representantes tojolabales, choles, zoques y akatecos (Figura 3). Estamos conscientes de que cada lengua es un mundo de pensamiento que hay que respetar, entender, desarrollar y enriquecer. Nuestra misión es formar profesionistas con un modelo educativo fundamentado en la interculturalidad, articulando la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que componen la sociedad chiapaneca. Esto nos ha ayudado a fomentar una formación integral, basada en valores como el respeto, la tolerancia, la pluralidad y la equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad. La institución trabaja con cuatro de las trece lenguas vernáculas de Chiapas: el tseltal, el tsotsil y el ch'ol, que son idiomas del tronco lingüístico Maya, y el zoque, el único que no pertenece a los troncos

¹ Los autores agradecen a la Lic. Guadalupe Aranda, encargada del Departamento de Servicios Escolares de la UNICH, por el apoyo en la elaboración de los datos estadísticos que se presentan en el documento.

mayences. Estos idiomas se trabajan en los talleres interlingüísticos coordinados por el Departamento de Lenguas.

Figura 3. Porcentaje de la matrícula según la lengua materna



En la estructura social tradicional de las comunidades de Chiapas, tanto indígenas como mestizas, la situación de la mujer en el ámbito público no ha sido fácil. Dado que en la fase actual de emigración de Chiapas hacia los Estados Unidos son los hombres los que emigran, las mujeres son quienes ocupan los roles de trabajo antes exclusivamente masculinos. La afluencia de las mujeres indígenas o campesinas mestizas a la Universidad está relacionada con esta reformulación de las estructuras sociales, económicas y culturales de las comunidades de Chiapas, y su egreso marcará un aporte significativo para el desarrollo de sus comunidades. Del total de los estudiantes en la universidad, por ejemplo, 50% son mujeres y 50% hombres, lo que habla de una debida atención al aspecto de género.

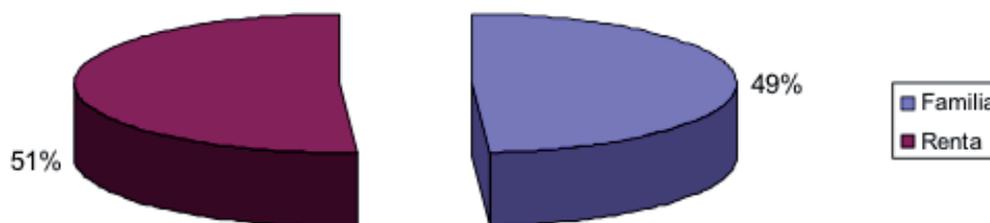
Siguiendo el hilo de las políticas de inclusión, agregaremos otro aspecto muy importante: la oferta educativa de la UNICH se genera en relación estrecha con las características y necesidades de las comunidades en general y de sus potencialidades; es decir, que hace énfasis en que sus puertas están abiertas a todos los jóvenes de Chiapas y del país que deseen educarse en un modelo alternativo de educación superior que prioriza el trabajo en las lenguas maternas, además del español, y la vinculación con las comunidades.

En este sentido, nuestra casa de estudios busca mejorar las condiciones de vida de las comunidades a través de sus programas académicos y de vinculación, proveyéndoles de profesionales preparados, capaces de diseñar alternativas propias de desarrollo en los aspectos económicos, sociales y culturales; es decir, se busca preparar profesionales con valores que planeen, elaboren y pongan en marcha diversos proyectos de desarrollo humano. Nuestra universidad es un foro abierto para discutir los valores de la democracia y los significados de la ciudadanía y cómo son conceptualizados en las culturas propias.

Hay que destacar que los estudiantes ingresan a la Universidad a través de un proceso de evaluación integral. Los instrumentos utilizados están conformados por una entrevista realizada por los profesores de tiempo completo, a la cual se suma el examen general de conocimientos (EXANI), aplicado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). En los criterios de admisión, se procura un balance entre idioma originario y género, lo que ha contribuido a una equidad que ha enriquecido la diversidad cultural y lingüística de esta casa de estudios.

El 24% de los estudiantes están becados y está pendiente de asignarse en las convocatorias abiertas un 15% adicional. Estas becas provienen del Programa Nacional de Becas (PRONABES) y de diferentes instituciones, como la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indios (CDI) y la Secretaría de Pueblos Indios del Estado de Chiapas. Es importante señalar que el 51% de los estudiantes afirma tener un empleo formal o informal que les permite tener un ingreso para sostener completamente sus estudios o para complementar el dinero que sus padres les dan o que reciben de la beca (Rivera, 2009).

El 49% de los estudiantes vive con su familia nuclear o familiares. El 51% de los estudiantes, en su mayoría jóvenes indígenas rurales, al no contar con su núcleo familiar en la zona urbana, organizan asociativamente con otros jóvenes un espacio de vivienda, rentando una casa o una habitación, o bien se integran a una que otros jóvenes ya han organizado (Figura 4). En algunos casos, el espacio al que se integran está coordinado por una organización de la sociedad civil o grupo social religioso. Estos espacios son mucho más que un lugar donde dormir; en ellos se desarrolla un conjunto de servicios de alimentación, estudio, recreación con todas las conjugaciones económicas, cooperativas y, por supuesto, con sus respectivos conflictos, que conforman la dinámica de estos espacios sociales por definición y solidarios por necesidad (Rivera, 2009).

Figura 4. Porcentaje de la matrícula según el lugar donde vive

Con el objetivo de atender aquellos problemas que puedan afectar la trayectoria escolar y reducir el rezago y la deserción de los estudiantes, la universidad cuenta con una Coordinación de Tutorías encargada de habilitar a los profesores como tutores, mediante un programa de formación continua. Además de atender y canalizar con especialistas a aquellos estudiantes que por la naturaleza de la problemática así lo requieran.

4. LOS EGRESADOS DE LA UNICH

La primera generación se graduó en julio de 2009 con un total de 449 egresados en las cuatro licenciaturas ofrecidas, de los cuales se han titulado 19 pasantes (Figura 5). La segunda generación se graduó en julio de 2010 con un total de 131 egresados, de los cuales hasta el momento no se cuenta con titulados (Figura 6).

Es fundamental un estudio profundo de seguimiento a egresados, ya que se estima que en Chiapas 120,000 jóvenes egresan anualmente de las diversas universidades presentes en la entidad, y de ellos, apenas un 10% obtiene un puesto laboral en el área profesional para la cual se formó, un 60% recurre a un empleo diferente, lo cual los somete a una frustración estructural, y un restante 30% engrosa las filas del desempleo (Rivera, 2009). Estudios asociados a la migración indican que los jóvenes egresados de las universidades que se encuentran desempleados o con un empleo no profesional emigran hacia Estados Unidos, Cancún y la Ciudad de México, principalmente (Rivera, 2009).

Figura 5. Estudiantes egresado de la generación 2005-2009

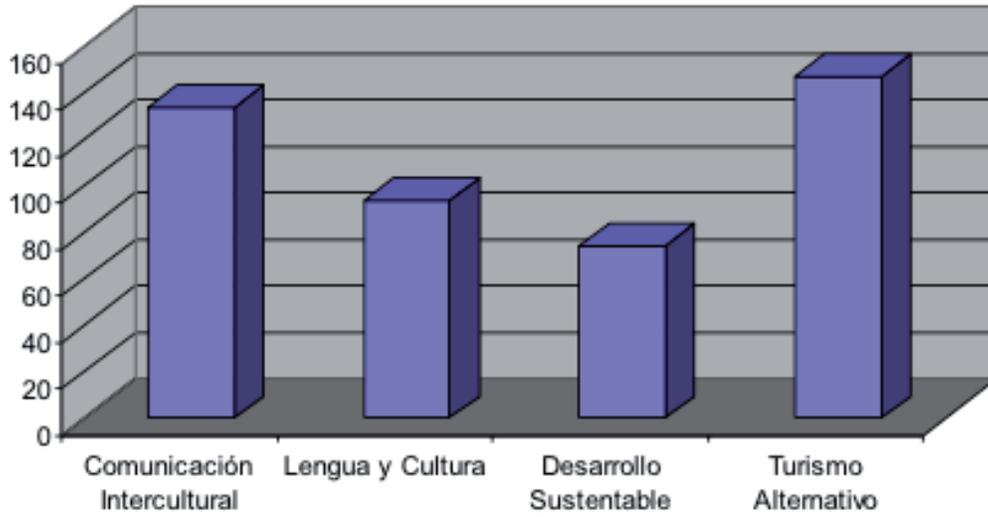
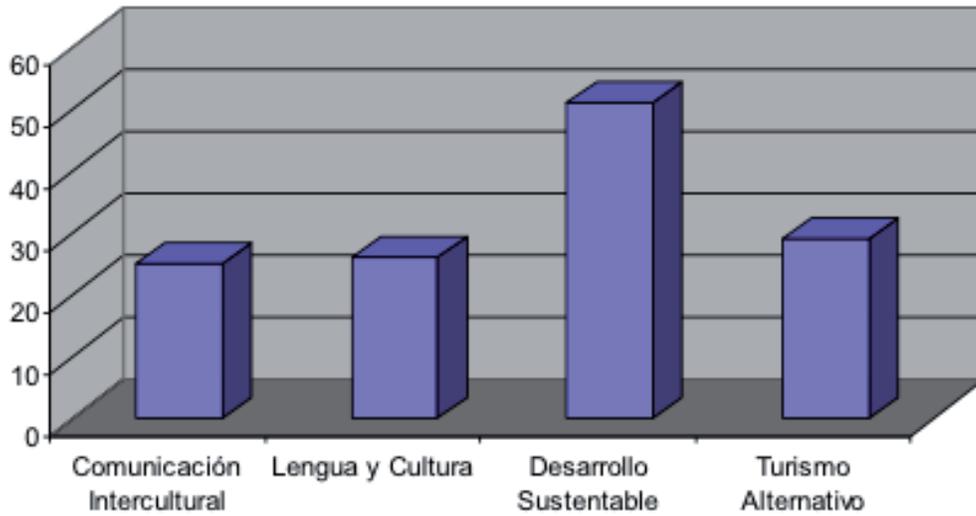


Figura 6. Estudiantes egresado de la generación 2006-2010



5. EL ENTORNO UNIVERSITARIO

En un terreno de 10.5 hectáreas se han cumplido hasta el momento dos fases de la construcción de la Ciudad Universitaria Intercultural, con una inversión aproximada a los 100 millones de pesos, financiada con recursos del estado y la federación, concretamente de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). En la actualidad, están completos los espacios para atender hasta 3,000 estudiantes, que es el cupo máximo planeado. Faltan por construir la tercera y cuarta etapa que corresponden al edificio de la Biblioteca Universitaria, el Edificio Administrativo y los estacionamientos. La perspectiva para el 2011 es lograr la construcción del Centro Universitario de Información y Documentación (Biblioteca Universitaria) que es una necesidad cada vez más apremiante, al crecer la matrícula y el acervo bibliotecario.

La Universidad publica una Gaceta bimestral, que contiene artículos e información general de interés académico. Se procura que en cada número —con la participación de docentes y alumnos— se integren artículos, reseñas e información escritos en los idiomas que se trabajan en la institución y no solamente en castellano.

En la misma línea de extensión, la UNICH lleva a cabo un Programa de Difusión del Conocimiento y la Cultura, dentro y fuera de sus instalaciones. La institución cuenta con un Centro de Difusión Universitaria Intercultural (CEDUI) donde se programan funciones de teatro indígena, proyección de videos, sesiones de poesía o narrativa, exposiciones artísticas y presentaciones de libros. Esta es una actividad continua que se desarrolla también en las comunidades aledañas. Las exposiciones han provocado afluencias considerables de público y es una de las actividades por las que la Universidad se ha dado a conocer en todo el estado de Chiapas.

Además, el ámbito de vinculación se mantiene activo por las relaciones de nuestra casa de estudios con otras instituciones de Educación Superior de México y el extranjero. Nuestra universidad forma parte de la Red de Universidades Interculturales de México (REDUI). Al interior del país, tiene firmados convenios con la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma Juárez de Tabasco. En el extranjero tiene convenios con la Universidad de Gerona, la Universidad de Rennes y la Universidad de Salamanca. En ese contexto, se han aprovechado los convenios para mejorar el nivel académico del profesorado y

para que los estudiantes conozcan otros ámbitos. En este mismo sentido funciona la “Cátedra José Martí” que, en el año 2007, fue anfitriona del V Congreso Internacional de Cátedras Martianas, reuniéndose en San Cristóbal, Las Casas, más de treinta exposiciones similares de todo el mundo, pero, principalmente, de Latinoamérica.

6. REFLEXIÓN FINAL

En un tiempo relativamente corto, la Universidad Intercultural de Chiapas se ha ganado un lugar en el contexto de las universidades públicas de Chiapas. Igualmente importante es la aceptación que la Universidad ha ido obteniendo en las comunidades marginadas de Chiapas, tanto en el ámbito indígena como en el mestizo. En el primero, ha sido un gran estímulo el reconocimiento de la Universidad como el centro *ad hoc* para formar a los cuadros intelectuales y profesionales del mundo indio de Chiapas, siendo una responsabilidad de gran importancia. En el ámbito de los campesinos mestizos, la Universidad ha sido aceptada como un centro de enseñanza superior que depara mejores horizontes a los jóvenes. Es otro reto de enorme complejidad que la Comunidad Universitaria Intercultural debe afrontar todos los días.

Tenemos, sobre todo, la expectativa del gran impacto regional que en la vida social, cultural y económica causarán nuestros egresados, cuyo potencial se erige como la esperanza de un Chiapas nuevo, transformado hacia el logro de la equidad y el destierro de la injusticia. Nuestros egresados serán capaces de instaurar una sociedad en la que la interculturalidad sea equitativa, disfrutada y fortalecida.

En un Estado de la Federación Mexicana como el de Chiapas, en el que se instaló el Primer Centro Coordinador Indigenista (1940), precisamente en San Cristóbal, Las Casas, para poner en marcha la política indigenista que aplicó por décadas el Estado Nacional Mexicano, procurando la desaparición de las culturas indígenas, la fundación de la Universidad Intercultural representa la oportunidad de recuperar la estima por la variedad cultural y aceptarla como la mayor riqueza del país.

Sin embargo, el principal problema de México es la desigualdad social, no la variedad cultural. Las Universidades Interculturales de México, en general, tienen frente a sí el reto de ganar, para la sociedad mexicana, la batalla por la interculturalidad equitativa. La recomendación más importante que desprendemos de la corta experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas es que hay que alen-

tar el modelo educativo intercultural e insertar a las Universidades Interculturales en el mundo de la educación superior en América Latina, a través del logro de la calidad y la pertinencia en los programas académicos. Estamos convencidos de que el éxito de nuestros egresados será nuestro prestigio.

7. BIBLIOGRAFÍA

- COESPO (2005). Consejo Estatal de Población. Gobierno del Estado de Chiapas.
<http://www.COESPO.chiapas.gob.mx/>
- Rivera, B. (2009). Juventudes indígenas en San Cristóbal: Estrategias y oportunidades. ESPADAT, A.C. INDESOL. México.

TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE
INTERCULTURAL EN LA UV Y ATENCIÓN A
ESTUDIANTES INDÍGENAS, EL CASO UVI

*Sergio Téllez Galván**

*A propósito del texto *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*, coordinado por Daniel Mato y recientemente publicado por la Universidad Veracruzana y la Universidad Veracruzana Intercultural, es posible dejar planteado un asunto oportuno para la discusión en torno a la educación superior y los pueblos indígenas y afrodescendientes. El asunto remite al papel de la institucionalidad pública y su relación con la diversidad de reivindicaciones educativas provenientes de distintos grupos o colectivos, entre ellos, los pueblos originarios.*

Éste es un asunto que aparece con regularidad en foros, encuentros, reuniones de trabajo, así como en documentos, artículos y libros, como es el caso de la referencia a Mato. Es un asunto que ya hemos venido trabajando para otros espacios, pero aquí lo decimos a partir de algunas de las ideas de este autor.

En primer lugar retomamos algunas de sus interpretaciones sobre la relación entre las iniciativas educativas promovidas por sectores indígenas y afrodescendientes y las IES clasificadas como convencionales. A partir de aquí tratamos de advertir algunas de las implicaciones de esta relación y, finalmente, intentamos explicitar uno de los problemas prioritarios que enfrentan las estructuras universitarias actuales.

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Fundador y Director (de 2005 a 2011) de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural. Profesor Investigador de Tiempo completo en la UV. Correo: stellez@uv.mx

Mato presenta un amplio estudio sobre la situación de la educación superior en relación con los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Presenta casos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Nicaragua, Perú y Venezuela. Su proyecto da cabida a casos de IES “no convencionales”, dirigidas específicamente a pueblos indígenas y afrodescendientes. Se refiere a las universidades interculturales, indígenas o comunitarias, y a los centros de investigación o institutos de investigación de este mismo ámbito. No toma en cuenta para este proyecto a los programas de “inclusión de individuos” o de “acción afirmativa” que se llevan a cabo en IES “convencionales”. Los programas de “inclusión de individuos” se refieren a las políticas para mejorar el ingreso y la permanencia de individuos indígenas en las IES “convencionales”.

Hay dos premisas que quisiéramos rescatar de este estudio para pensar la institucionalidad pública, la educación y las reivindicaciones indígenas y afrodescendientes.

La primera es que, con base en los casos arriba mencionados, Daniel Mato sostiene que en todos ellos hay una disposición para abrirse a la institucionalidad occidental, representada por las IES “convencionales”. Es decir, los proyectos educativos promovidos desde los sectores indígenas buscan apropiarse, en cierto sentido, de los criterios institucionales de las IES “convencionales”, sin que esto signifique renunciar a su propia visión de trabajo. A esto lo nombra Mato, como otros, “diálogo de saberes”, a saber, el interés de “aprender [...] de la ciencia y la institucionalidad de Occidente, sólo que adaptándola a [las] necesidades y proyectos” propios de los pueblos originarios (Mato, 2009: 66).

La segunda premisa hace referencia a la evaluación de la calidad en las IES. En particular, a la falta de flexibilidad de la normatividad evaluadora “convencional”, en relación con la forma de operar de las IES interculturales o indígenas. Según Mato, los casos estudiados en su proyecto coinciden en que los criterios de evaluación para la calidad de las IES “convencionales”, no siempre resultan ser un buen indicador para calificar el trabajo realizado con las comunidades. La idea es que puede haber una intervención exitosa de las IES interculturales o indígenas en las comunidades donde se arraigan y, aun así, no cubrir el supuesto estándar de calidad emitido desde la institucionalidad “convencional”. O viceversa, estas IES pueden haber cumplido con los requisitos para las evaluaciones de calidad y no necesariamente haber alcanzado intervenciones con sentido para las mencionadas comunidades.

En este caso Mato hace una referencia puntual al tema de la publicación de resultados de investigación en estas IES no “convencionales”. Pues para este

exponente, la investigación en las universidades interculturales puede encontrar mayor sentido al ser aplicada a una problemática específica de las comunidades, y por lo tanto no es relevante o pertinente, o por lo menos no es necesaria, la publicación de resultados en medios especializados. En síntesis, las formas de evaluación de la calidad de las IES “convencionales” no podrían ser un indicador preciso, tal como están hasta ahora, del trabajo que las IES de reciente creación están tratando de promover.

Sin embargo el problema no se resuelve fácil. Por un lado, si tienen éxito en sus intervenciones comunitarias, quizá este éxito no mantiene correspondencia con algún criterio que indique, ante la normatividad convencional, que cuenta con la calidad necesaria. Por otro, es igualmente probable que muchas de estas IES, al querer cumplir con los criterios de evaluación estándar, dejen de cumplir los criterios propios: “Algunos de estos textos —se refiere el autor a los casos de las IES presentados en su proyecto— incluso testimonian que para cumplir con esos sistemas —de evaluación— en ocasiones las iniciativas estudiadas se ven forzadas a ir contra sus propios objetivos y criterios de trabajo” (Mato, 2009: 76).

En este sentido, entre algunas de las propuestas que emergen del estudio de Mato, está la de contextualizar la evaluación de la calidad. Debe ser pertinente y con relevancia para cada contexto en específico; de no ser así, las IES que procedan tomando en cuenta los criterios “convencionales”, correrán el riesgo de generar conocimientos poco útiles para las comunidades. La idea es flexibilizar los estándares de calidad de acuerdo con las particularidades de cada contexto, sin que esto signifique hacerlos menos exigentes:

Sin duda es necesario contar con mecanismos adecuados y transparentes de evaluación y acreditación, pero éstos no tienen por qué ser rígidos. Las solicitudes de “flexibilidad” que se leen en muchos de los estudios anexos no deben interpretarse de manera prejuiciosa como “bajar la calidad”, sino como atención a la especificidad de las propuestas, a la diversidad. (Mato, 2009: 76)

Las IES “no convencionales”, entonces, están dispuestas, por un lado, a abrirse a la institucionalidad occidental representada por las IES “convencionales”, están dispuestas a aprender de ellas, pero, por otro lado, esta apertura y aprendizaje deberá tener ciertos límites. No podría ser una apertura y aprendizaje que implique una traición a sus criterios propios de trabajo.

Cuando hablamos de apertura y aprendizaje hablamos de reconocimiento. Cuando las IES “no convencionales” se abren y aprenden es porque buscan recono-

cimiento de la institucionalidad occidental; de esta forma ingresan a un proceso de transformación de sí mismas que intenta ser moderado, pues, mientras que las primeras, las no convencionales, según las coincidencias de los casos analizados por Mato, responden a un contexto específico y, por ende, tienen una visión muy particular del mundo, las segundas representan a la **racionalidad universal** de las cosas, a la ciencia en estricto sentido y a las estructuras homogéneas de trabajo.

En este sentido, ¿cómo es posible la “convivencia” entre las particularidades de las IES no “convencionales” y un medio supuestamente universal, cuya estructura institucional es homogénea? Preguntamos por esta posibilidad porque entendemos que no sólo las particularidades de las nuevas iniciativas educativas buscan reconocimiento por parte de la institucionalidad “convencional”, sino que esta misma institucionalidad, en cierto sentido y por diversas razones y circunstancias, está en disposición de reconocerlas.

Ahora bien, una búsqueda de reconocimiento y una disposición por reconocer no sólo plantea una transformación en las particularidades de las IES interculturales o indígenas; también implica una transformación de la estructura institucional “convencional”. El momento de las reivindicaciones educativas particulares ha sido necesario, tiene sentido y ha hallado justificaciones ante diversas instancias. Pero estos particularismos no pueden conducirse por separado, de ser así, muy probablemente, no alcanzarán a tener la resonancia suficiente para alcanzar sus propósitos.

De hecho, como lo muestra el estudio de Mato, ninguno de los casos de los proyectos educativos tiene la intención de encerrarse en sí mismo. Por otro lado, la institucionalidad educativa “convencional” de una u otra forma ha comenzado a abrirse hacia nuevas propuestas de trabajo. También aquí no podría ser de otra manera, la estructura institucional representada por las IES “convencionales” no puede seguir siendo la misma ante las actuales reivindicaciones y ante los procesos de reconstitución padecidos en los distintos campos del saber.

Lo que podemos inferir a partir de aquí es la necesidad de un orden institucional renovado, lo suficientemente plural, que dé cabida a las expresiones particulares, sin renunciar a un proyecto común más amplio, y lo suficientemente flexible, sin que esto implique la posibilidad de la ruptura con los lineamientos generales. Parafraseando a Mauricio Beuchot (2002): de aquello que puede ser entendido como institucionalidad occidental, representada por una estructuración educativa homogénea, podríamos retomar la idea de que no todo puede ser permisible, válido; y de las reivindicaciones educativas particulares, la idea de que no puede ser sólo una, la visión correcta.

Dependiendo del lugar desde el cual se mire, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) puede ser considerada una institución “no convencional”, orientada legítimamente a satisfacer necesidades y demandas de educación para los pueblos indígenas. Pero la misma UVI puede ser vista con desconfianza por iniciativas educativas promovidas desde sectores indígenas y afrodescendientes, en tanto está siendo proyectada desde la UV, una institución que bien podría ser considerada una IES “convencional”. La desconfianza radicaría, según lo explicaría Mato, en que la interculturalidad promovida desde agencias gubernamentales o IES “convencionales”, suele ser asociada, por los sectores indígenas y afrodescendientes, con los procesos de aculturación de antaño.

Esta “desconfianza” puede encontrar justificaciones en algunos y en algunos otros no. Pero el hecho es que ha habido y sigue habiendo disposición para establecer diálogos entre diversos tipos de instituciones. Los momentos en que se reivindican las diferencias, en el diálogo interinstitucional, no dejarán de ser importantes, pero debe haber momentos también para establecer **elementos comunes** que nos doten de una mayor fortaleza que la que obtendríamos por separado, para alcanzar propósitos más amplios.

Incluso, si no es posible aquello de los “elementos comunes” a todas las instituciones, como lo sugeriría Ludwig Wittgenstein, podríamos hallar los “parecidos de familia” entre ellas. Antes de juzgar las posiciones hagamos un esfuerzo por comprender el juego de lenguaje que cada institución despliega y en esa comprensión identifiquemos aquellos parecidos de familia entre instituciones distintas.

Una de las formas que tiene Wittgenstein de explicar los “parecidos de familia” es a través de la metáfora de la madeja. No hay en una madeja una fibra que atraviese a toda ella. Pero la madeja se mantiene tensa. Sigue siendo ella por la superposición de hilos, por la superposición de pequeños trozos, unos sobre otros. Algunos hilos coinciden en algunas superposiciones, pero no en todas. Los hilos de uno de los bordes de la madeja, pueden no alcanzar a superponerse con los del borde opuesto. O puede que sí. Sobre esta imagen nos habla Wittgenstein:

Y extendemos nuestro concepto de número como cuando al hilar trenzamos una madeja hilo a hilo. Y la robustez de la madeja no reside en que una fibra cualquiera recorra toda su longitud, sino en que se superpongan muchas fibras [...] hay algo que recorre la madeja entera —a saber, la superposición continua de estas fibras. (2003: 89)

La madeja es madeja por la tensión lograda por las distintas superposiciones entre los hilos. Las superposiciones son los parecidos de familia. Y no hay nada común a todos los miembros de la familia, así como no hay fibra que atraviese a toda la madeja. La búsqueda de ésta, es análoga a la búsqueda de la *alcachofa real*: la despojaríamos de sus hojas y la alcachofa misma desaparecería, no encontraríamos nada (Wittgenstein, 2003: 167). Despojaríamos a la madeja de todas las superposiciones de hilos y la fibra misma, la que recorre toda su longitud, desaparecería.

De manera análoga podríamos pensar la robustez de una red interinstitucional cada vez más amplia. No es necesario hallar la fibra que la recorra en toda su longitud. La robustez no se la da esta fibra, sino la superposición de muchas fibras. Es decir, si es el caso y no hay ningún elemento común a todas las instituciones que participen del diálogo, basta con que identifiquemos las fibras que se superpongan, los parecidos de familia entre ellas para seguir promoviendo una red vigorosa.

Daniel Mato hace una diferenciación entre IES orientadas a la satisfacción de necesidades y demandas de educación de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, y los programas de “inclusión de individuos”, entendidos como políticas para mejorar el ingreso y la permanencia de individuos indígenas en IES “convencionales”. Su investigación incluye sólo los casos primeros y no los programas de inclusión.

Aunque la UVI es parte de las IES incluidas en la investigación de Mato, no deja de representar un caso particular. En efecto, la UVI bien puede ser clasificada como una IES orientada a la satisfacción de la educación en regiones primordialmente indígenas y campesinas. Pero la UVI, al fusionarse recientemente con el trabajo de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI), ha incorporado tareas relacionadas con lo que Mato llama programas de “inclusión de individuos”. Es decir, parte del quehacer de la UVI radica también en mejorar la permanencia de estudiantes indígenas en la UV.

En este sentido, se sigue haciendo indispensable impulsar acciones de carácter afirmativo para estudiantes con condiciones desfavorables por diferentes formas de exclusión. En otras palabras, no sólo se trata de favorecer el acceso de estos estudiantes, en particular aquellos que cuenten con trayectorias académicas exitosas, sino de impulsar acciones, como programas de becas, que garanticen su permanencia.

Recientemente, en uno de los ejes que estructura al Programa de Trabajo 2009-2013 de la Universidad Veracruzana, se establece el de la interculturalidad e internacionalización. Este eje tiene el objetivo de transversalizar el enfoque intercultural

en todos los programas de la UV, así como fortalecer la cooperación internacional para consolidar a nuestra institución en el contexto global. En este sentido, es política del Programa de Trabajo la promoción y desarrollo de programas educativos de nivel superior con enfoque intercultural y, por otra parte, el mejoramiento de los programas dirigidos a la población estudiantil indígena. Aquí la UVI juega un papel importante en tanto ha apostado por la revitalización de los saberes ancestrales y por una intensa vinculación universitaria en el plano local y regional.

Esta transversalización del enfoque intercultural puede ser entendida, en parte, con lo que hemos venido diciendo aquí. La UVI, como entidad que contribuye a la interculturalización de la UV, funge como promotora de estructuras institucionales cada vez más plurales y flexibles, que reconoce criterios de trabajo situados que corresponden a iniciativas o proyectos educativos alternativos, sin dejar de advertir, entre éstos y las disposiciones “convencionales”, los “parecidos de familia” necesarios para evitar rupturas y alcanzar órdenes institucionales más vigorosos y globales.

En otras palabras, con la formación de las Unidades de Enlace Académico de la UVI, se ha tratado de responder no sólo a los retos de la permanencia y mejora del desempeño académico de los estudiantes de origen indígena en los campus de la Universidad Veracruzana, sino también crear las condiciones para una sinergia interinstitucional que posibilite los intercambios y la diseminación del enfoque intercultural en el seno de la llamada “Universidad convencional”. En este sentido, se puede observar que la supuesta rigidez estructural de las instituciones no redundan en parálisis organizacional. Antes al contrario, es el marco de la estructura curricular y el proceso de rediseño institucional de la UV lo que ha permitido que la propuesta intercultural haya ido teniendo eco en otras facultades y carreras convencionales de la Universidad Veracruzana.

Mato identifica una diversidad institucional educativa relacionada con los sectores indígenas y afrodescendientes. Habla de universidades y otros tipos de IES interculturales “públicas”, sean nacionales, estatales o regionales, pero menciona también a las universidades “privadas”, las que, según los casos, dice el autor, son sostenidas por órdenes religiosas católicas o por organizaciones indígenas. Refiere a las facultades, departamentos, centros, institutos o núcleos que constituyen unidades internas de algunos de los tipos de instituciones antes mencionados. En general, hace una clasificación de aquellas instituciones que reciben fondos públicos y de aquellas que no los reciben y que se financian con fondos provenientes de convenios, cooperación internacional, comunidades u organizaciones indígenas y afrodescendientes.

Por un lado se trata entonces del reconocimiento de estas expresiones educativas particulares. Por otro, se trata también de identificar las fibras que se superponen entre ellas, decíamos, identificar los “parecidos de familia”. ¿Cuáles son los parentescos entre una universidad intercultural “pública” y una “privada”? Es decir, ¿cuáles son los parecidos entre instituciones con fondos que provienen del Estado e instituciones con fondos provenientes de cooperación internacional u organizaciones indígenas? ¿Qué parentescos más podrían identificarse entre programas de “inclusión de individuos” de IES “convencionales” y centros de investigación promovidos por órdenes religiosas? Sólo desde la diversidad de expresiones institucionales se podrá acceder a partes de la realidad que de otra manera sería sumamente difícil. Pero, igualmente, sólo desde una identificación de los parecidos de familia interinstitucionales y su correspondiente armonización en un todo más amplio, podrán alcanzarse estructuras educativas de mucho mayor impacto.

Sin duda, una estructura educativa como ésta, más plural y flexible, al seguir relacionada a la institucionalidad “convencional”, no dejará de ser asociada con múltiples obstáculos, sean académicos o administrativos. Aquello que puede considerarse como un obstáculo no sólo ha sido apreciado por el ala de instituciones promovidas directamente por sectores indígenas y afrodescendientes, clasificadas como “privadas”, en tanto no reciben fondos públicos y que más bien obtienen financiamiento de estos mismos sectores y de organismos internacionales; o por aquellas instituciones que aún buscan reconocimiento por parte del Estado, o por universidades interculturales que no han sido gestadas, como el caso de la UVI, en el seno de una institución más grande como lo es la UV; los supuestos obstáculos también son apreciables por los propios miembros de la UVI y por algunas secciones de la propia institucionalidad “convencional”.

El caso de la investigación realizada por el Dr. Gunther Dietz es un claro ejemplo de ello. Parte de los resultados a los que ha llegado Dietz con su etnografía doblemente reflexiva aplicada al caso UVI, refiere a lo siguiente: en primer lugar, el “diálogo de saberes” que se genera en la UVI “adolece de fuertes limitaciones”, las cuales no son producto de la “incapacidad o falta de voluntad de dialogar de los propios actores” sino de los “obstáculos estructurales de un programa académico”; en segundo lugar:

la universidad sigue aún determinada por los ‘saberes-saberes’, los conocimientos académicos y áulicos que se caracterizan por su descontextualización. Frente a ellos, los ‘saberes-haceres’ que de hecho ya demuestran los estudiantes

de la UVI a lo largo de sus proyectos de investigación vinculada no se hallan aún inmersos en la estructura curricular del programa académico. (Dietz, 2010: 4)

En otras palabras: “estos saberes, haceres y poderes ya están presentes en las prácticas profesionales tanto de algunos docentes investigadores como de los primeros gestores interculturales, pero [...] hace falta enlazarlos y concatenarlos explícitamente no sólo en las prácticas ‘de campo’ de los estudiantes, sino en la misma estructura curricular de la carrera” (Dietz, 2010: 3 y 4). Así, Dietz, lo que hace falta es incluir la *experiencia de investigación* (los “saberes-haceres”) en el programa académico, lo que, bien podemos inferir, llevaría a la eliminación de los obstáculos estructurales del mismo.

Ahora bien, si el programa académico de la UVI padece de obstáculos estructurales, ¿por qué sus académicos y estudiantes muestran ya en sus investigaciones o prácticas profesionales no sólo saberes, sino haceres y poderes? Se insiste tanto en que “a pesar de los obstáculos estructurales” se han obtenido resultados coherentes con los criterios de trabajo, que uno se ve tentado a invertir la significación de esa aseveración. Es decir, el “a pesar de” puede ser leído más bien como una condición necesaria un tanto paradójica. En otras palabras, si “a pesar” de esta estructura curricular se ha alcanzado aquel tipo de investigación, algo debe de estar funcionando bien en el programa.

Así que la supuesta crítica a la rigidez del programa se convierte, más bien, sin advertirlo, en una validación del mismo: para constituirse, las prácticas profesionales y proyectos de investigación de docentes y estudiantes de la UVI, requieren de aquello que al mismo tiempo los está socavando, requieren de esa estructura académica-áulica para ser posibles.

Como dijera Ernesto Laclau (1996) las “identidades diferenciales” (los particularismos) requieren, para terminar de constituirse, de aquello que precisamente las subvierte, es decir, requieren de un “medio no diferencial”, del Sistema, de estructuraciones institucionales universales. Por ambiguo y paradójico que parezca, las reivindicaciones particulares no podrán definirse más acabadamente si no es por su articulación a este medio. Más aún, tanto el medio no diferencial-universal requiere de los particularismos, como éstos de aquél; sin esta tensión constante entre ellos, ninguno, por separado, sería posible. Así que las reivindicaciones educativas particulares necesitan de medios institucionales no diferenciales, universales como se supone son las estructuras universitarias “convencionales”. Sin su articulación a estos medios, sin esta contraparte muy difícilmente terminarán de constituirse. De hecho, siempre estará latente el riesgo, para los particularismos,

de aislarse totalmente al no querer sostener articulaciones con estas estructuras catalogadas de convencionales.

Lo convencional no tiene por qué verse peyorativamente, como sinónimo de una significación obsoleta, que ya no tiene nada qué decir, o como si estuviera al margen de la vanguardia. Si algo ha llegado a ser convencional es porque ha tenido sentido para nosotros, y los retos actuales no necesariamente suponen un abandono de este sentido, aunque sí pueden exigir una renovación del mismo acorde a nuestro tiempo. Pero esta renovación, en estructuras tan arraigadas como las universitarias, no puede ser rápida. La transformación es gradual, moderada. De lo contrario, podemos caer en precipitaciones que conlleven a un sinnúmero de resistencias que retrasen aún más los cambios o, incluso, a dislocaciones que terminen por fisurar las bases que siguen siendo legítimas.

El programa académico de la UVI puede ser apreciado como un obstáculo para las formas particulares requeridas en la investigación que busca arraigarse en las regiones interculturales, pero puede ser visto como muestra de flexibilidad y pluralidad desde la estructura institucional de la UV. En ocasiones, lo que apreciamos como obstáculo, puede también tener su reverso: una potencialidad que se está dejando de aprovechar.

En este contexto, pensar las instituciones como marcos insuperables que constriñen y limitan la generación de nuevas propuestas o el desarrollo del enfoque intercultural, se antoja como una visión, paradójicamente, “convencional”. Es decir, al atribuir exclusivamente rigidez al desempeño institucional, los críticos que adoptan esta visión dan por supuesto que las estructuras son inmutables en el tiempo y que la única forma de incorporar nuevos desarrollos es a través de la completa transformación de las mismas. Visto en esta perspectiva, una entidad académica del tipo de la UVI, dentro de la universidad convencional, sería inconcebible. Por el contrario, si asumimos un horizonte de observación más sistémico, podríamos acercarnos a la comprensión del cambio institucional que no sólo permite el desarrollo de la propuesta intercultural en su seno, sino que además se convierte en caja de resonancia que proliza el desarrollo de dicho enfoque en todas sus estructuras.

Es interesante la afirmación de Dietz acerca de que la universidad sigue dominada por los saberes-saberes, conocimientos académicos y áulicos que están descontextualizados, mientras que los estudiantes y académicos demuestran en sus investigaciones no sólo saberes, sino también haceres y poderes. En primer lugar, aquí se está suponiendo que una cosa es la universidad y otra cosa son los estudiantes y académicos. La primera sólo muestra saberes-saberes y los segundos ya

muestran aquella trilogía. Entonces, ¿cuál es la universidad? O ¿qué se entiende por universidad? ¿Los estudiantes y profesores no son la universidad? ¿La universidad son las políticas y programas? En verdad, ¿una cosa es la universidad y otras los estudiantes y académicos?

En nuestra opinión, quizá un tanto convencional, los estudiantes y profesores son también la universidad. No es posible suponer que los primeros sean una cosa distinta a la segunda, como si ésta fuera una entidad aparte, apartada, reducida a un ente abstracto que anda flotando entre las políticas igualmente intangibles, que sólo son posibles en el papel. Quizá tengamos más margen de acción en una institución “convencional” de lo que se cree o se puede advertir. Incluso, un margen de acción o, propiamente, autonomía, que bien puede decirse, sólo es posible en el contexto lingüístico dado por la institucionalidad “convencional” – occidentalizada.

La universidad somos todos nosotros, estudiantes, académicos, funcionarios, administrativos. Nosotros, en cierto sentido, somos también las políticas educativas. El último reducto de su aplicación en situaciones concretas lo tenemos todos nosotros en diferentes grados. Las políticas no sólo están en el papel, sino que terminan de constituirse en el rol que cada uno de nosotros desempeña. Así que tenemos posibilidades concretas de incidir, de acuerdo a nuestra formación académica y ética profesional, en la construcción de una universidad más plural y flexible que reconozca racionalidades alternas, sin dejar de ser parte de un proyecto común más amplio. Pero a veces hay un radio de autonomía que difícilmente podemos apreciar y, en otras, lo ejercemos sin percatarnos de ello. Si los estudiantes y profesores de las sedes ya muestran en sus prácticas profesionales saberes, haceres y poderes, significa que la universidad ya es capaz de ello.

BIBLIOGRAFÍA

- Beuchot, M. (2002). Pluralismo cultural analógico y derechos humanos. En G. González R. Arnaiz (Coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. España: Biblioteca Nueva.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Mato, D. (Coord.). (2009). *Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana-Universidad Veracruzana Intercultural.
- Wittgenstein, L. (2003). *Investigaciones Filosóficas*. México: UNAM, IIF.

Dietz, G. & Mateos Cortés, L. S. (2010). Saberes, haceres y poderes en la UVI: hacia una investigación intercultural e interactoral. *La palabra y el hombre*, Número 12, Revista de la Universidad Veracruzana. Recuperado el 18 de agosto de 2010 de http://www.uv.mx/lapalabayelhombre/12/contenido/estado_sociedad/EYS3/articulo1.html

PROCESOS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
CON IDENTIDAD PROPIA PARA LA
ECOPRODUCCIÓN COMUNITARIA, EL
CASO DE LA UNIK-KAWSAY BOLIVIA

*Vladimir Rojas**

1. CENTRO DE CULTURAS ORIGINARIAS KAWSAY, BOLIVIA

1.1 ANTECEDENTES

En el año 1993 se realizaron los primeros encuentros interculturales y talleres a nivel Región Andina (Bolivia, Ecuador y Perú). En 1999 se funda Kawsay en Bolivia, luego en Ecuador y Perú, para consolidar la propuesta de Espacio Académico Superior de las Culturas Andinas, Amazónicas. En el año 2000 se implementan los cursos anuales de Pedagogía Intercultural, Derechos Humanos y Derechos Indígenas y se firman los primeros convenios con Universidades Nacionales: la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba-Bolivia), la Universidad Técnica de Oruro; y con IES internacionales: Linköping (Suecia), Escuela Popular de Farneboo (Suecia).

* Ingeniero Agrónomo, con Mención en Zootecnia. Coordinador del Área de Producción del “Centro de Culturas Originarias Kawsay”, en Bolivia. Correo: vladirojas@gmail.com.

1.2 CONSIDERACIONES GENERALES

El Centro de Culturas Originarias Kawsay es una organización considerada como el brazo metodológico y técnico del movimiento Indígena-originario, su trabajo tiene el propósito de animar y fortalecer las culturas con el desarrollo de procesos formativos basados en la identidad de los pueblos indígenas, como alternativa al sistema formal del Estado que desarrolla una educación homogeneizadora, excluyente, que desvaloriza las sabidurías y conocimientos de nuestros pueblos indígenas.

Estos procesos formativos tienen la misión de criar los saberes, vigorizar los principios y valores de las culturas para alcanzar el “Vivir Bien” (*sumaj kawsay* en quechua: vida buena, íntegra y en plenitud).

1.3 ESTRUCTURA INSTITUCIONAL

La labor de Kawsay, se integra desde cuatro áreas de trabajo, cada una con sus propias particularidades, pero también generando la integralidad desde la visión de nuestros pueblos. Estas áreas son:

- a. Cosmovisión.
- b. Arte y tecnología.
- c. Producción
- d. Gestión y organización.

Dentro del área de Cosmovisión se desarrolla el curso de Pedagogía Intercultural como una forma de profundizar en la cultura y encontrar bases para la educación propia. El área de Arte y Tecnología realiza cursos y actividades en relación con lo metodológico técnico; así mismo, desde esta área se coordina la actividad de la red de tutores de Kawsay. El área de Producción organiza los cursos de Ecoproducción Comunitaria y Ecoturismo Comunitario. El área de Gestión y Organización desarrolla el curso de Derechos Humanos y Derechos Indígenas así como el curso de Derechos de la Mujer, familia y comunidad.

1.4 LOS CIMIENTOS DE KAWSAY

Según Cerruto L. y otros (2005):

La base del trabajo y los planteamientos de Kawsay están fundamentados desde la visión indígena-originaria, que en los términos quechua y aymara está expresado como la *Pacha* (espacio, tiempo, ser y situación), la realidad cósmica, nuestra madre naturaleza, o el cosmos de donde provenimos, denominado también *Pachamama* en quechua y aymara. Esta visión se refleja en la Chakana, constelación que se encuentra visible en el espacio estelar desde nuestro continente conocida en castellano como Cruz del Sur, y expresado también en el símbolo geométrico denominada cruz cuadrada escalonada o cruz andina.

Cada cultura construye sus bases en todos los quehaceres de la vida y las nuestras también lo han hecho a lo largo de miles de años; cada una de las culturas continúa su construcción con sus propios referentes. Esta búsqueda y esta construcción de los propios referentes es la base del trabajo de Kawsay, y en ello hay mucho qué recuperar de los referentes de las culturas propias de nuestros pueblos; de la misma manera es vital para construir/reconstruir nuestros sistemas de educación y luego desarrollar procesos de interacción con sistemas de diferentes culturas. (pp. 13-14)

1.4.1 COSMOVISIÓN

La cosmovisión es la elaboración humana que recupera las maneras de ver, sentir y percibir la totalidad de la realidad, esto es, los seres humanos, el conjunto de la naturaleza y el cosmos. Todas las culturas del Mundo tienen su particular cosmovisión, por lo tanto, las nuestras, ubicadas en esta parte del planeta y en este continente, también las tienen.

A. VISIÓN PACHACÉNTRICA

Las culturas originarias han desarrollado una visión del cosmos como la Madre de las poblaciones y los demás elementos de la Naturaleza denominada *Pachamama*, donde los humanos somos considerados parte de ella. Todo dentro de ella tiene vida y nada es inerte. Todo tiene relación con todo y nada ni nadie vive aislado de los otros seres vivos; todo lo vivo tiene energía y toda la energía es vida, a diferencia de la visión antropocéntrica donde el hombre es el centro de la vida. De acuerdo con Enrique Rocha, miembro académico del Consejo Académico de Kawsay, la cosmovisión de cada cultura está expresada en diferentes dimensiones, en relación *humano-humano, humano-naturaleza, humano-sagrado*. En el mundo indígena

originario, la interacción humano-humano se expresa en el cumplimiento de las reglas sociales elaboradas comunitariamente; la interacción humano-naturaleza se visualiza en la relación de reciprocidad y complementariedad con el resto de los elementos del conjunto de la naturaleza. La relación humano-sagrado se encuentra en la permanente referencia del ser humano a la trascendencia, a través de los rituales de agradecimiento, petición y devolución

B. CICLICIDAD

En la visión del mundo quechua y aymara, la vida es un permanente ciclo *kutiy* (*retorno permanente*). Esto es la visión de la vida del sentido inverso, la forma cíclica de entender el tiempo y espacio de manera conjunta y simultánea. Para poder ir adelante tenemos que mirar atrás, a diferencia de las culturas occidentales, cuyo desarrollo es lineal.

Esa es la idea que se expresa, por ejemplo, con la categoría lingüística *ñaupaq*, traducida como “enfrente”, “adelante”, y al mismo tiempo, “antiguo”, “pasado” (en la visión quechua el pasado está adelante). Este término tiene dos partes: la raíz *ñaupa* que se traduce como “antiguo”, “viejo” y el sufijo “q”, la partícula que le da la significación de “adelante”. De la misma manera *qhepag*: “atrás”, “detrás”, al mismo tiempo viene a ser futuro, es decir, lo que viene después de nosotros.

C. DUALIDAD

Para nuestras culturas la unidad no es el uno, sino el par, en la *Pacha* se articula lo femenino con lo masculino: *khari*: hombre, *warmi*: mujer. *Pachamama* que es la energía negativa que es femenina y *Pachacamak* la energía positiva que es masculina, así como la relación entre la luna y el sol.

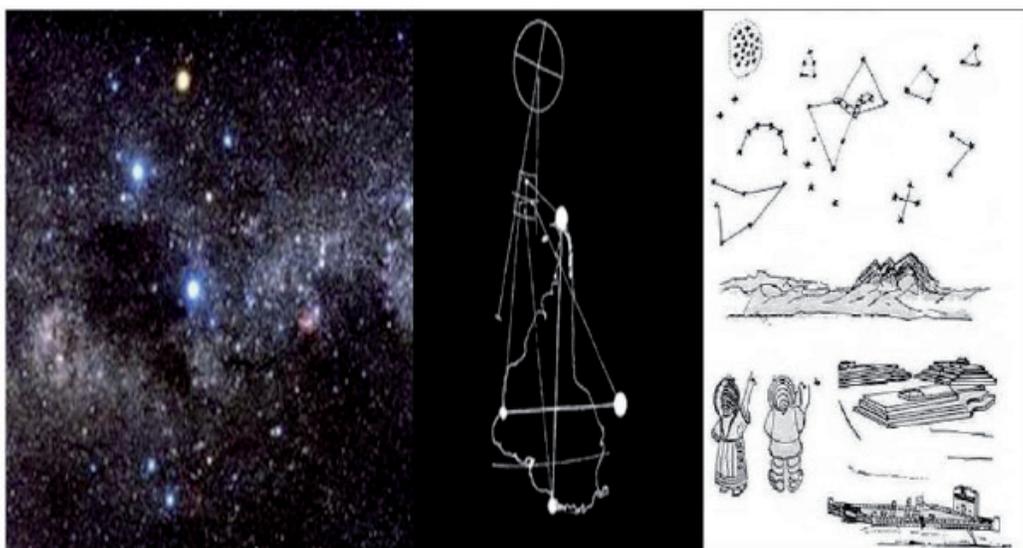
D. LA CHAKANA COMO ORDENADOR METODOLÓGICO

Kawsay (2004): Chakana es el nombre de la constelación que ha orientado la vivencia de las culturas en esta parte del mundo, del Cosmos y como medio de comunicación con la *Pacha*. De esta manera, la naturaleza humana tiene un símbolo que orienta su acción como un ordenador que permite captar la integralidad de la *Pacha*, su ciclicidad, su complementariedad entre hembra y macho, entre práctica y teoría, entre lo positivo y lo negativo, en la realidad originaria. Estos principios, entre muchos otros, nos permiten reflejar el símbolo de la *Chakana*.

De la misma manera, la Chakana nos ayuda a recordar que todos los principios de la vida están integrados y que debemos manejarlos de manera conjunta, sólo de ese modo podemos llegar a ser *Runas* (hombres íntegros), seres humanos, y vivir el *sumaj Kawsay*, la vida plena y en equilibrio. La *Chakana* presupone también dimensiones físicas, sociales y especiales del cosmos, las cuales están estrechamente interrelacionadas.

Los principios de la *Pacha* son percibidos y reflejados en la *Chakana*, vivenciados en el cosmos específico por seres también definidos como nosotros los humanos, para quienes se convierte en una referencia para la organización de toda nuestra vida, como, por ejemplo, lo social, político, económico y cultural, lo mismo la vida de las demás especies como animal, vegetal, mineral, etc. La representación de la *Chakana* viene de la percepción de la constelación de la Cruz del Sur, la misma expresada en el símbolo de la cruz cuadrada (Figura 1).

Figura 1. La Chakana como ordenador metodológico y curricular



1.4.2 PRINCIPIOS BÁSICOS DE KAWSAY

Los principios base de Kawsay, en el sentido de pilares que sustentan las actividades académicas, son los mismos que nuestras culturas nos han heredado:

- a. *Ayllu*: entendido como lo territorial comunitario de los seres que vivimos de manera conjunta y compartimos los mismos espacios.
- b. *Ayni*: es la relación independiente, recíproca y complementaria entre todos los seres vivos de la Madre Naturaleza; es responsabilidad de cada uno de nosotros criar, cuidar la vida de la *Pacha*; por ello es preciso dar para recibir, este principio nos recuerda principalmente nuestros rituales.
- c. *Tinku*: es el encuentro y diálogo integral entre todos los seres vivos, vendría a ser como la interculturalidad originaria. Está basada en la identidad de cada especie, de cada ser. Encuentro entre iguales y diferentes, donde cada ser conserva su propia identidad, pero se realiza y es también parte de la identidad del conjunto.
- d. *Kawsayninchej*: entendido como nuestra vida, la vida de todos dentro de nuestra *Pacha* y el derecho a la vida de todos los seres de nuestra Madre Naturaleza *Pachamama* y con nuestra propia identidad.

2. UNIVERSIDAD INDÍGENA INTERCULTURAL KAWSAY UNIK

Kawsay recupera las lógicas de los pueblos indígenas de las diferentes regiones de Bolivia (Altiplano, Valles, Chaco, Amazonia) para generar la propuesta de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay UNIK, espacio que permite desarrollar metodologías propias en la educación comunitaria en las temáticas de Pedagogía Intercultural, Derechos Humanos, Derechos Indígenas, Ecoturismo Comunitario, Gobiernos Comunitarios y Ecoproducción Comunitaria.

El trabajo de la UNIK es una respuesta a la necesidad de los pueblos indígenas de buscar la valoración de sus sabidurías y conocimientos que permitan fortalecer sus sistemas de vida; además, en una relación intercultural construir, adaptar y adoptar alternativas científicas, tecnológicas, artísticas, adecuadas al medio y en el marco de los principios y valores de los pueblos.

La UNIK propone el desarrollo de una educación anticolonizadora, donde se considere la realidad en la que vivimos, buscando el reconocimiento de nuestros sistemas de educación como población indígena-originaria que permita su valoración intra e interpoblacional, desarrollando una educación superior incluyente y que fomente la diversidad cultural (Figura 2).

Figura 2. Taller de Ecoproducción con participantes de diferentes culturas



2.1 OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales de la Universidad son los siguientes:

- Desarrollar la práctica y educación comunitaria, intercultural y ecológica para cultivar el “ser humano íntegro” en relación con los demás seres (*Runayay* en quechua).
- Fortalecer saberes, ciencia, arte y tecnología de los pueblos originarios para consolidar los procesos educativos con identidad.
- Promover la actividad productiva comunitaria dentro del marco ecológico y de biodiversidad para elaborar estrategias de soberanía y desarrollo con identidad.
- Desarrollar la capacidad de propuesta y gestión comunitaria para ejercer el derecho a la participación, el derecho a la pluralidad jurídica y la constitución de gobiernos comunitarios propios.

2.2 ENFOQUE METODOLÓGICO DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

Desde la concepción de la *Pacha* se desprende nuestro enfoque metodológico:

A. LA TERRITORIALIDAD

La territorialidad es el entorno vital donde se nace, se cría, se reproduce y se transforma cada ser, cada especie, cada pueblo y cultura. Tiene dimensiones palpables y perceptibles, unas tangibles y otras intangibles, donde nos permite asentarnos en relación con otros seres de la Naturaleza viva. Desde este principio es que se puede afirmar que no existen seres ni culturas sin territorio; esta es la primera base donde asentamos nuestras vidas, donde asentamos también nuestra primera *sayana* (estar de pie en quechua).

En nuestras culturas andinas *Ayllu* es nuestro primer espacio y tiempo donde nos criamos y desde allí nos proyectamos, al mundo y al Cosmos, en él nos criamos físicamente, pero también se crían nuestros saberes y los saberes de nuestras culturas. Por eso es que tampoco hay sabiduría sin territorio, ni territorio sin sabiduría, todo se cría en el territorio y por ello nuestros primeros sabios mayores son nuestros *apus o achachilas*, es decir, nuestras deidades, montañas mayores.

Este principio dimensiona la ubicuidad de tener percepción y sentimiento de pertenencia, es decir, ser parte de un territorio dentro del cual se desarrolla también nuestra cultura y las demás culturas. Entonces, *territorio* en la lógica de nuestras culturas originarias no es sólo un espacio físico geográfico, sino también el espacio intangible y el tiempo donde vivimos y donde se desarrollan nuestras experiencias, nuestros saberes; por esta razón es que también, cuando los invasores ocuparon nuestros territorios, no sólo percibimos la violación física de nuestras tierras, sino de nuestro ser, todo el conjunto de nuestros territorios y de nuestras culturas. En la territorialidad se plasman todas las prácticas, las aspiraciones y los proyectos de vida en conjunto de la comunidad, los colectivos y los individuales.

Según la lógica del Estado, el territorio estatal es una entidad jurídica que está determinada por el ámbito de la jurisdicción geopolítica del estado y su autoridad; a su vez, el Estado determina la permanencia de las personas al territorio a través de la ciudadanía, la nacionalidad estatal, a esto se llama identidad. En el caso de los estados nacionales es también el Estado el que determina la monocul-

turalidad artificial, dada la realidad pluricultural real (más de 36 culturas en un mismo territorio).

En contraste, la territorialidad, desde la visión de las culturas originarias, es más bien un conjunto tangible e intangible que en el caso de la cultura quechua, se debe a su doble naturaleza: la parte física de la geografía y la energética, espiritual, ritual. Ambas se describen en cuatro dimensiones:

- Ukjupacha, todo lo que existe en las profundidades de la tierra, se puede decir el subsuelo y sus profundidades, al mismo tiempo la profundidad del pensamiento y el sentimiento, el pasado, etc.
- Kaypacha, o la dimensión de la tierra superficial, el suelo donde nos asentamos los humanos, lo conocido, la visibilidad, objetividad de las cosas, el presente; al mismo tiempo es la superficialidad del pensamiento, los sentimientos.
- Hanajpacha, perceptible no siempre visto, es la dimensión de la espacialidad del aire, del espacio aéreo, es también la dimensión de lo subjetivo, el futuro, etc.
- Supaypacha, el espacio microcósmico donde se encuentran los seres microcósmicos que gran parte de ellos no los vemos, pero los percibimos; es también la dimensión de lo desconocido, lo infinito, *wiñaypacha*. El manejo de estas dimensiones darán a los runas la integralidad de nuestra percepción de territorio.

En el trabajo de Kawsay se busca la recuperación de este manejo de las diversas dimensiones de territorialidad, no sólo son restringidas a la racionalidad formal. Lo expresado se refleja también en el desarrollo de la conciencia de nosotros mismos y de nuestros participantes sobre nuestras raíces y del lugar que ocupamos actualmente, así como el papel que nos toca cumplir en esta realidad. Asimismo, emerge de la conciencia de que la educación no se desarrolla en el aire, sino en el espacio concreto e integral y el tiempo actual donde están ubicadas nuestras comunidades y nuestros hogares, desde allí comienza la territorialidad.

B. LO COMUNITARIO

El principio de lo comunitario está basado en la forma metodológica del trabajo conjunto, tal como son desarrolladas las actividades en nuestras comunidades, *ayllus* o *tentas* (forma organizativa guaraní). Pero no solamente por el gusto de hacer las cosas revueltas, o de mantener nuestras costumbres, como muchos repiten sin base ni fundamento.

La base del principio comunitario está en que, en la realidad de la naturaleza, siempre somos un conjunto interdependiente, en el que, por mucho que nos hablen de individuos, nadie existe aislado del otro, ni como humanos, ni como vegetales, ni como animales, ni cualquier ser.

En la actualidad nos educan en la individualidad; sin embargo, el individualismo, contradictoriamente, existe en uno de los medios más interdependientes: las aglutinaciones de las ciudades modernas. Son justamente los espacios urbanos donde somos más dependientes en miles de disciplinas: albañiles y médicos, zapateros y abogados, ingenieros y artesanos, policías para los ladrones y asesinos a raudales, banqueros para que administren nuestros ingresos y nuestras economías. Y aún más importante: no se puede tener los servicios de ninguno si no se tiene dinero. En la comunidad rural se organiza la sociedad, conscientes de estas interdependencias sin muchos especialistas. El *Ayllu*, la comunidad originaria, debe ser el reflejo en pequeñito del Cosmos interdependiente; así debería ser también la construcción en grande, de la sociedad global.

Lo comunitario está relacionado con lo complementario. En lo comunitario está la participación conjunta de todos, donde se analiza, se discute y se resuelve en consenso una determinada necesidad o problema existente. La participación no es sólo asistencia, sino decisión de voluntad y sentimiento. En un ritual, por ejemplo, la celebración comunitaria imbuye a los miembros de la comunidad de la misma fuerza, de la misma energía y del mismo espíritu.

En la propuesta de Kawsay lo comunitario está presente en varias dimensiones. En la forma como se perciben los objetivos de la formación, más orientados al servicio de la comunidad o cultura indígena-originaria, y no solamente objetivos individuales. En lo comunitario se busca construir los procesos de aprendizaje a través de una construcción conjunta entre participantes, comunidad, tutores, facilitadores de curso y equipo. Estas dimensiones son analizadas más en detalle en la segunda parte del presente trabajo.

Lo comunitario es, pues, construcción, trabajo, proyección común, objetivos, sentimientos, perspectivas, energías y cultura común; seguramente para esto hay miles de posibilidades de cómo hacerlo, nosotros aportamos con lo que tenemos.

C. LA IDENTIDAD

Cada uno es idéntico a sí mismo, pero no siempre tenemos la posibilidad de ejercer lo que somos. En el caso de Kawsay partimos del derecho de que nuestras

culturas exigen que se las deje ser, y trabajamos por afirmar y reafirmar nuestras propias culturas. A esto le hemos llamado el fortalecimiento de la identidad. En nuestros diversos cursos se trabaja con la autodefinición de identidad, y he aquí algunos puntos de vista como ejemplos:

- De la interacción del ser humano y naturaleza surge el “yo”, entonces, la identidad supone la existencia de un yo, no el individuo sino el “yo” colectivo, nosotros, el *ñoqanchis*.
- El nacimiento nos da la identidad de sangre que nos es transmitida por nuestra madre, desde que nacemos hasta que morimos nuestro espíritu está íntimamente relacionado a la tierra en la que hemos nacido, aprendemos del entorno en que vivimos.
- Sin embargo, la identidad es una construcción, no es algo natural, no está dada con el nacimiento, la identidad es un aspecto sociohistórico debido a que construimos nuestra identidad, y si la construimos la podemos cambiar también. La identidad no es algo fijo, sino algo relacional, en cada circunstancia asumimos una identidad diferente; así, siendo indígenas, podemos decir alguna vez que somos quechuas o que queremos dejar de serlo.

La construcción de nuestro “yo” sólo es posible en la interacción con los otros. Este principio debe ser también una autodefinición y en conjunto, a la vez, en relación con los demás y con el territorio en el que vivimos. Este no es sólo un hecho aislado, sino más bien un proceso permanente.

En la propuesta educativa de Kawsay, el punto de partida está en el reconocimiento, estudio y fortalecimiento de la identidad propia y de las culturas participantes, para llegar a construir una sociedad pluri e intercultural. La identidad propia está también presente en la construcción curricular, en el enfoque metodológico y en los objetivos educativos hacia el *runayay* y el *sumaj Kawsay*.

D. LA COMPLEMENTARIEDAD

Según el documento de la Propuesta curricular-metodológica de Kawsay para el Proyecto de la UNIK (2004):

Se entiende por complementariedad a la acción y efecto de complementación de uno con respecto a otro, por ejemplo de lo femenino con lo masculino, de la claridad con la oscuridad, de lo positivo con lo negativo. No es una relación de

negro con lo blanco sino más bien de una diversidad de caracteres y escalas que paulatinamente se complementan, pero para ello debe haber antes una relación de reciprocidad. En la cultura andina, la condición inicial es el *ayni*, es decir que para recibir primero hay que dar, solo así podemos encontrar nuestro *yanantin*, nuestra complementariedad. (p. 4)

El principio de la complementariedad permite ver todo de una manera integral respetando las diferencias y particularidades en la vida comunitaria, plasmada en el *ayni*, la *minka* (en quechua) y el *motiro* (en guaraní) que son sistemas de vida y trabajo recíprocos, de interrelación de personas, los grupos sociales y el entorno natural. La complementariedad expresa, asimismo, responsabilidades compartidas y un tipo de relaciones más de cuidado y servicio recíproco que de dominio. Estas relaciones de complementariedad en la propuesta de Kawsay, se pueden expresar a través de situaciones como las siguientes:

- Para hacer fluir los procesos de aprendizaje deben existir aquéllos de mayor experiencia y la voluntad de compartirlo, y como complemento, aquéllos con el interés de conocer, saber y aprovechar esa experiencia.
- Durante los estudios a distancia, el proceso de autoaprendizaje de los participantes está complementado con el apoyo de los tutores y el resto del equipo de Kawsay.
- Cuando se investiga está la necesidad de saber qué resolver, y como complemento, para quién resolver.
- Al realizar un ritual para entrar en equilibrio con uno mismo y con nuestra *Pacha*, el complemento es la voluntad.

La complementariedad fortalece los aspectos éticos, estéticos, filosóficos, epistemológicos, productivos, etc., pero no algo mecánico que se alcanza después de cumplir una primera parte, está condicionada a muchos otros factores y algunos de ellos son los consensos y la normativa comunitaria entre las culturas originarias. Si se llega a consensos puede haber complementariedad, pero si no, se puede llegar hasta la confrontación. De la misma manera, en relación con el conjunto de la naturaleza, podría haber complementariedad si nosotros los humanos nos interpretamos como uno más del conjunto, y uno de los hermanos menores, pero no como ahora, que leemos al hombre como el rey de la naturaleza y la sometemos y explotamos: en esta relación no hay condiciones de complementariedad. El desafío es más bien recuperarla. Para ello es justamente que se necesita otro tipo de educación que nos ayude a comprender que no somos los dueños de la naturaleza, sino solo transitorios de ella, y a la vez, hijos de nuestra Pachamama.

E. LA INTERCULTURALIDAD

Este término tiene diversas maneras de conceptualizarse, así, por ejemplo, nuestros tutores e investigadores tienen algunas versiones: “relación y aceptación entre culturas”, “afirmación identitaria a partir del conocimiento de una cultura hermana”, “respeto entre culturas”.

La interculturalidad para Kawsay no sólo constituye una forma de reconocimiento del otro en cuanto a su expresión cultural, sino que contempla también otros alcances. El reconocimiento y respeto de la cultura del otro no se limita a aspectos que de él se desprenden — como determinados hábitos de vida, costumbres, tradiciones, etc. — la interculturalidad abarca también elementos políticos, económico-productivos, etc., que son de mayor realce dentro de un sistema de relaciones. La interculturalidad afecta de manera directa a cuestiones organizativas, de gestión social, política e institucional.

En Kawsay es necesario partir de la interpretación de la cultura, como maneras de vivir la vida, esto es, como un complejo de las dimensiones sociales, naturales, políticas, económicas, etc., y no sólo cuestiones artísticas ni ideológicas como generalmente se entiende la cultura. No existen recetas para la interculturalidad pero sí exigencias mínimas para alcanzarla; cada situación es también particular y exige una particular respuesta, no obstante, debe ser integral, no despedazada ni desgranada en partecitas, sino entera como la vida misma.

3. EL CURSO DE ECOPRODUCCIÓN COMUNITARIA

Una de las cuatro dimensiones de la *Chakana*, es la dimensión *Ruway*, término quechua que significa “hacer/producir”, área que se dedica a dinamizar procesos económico-productivos en el marco del enfoque territorial y comunitario. Sus objetivos son: producir para el desarrollo y la reproducción de la vida comunitaria; recuperar y fortalecer saberes y conocimientos relacionados con la producción ecológica comunitaria; diseñar propuestas de sistema de vida productivas-económicas y de desarrollo comunitario y territorial; emprender el desarrollo de las propuestas productivas comunitarias.

3.1 ENFOQUES METODOLÓGICOS EN EL CURSO DE “ECOPRODUCCIÓN COMUNITARIA”

3.1.1 ENFOQUE INTEGRAL

El ordenador metodológico de la Chakana permite que el “centro temático” (*Chaupi* en quechua), pueda ser cambiado de acuerdo a la necesidad de su desarrollo y análisis integral. En ese sentido, para el curso de Ecoproducción Comunitaria el Centro es la Producción Ecológica Comunitaria a partir del cual los temas desarrollados son objeto de estudio considerando las cuatro dimensiones de la *Chakana* (Figura 3). Por ejemplo si el tema que se desarrolla es la siembra, este objeto de estudio será construido desde la perspectiva de la Cosmovisión —desarrollará el ámbito espiritual y la relación con el cosmos: fiestas de la siembra, rituales para la siembra, lecturas de las constelaciones para la siembra, etc. y lo que pueda surgir desde el análisis de los participantes—; la dimensión de la Tecnología, permitirá la consideración de técnicas de siembra, herramientas, insumos para la siembra, semillas nativas, etc.; la dimensión de la Producción, permitirá el análisis de los sistemas productivos comunitarios, familiares, el desarrollo de la economía comunitaria, y otros relacionados con la siembra; la dimensión de lo Organizativo-Político, estudiará los derechos del uso de la tierra, soberanía productiva, organización para la producción, etc., relacionados con el tema de la siembra. De esta forma el análisis no es una suma de puntos de vista fragmentados, sino un ejercicio integral.

3.1.2 ENFOQUE ECOLÓGICO

Este enfoque permite considerar el manejo sostenible de los recursos desde la visión de los pueblos indígena-originarios. En la concepción de los pueblos indígena-originarios de esta parte del planeta, todos los elementos de la naturaleza tienen vida, nada es inerte, a diferencia de la concepción de ecología convencional, donde se divide los elementos de la naturaleza en seres vivos y seres inertes. La concepción del mundo indígena permite considerar la relación del hombre con todos los elementos de la naturaleza y de estos entre sí, base del equilibrio de los sistemas.

Figura 3. La Chakana como base metodológica integral del curso de Ecoproducción comunitaria



3.2 PROCESOS METODOLÓGICOS

3.2.1 CICLOS MODULARES

El curso de Ecoproducción comunitaria está diseñado bajo la Modalidad Semipresencial: cinco módulos presenciales durante el año (cada módulo de cinco días) y otra parte de estudio a distancia habilitada por los insumos obtenidos en el módulo presencial que le permiten construir conocimientos. Es importante destacar que el participante es elegido y avalado por su comunidad, de manera que éste se considere como representante de su organización en el curso; de esta manera, el vínculo participante-organización es latente durante el proceso de formación; este compromiso permite que el participante se convierta en un líder a partir de sus capacidades en la Ecoproducción Comunitaria.

Una ventaja importante de esta modalidad y el enfoque metodológico, es la asistencia de los participantes sin descuidar sus labores diarias; al contrario, la

finalidad del curso es el fortalecimiento de sus propios sistemas de producción con el desarrollo de temáticas que se relacionan con su actividad productiva.

3.2.2 SISTEMA DE TUTORÍA

La Universidad Indígena Intercultural Kawsay, tiene una estructura de tutoría para el acompañamiento a los estudios de los participantes en la parte de estudio a distancia. Los tutores son Técnicos de Kawsay y líderes de las organizaciones que fueron o son participantes de los cursos de UNIK, con capacidades en el manejo del enfoque metodológico y conocimientos sobre la ecoproducción comunitaria. Juntamente con los participantes se diseña un programa de acompañamiento a los estudios a distancia de los participantes.

La estructura organizativa para el estudio a distancia considera grupos de estudio donde de tres a seis participantes —de una misma comunidad o comunidades aledañas— se reúnen de manera continua (dos a tres veces por semana) para desarrollar el estudio correspondiente; la convocatoria a estos espacios de aprendizaje incluye a la comunidad en su conjunto. Los centros de estudio están conformados por tres a seis grupos de estudio que se reúnen una o dos veces al mes para compartir conocimientos, investigar, analizar, aclarar dudas con el apoyo del Tutor. Los núcleos de estudio están conformados por centros de estudio consolidados, teniendo como fundamento la organización territorial de la región, que pueden ser los ayllu en la zona Andina, y las capitánías y tentas en Tierras bajas. El núcleo de estudio se reúne con menos frecuencia (una vez cada dos o tres meses) principalmente para tratar temas político-productivos desde el contexto nacional, regional y local (Figura 4).

3.2.3 CICLO DEL CALENDARIO PRODUCTIVO, COMO BASE PARA EL DESARROLLO TEMÁTICO

La concepción originaria de la *Pacha* —que en el idioma quechua significa Tiempo-Espacio (no disociados)— nos conduce al desarrollo de la educación productiva como una acción conjunta de la teoría y la práctica, del planteamiento y la acción. En ese sentido, los procesos de formación deben estar involucrados en el desarrollo de la vida comunitaria real. Se puede concluir que estos procesos de formación tienen la finalidad de fortalecer los sistemas productivos en desa-

rollo. Con esas consideraciones, el diseño de la malla curricular del curso de Ecoproducción Comunitaria está basado en el calendario productivo cíclico. Los temas desarrollados por cada uno o por cada grupo de participantes (principalmente en la fase de estudio a distancia) hacen énfasis en los calendarios de sus sistemas productivos comunitarios.

Figura 4. Grupo de estudio de una comunidad Guaraní



3.2.4 ENFOQUE METODOLÓGICO INTERCULTURAL

La metodología de la construcción de conocimientos implica el uso de métodos y técnicas donde los participantes desarrollan procesos interculturales como el intercambio de conocimientos. La planificación del Curso de Ecoproducción considera los circuitos de inter-aprendizaje entre territorios, que consisten en el desarrollo de módulos de manera cíclica en las diferentes regiones participantes, con el apoyo del método del estudio de casos donde se desarrollan los temas según el calendario productivo (espacio-tiempo) dentro de la situación productiva real de la comunidad anfitriona.

Entre los expositores y facilitadores se cuenta con sabios y ancianos de las comunidades que son las personas con mayores conocimientos sobre los sistemas productivos ancestrales, esto beneficia a la recuperación de conocimientos y sabidurías, por lo que es necesaria la participación de diferentes generaciones para el desarrollo de procesos de transmisión de conocimientos intraculturales (Figura 5).

Figura 5. Procesos interculturales de aprendizaje



3.2.5 INVESTIGACIÓN COMUNITARIA

El eje más importante de la investigación es el enfoque de la dimensión comunitaria, que la da una identidad propia. La investigación comunitaria parte del entendimiento de la cultura propia y el entorno, por lo tanto, el investigador es parte de la comunidad. El sujeto no se separa del objeto de la investigación a diferencia de las situaciones más frecuentemente enfrentadas por las comunidades indígenas-originarias, donde el investigador proviene de otro contexto.

La investigación comunitaria se deriva de las necesidades de una comunidad, de la que el investigador es parte y comparte las mismas necesidades. La recupe-

ración de conocimientos a través de la investigación es una práctica que siempre se ha realizado en nuestros pueblos originarios, y los resultados son cada vez más evidentes en los sistemas de vida desarrollados y de manera más práctica en los sistemas de producción, donde las técnicas son sostenibles y mantienen el equilibrio del sistema (Figura 6).

Figura 6. Recuperación de la quinua nativa por participantes Chipayas



3.2.6 CONSTRUCCIÓN COMUNITARIA DE PROPUESTAS PRODUCTIVAS

Entre uno de los objetivos del curso de Ecoproducción Comunitaria está la generación de emprendimientos productivos comunitarios, donde el participante utilice las capacidades adquiridas durante el proceso de formación para formular planes de vida comunitaria productiva, programas/proyectos productivos comunitarios, formulados desde la base de las necesidades, problemas, dificultades, potencialidades productivas de sus comunidades o regiones.

En el proceso de construcción de estos emprendimientos la participación de la comunidad se realiza en todo el proceso, no hay separación entre el sujeto y el objeto de la propuesta porque los participantes son parte y comparten las necesidades y dan solución a través de sus propuestas productivas, garantizando el éxito de su futuro funcionamiento (Figura 7).

Una de las concreciones de las propuestas comunitarias es la formación de empresas comunitarias, las cuales son generadas desde la visión integral de la comunidad, con fines productivo-económicos, organizacionales, sociales, políticos, educativos y culturales, a diferencia de las empresas privadas que tienen fines principalmente económicos.

Figura 7. Emprendimiento comunitario: Recuperación de semillas nativas



3.3 FASES DEL CURSO DE ECOPRODUCCIÓN COMUNITARIA

Con base en el ordenador metodológico de la *Chakana*, el desarrollo del curso está diseñado en cuatro fases: inicial, formativa, propositiva y aplicativa. La fase **inicial** tiene el objetivo de conceptualizar términos que serán usados con mayor frecuencia en el proceso; para ese propósito se desarrollan metodologías de construcción comunitaria donde los participantes comparten sus concepciones, nociones y términos relacionados con la ecoproducción comunitaria desde su experiencia y su cultura. La fase formativa busca fortalecer las capacidades técnicas de los participantes con el desarrollo de metodologías que permiten compartir y construir conocimientos a partir del intercambio de experiencias. La fase propositiva tiene el objetivo de dotar de elementos e insumos a los participantes, para que conjuntamente con sus organizaciones desarrollen propuestas aplicables en las comunidades. Por último, en la fase aplicativa los participantes realizan actividades prácticas en sus comunidades con todos los elementos adquiridos durante el proceso de formación. Desde la visión integral las cuatro fases pueden ser desarrolladas de acuerdo con el contexto de forma simultánea o cíclica (Figura 8).

Figura 8. Preparación de insumos para la producción agrícola



Por último se realiza una evaluación, que ofrece un espacio donde los participantes presentan un tema Investigación Comunitaria y Propuestas productivas comunitarias que permiten dar respuesta a problemas reales y necesidades de sus organizaciones. El trabajo es valorado por autoridades comunitarias y técnicos invitados, principalmente desde los ámbitos metodológico y técnico. Este espacio es considerado para sugerir, complementar y mejorar las propuestas para lograr el éxito deseado en su ejecución.

1. BIBLIOGRAFÍA

- Kawsay. (2004). *Informe sobre las metodologías Kawsay-UNIK*. Cochabamba.
- Kawsay. (2005). *Metodología Propia*. Cochabamba: Kipus.
- Kawsay. (2004). *Propuesta curricular-académica para el Proyecto de la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay UNIK*. 4. Cochabamba.

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA
UNIVERSIDAD. LOS ESTUDIANTES
INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN
LA EDUCACIÓN SUPERIOR, NECESIDAD DE
VISIBILIZACIÓN Y RECONOCIMIENTO

*Miguel Angel Casillas Alvarado**

1. EL CONTEXTO: INDÍGENAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

De acuerdo con el Primer informe sobre la situación de los pueblos indígenas en el mundo, presentado por la Organización de las Naciones Unidas en 2010, este sector de la población se encuentra sumido en la pobreza.

Los pueblos indígenas siguen siendo los más numerosos entre los pobres, los analfabetos y los desempleados. Los pueblos indígenas suman unos 370 millones. Pese a que constituyen aproximadamente el 5% de la población mundial, los pueblos indígenas constituyen el 15% de los pobres del mundo. También representan la tercera parte de los 900 millones de indigentes de las zonas rurales. (ONU, 2010: 1)

* Doctor en Sociología por la École des hautes Études en Sciences Sociales de París, Director General del Área Académica de Humanidades de la Universidad Veracruzana. Correo: mcasillas@uv.mx.

Esta realidad deriva, en buena medida, de las violaciones de las cuales son blanco como sujetos de derecho. La Declaración Universal de los Derechos Humanos establece en su artículo 26 que “toda persona tiene derecho a la educación”. Por su parte, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) reconoce en sus artículos tres y 26 que “los pueblos indígenas y tribales deber gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación” y que “deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”, respectivamente. La Organización de las Naciones Unidas, a través de su Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas establece su igualdad de condiciones con respecto al resto de la población; en el caso específico de la educación, enuncia en su artículo 14 que los indígenas tienen plena facultad para incursionar en todos los niveles educativos que imparta el Estado, sin ser discriminados. A su vez, los diferentes países reconocen a la educación como un derecho de sus ciudadanos, a través de sus cartas magnas y en diferentes documentos de Estado. No obstante, la situación que las poblaciones indígenas padecen alrededor del mundo, nos muestra cómo este derecho es transgredido.

La falta de respeto y la escasez de recursos crean una diferencia abismal en la educación. Con suma frecuencia, los sistemas de enseñanza no respetan las diversas culturas de los pueblos indígenas. Son muy pocos los maestros que hablan sus idiomas y sus escuelas suelen carecer de materiales básicos. Los materiales pedagógicos que proporcionan información exacta e imparcial acerca de los pueblos indígenas y de sus modos de vida son muy escasos. Pese a los numerosos instrumentos internacionales que proclaman los derechos universales a la educación, los pueblos indígenas no gozan plenamente de esos derechos, por lo que la diferencia entre los pueblos indígenas y el resto de la población sigue siendo abismal en la esfera de la enseñanza en todo el mundo. (ONU, 2010: 5)

No obstante, las brechas de desigualdad entre el nivel educativo de los indígenas y afrodescendientes ante los que no poseen esta condición son aún muy notorias. Aunada a la desigualdad e inequidad, éstos padecen una discriminación e invisibilización estructural, que los coloca en el escalón más bajo del desarrollo. En términos de género la situación es aún más complicada: ser mujer, ser indígena y ser pobre son características que se conjugan para plasmar el rostro de la desigualdad, pero también del abuso y el racismo.

Ante este panorama, en los últimos años diversos países de América Latina han puesto en marcha acciones a favor de sus poblaciones indígenas y afrodescendientes, sobre todo en el nivel de educación superior. Surgieron así las instituciones de educación superior interculturales (Mato, 2009), con una gran variedad de orientaciones, que van desde la formación de maestros, la actualización, hasta la formación en carreras pensadas con un sentido de pertinencia, que ponen en diálogo los saberes locales y los científicos, que buscan la revitalización de las lenguas originarias, sus usos y costumbres. Los orígenes institucionales han sido también diversos, y en ocasiones en ambientes de conflicto con el Estado. Algunas universidades son iniciativa de los pueblos indígenas y su organización y actividades son orientadas y supervisadas por éstos; otras más son administradas por los gobiernos y sus dependencias. Uno de los casos más representativos a nivel latinoamericano lo constituye la Universidad Kawsay, con un modelo de educación propia que busca poner en relevancia los saberes ancestrales y revitalizar no sólo la lengua, sino las prácticas y tradiciones de los pueblos originarios de Bolivia. Otro caso es la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), que se define como “una universidad comunitaria intercultural de los pueblos indígenas y comunidades étnicas” (Cunningham, 2002) y donde conviven seis culturas de la región autónoma de Nicaragua: miskito, sumu-mayangna, rama, garífuna, creole y mestiza.¹ En palabra de esta institución:

La formación que ofrece URACCAN está basada fundamentalmente en el principio de la interculturalidad que permite a docentes y estudiantes tener una relación horizontal con los/as comunitarios/as, haciendo de la práctica académica un espacio de interrelación, de confianza y esperanza entre los sujetos multiétnicos. (URACCAN, 2004:17)

En México las universidades interculturales comenzaron a surgir formalmente en 2005, como una iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública; actualmente hay una Red compuesta por nueve instituciones de este tipo. De acuerdo con la CGEIB, la misión de estas universidades es promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país, así como la revaloración de sus conocimientos y la revitalización de las lenguas originarias.

¹ Ver al respecto: URACCAN. Misión y Visión.

Por otro lado, los organismos multilaterales de financiamiento han creado programas compensatorios que intentan menguar la situación que los indígenas y afrodescendientes padecen. Es así como la Fundación Ford, por ejemplo, puso en marcha de 2001 a 2010 el programa *Pathways to Higher Education*, mediante el cual organizaciones educativas y civiles impulsaron acciones en pro del acceso de los indígenas y afrodescendientes a la educación superior, que incluyeron desde esquemas de cuotas de ingreso en las universidades hasta acciones de acompañamiento académico para favorecer su permanencia. De esta iniciativa surgió en México el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Educación Superior (PAEIIES), gracias al cual reciben un acompañamiento a lo largo de su formación profesional, en beneficio de su permanencia y mejores índices de rendimiento académico.

2. ANTECEDENTES

La información que da origen a este texto deriva tanto del proyecto de investigación científica financiado por el CONACYT y el Gobierno de Veracruz “Trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana”, como de una larga tradición de investigación sociológica sobre los estudiantes universitarios. Es oportuno aclarar que el enfoque y la perspectiva de investigación que hemos venido desarrollando busca comprender y analizar sociológicamente los rasgos de la diversidad estudiantil en la universidad mexicana.

Así, nuestro proyecto de investigación ha tenido como punto de partida transformar la mirada sobre las poblaciones estudiantiles, de los estudiantes universitarios. En este sentido, nosotros estamos buscando extender la mirada y entender que la diversidad cultural es mucho más amplia de lo que hemos reconocido en las instituciones de educación superior, y tratando de hacerla observable queremos visibilizarla; por lo tanto, reconocerla.

Cuando nosotros trabajamos el caso de los estudiantes indígenas, nos llamaron poderosamente la atención algunos de los rasgos característicos de esta población. En principio nuestra institución, incluso teniendo una Dirección Intercultural, no tenía claro cuántos estudiantes indígenas había en sus aulas, ni de qué pueblos provenían; era información que se podía obtener —estadísticamente estaba consignada y registrada— pero que no se usaba, no se veía, y al no verse, al no ser visibles los estudiantes indígenas para la propia universidad, tampoco eran objeto de atención ni de políticas específicas. De ahí que se bus-

que promover y ampliar el conocimiento sobre las experiencias y las trayectorias escolares de los estudiantes indígenas como una población que forma parte de la diversidad cultural que existe en la Universidad Veracruzana.

¿Cómo le puede hacer entonces un investigador para decir que quiere estudiar una nueva población, una población que no ha sido estudiada y que no ha llegado antes a la universidad? Nos vimos entonces en la necesidad de romper con muchas ideas preconcebidas para pensar, en nuevos términos, las características de este estudiantado. Repensar en términos teóricos y conceptuales exige atender el caso de los estudiantes indígenas quienes, por ejemplo, sostienen una fuerte relación con sus familias y sus comunidades, pero exige, también, observar la trayectoria y sus experiencias, y por supuesto sus múltiples maneras de construir sus identidades como estudiantes y como jóvenes.

3. ELEMENTOS PARA PENSAR EN LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA Y SU DIVERSIDAD

En nuestra investigación, hemos atendido una perspectiva interdisciplinaria, que desde la sociología, la antropología y la pedagogía ha venido a constituir nuestro referente primordial para pensar en los estudiantes universitarios, en este caso originarios de pueblos y comunidades indígenas. Quizá a la parte de la sociología tendríamos que incorporar un elemento que está ausente, la sociología de la juventud, para entender cómo hay una dinámica cultural juvenil en México que atraviesa a todos los jóvenes —los indígenas y no indígenas—, que están incorporados a dinámicas culturales que los hacen ser de una manera que requeriremos entender para poder comprender su vida en la universidad.

Por supuesto hay nociones antropológicas o pedagógicas que, articuladas, nos hacen repensar el asunto de las características de los estudiantes universitarios. A nosotros nos ha preocupado no sólo describir las características y hacer una investigación profunda sobre quiénes son, de dónde vienen, cómo viven, qué características sociales los distinguen, sino lo que más nos está preocupando ahora, es el modo en cómo los estudiantes viven y reflexionan sobre su condición de estudiantes.

Es distinto estudiar a una comunidad desde fuera cuando uno no entiende la lógica de la acción con la que los individuos realizan sus actividades; si uno no entiende el punto de vista, si uno no comprende las realidades desde las cuales los

individuos van construyendo su propia realidad, su propia vida, su propia reflexión sobre su existencia. En este sentido, la noción de experiencia escolar nos parece una noción sumamente atractiva para poder atrapar un conjunto de dimensiones y de referentes que nos hacen observar a los estudiantes en su diversidad. Para entender esta experiencia nosotros hemos reconocido algunos elementos.

3.1. EDAD

Históricamente se ha anclado entre nosotros una representación dominante que nos hace pensar en los estudiantes como menores de edad o simplemente como chicos muy jóvenes; por ejemplo, las estadísticas oficiales establecen que a la universidad asisten personas entre los 18 y los 24 años de edad. La idea tradicional y dominante es que la universidad era exclusivamente para jóvenes, pero esto ya no es cierto; en realidad, las instituciones de educación superior convencionales e interculturales (todas en su conjunto) se están transformando en la composición de sus grupos de edad, cada vez reciben a estudiantes de edades mayores que son portadores de una visión distinta y de una condición social diferente; por ejemplo, son madres o padres de familia que llegan en condiciones distintas a la que idealmente se tenía tipificada.

Tenemos que repensar las cosas, porque si seguimos suponiendo que a la universidad sólo llegan chicos jóvenes entre 18 y 24 años y perdemos de vista las características sociales de otro importante grupo de estudiantes universitarios (que serían mayores), estaríamos dejando de observar que la experiencia escolar es muy variable para un joven o para un adulto. El problema es que en las instituciones todavía no somos lo suficientemente sensibles para reconocer esta transformación —simplemente— de edad, pero que habla ya de una radical composición distinta del estudiantado.

3.2. GÉNERO

Un segundo eje —por supuesto— es el del género. Nosotros hemos observado de manera muy importante cómo en general la universidad se ha feminizado, y sin embargo, no hay una sola política institucional en la Universidad Veracruzana con respecto a la educación superior orientada específicamente a favorecer el ingreso y la permanencia de las mujeres. En muchas universidades y en muchos

salones de clase hay incluso bancas para estudiantes que escriben con la mano izquierda; pero no tenemos espacios educativos para chicas embarazadas y eso es un pequeño detalle. El contenido curricular, el diseño, las concepciones que se transmiten en las aulas así como las prácticas educativas, siguen estando pensadas en la universidad para hombres y no para un público en principio mixto.

Podríamos decir que la universidad ha contribuido al proceso de emancipación de las mujeres, a su liberación, a su empoderamiento; esto es sin duda una realidad a nivel nacional y en toda América Latina ha ocurrido así. Sin embargo, tendríamos que poner atención en lo que está ocurriendo en particular; por ejemplo, la Universidad Veracruzana en números redondos tiene 50% de hombres y 50% de mujeres, en tanto que en la Universidad Veracruzana Intercultural se transforma la proporción: dos terceras partes son mujeres y una tercera parte son hombres en la mayoría de nuestras regiones.

Este proceso por sí mismo tiene que llamar la atención de las autoridades, de los legisladores y de los profesores para pensar qué está ocurriendo, digamos, cómo es que están aprovechando mejor las mujeres el espacio de la educación Intercultural (a la Universidad Veracruzana Intercultural) y qué consecuencias está teniendo en su vida y qué consecuencias tendrá en la vida de las comunidades. Esto es importantísimo porque en localidades de alta migración masculina y donde hay una población femenina mayoritaria la Universidad Veracruzana Intercultural está contribuyendo —todavía más— al empoderamiento de las mujeres, pues las ahora estudiantes después serán egresadas y sin duda cambiarán la cultura de sus comunidades, pero, ¿en qué forma? Esta dimensión sugerente ha sido muy poco reflexionada en términos de investigación sobre los estudiantes y sus transformaciones de género, y particularmente cómo las opciones Interculturales están siendo mejor aprovechadas por las mujeres que por los hombres.

3.3. CONTEXTO REGIONAL

Por supuesto, pensar en las localidades y sus entornos regionales nos tiene que hacer prestar atención a la dimensión geográfico-cultural y su relación con la universidad, puesto que permite explicar cómo el desarrollo geográfico y económico, la situación política y cultural de un pueblo, de una cultura, puede ser el referente de mayor peso para la toma de decisiones e implementación de programas, políticas y estrategia.

El contexto regional, así como el origen social, suele ser una de las características que además de proporcionar a los estudiantes condiciones estructurales específicas, influyen en las decisiones para elegir carrera, campus, sistema escolar, horario, etc. Sin embargo, pareciera que las universidades siguen sin considerar esta dimensión; enseñan con un plan de estudios de manera homogénea, e incluso en los programas interculturales en ocasiones tienen conflictos para hacer compatibles los saberes institucionales con los saberes locales.

Aunque el discurso apunta a pensar en la escuela como un espacio donde está presente la diversidad cultural, aún no ha sido posible que en la práctica de la educación se vea reflejada esta condición pues los programas, los planes y las políticas educativas se implementan sin considerar el perfil de una región para acercarlos a las comunidades.

3.4. ORIGEN SOCIAL

Una rasgo importantísimo de diferenciación, de diversificación de las poblaciones estudiantiles, es, como apenas hemos mencionado, su origen social en términos de sus dotaciones culturales, de sus condiciones económicas, de sus posibilidades de ser estudiantes de tiempo completo o no. Nosotros debemos entender que la universidad, como concepto, fue diseñada para chicos de clases altas que tuvieran el conjunto de disposiciones culturales próximo a la cultura escolar. El modo en que se dan las clases, en que se habla, el modo en que se establecen los sistemas de acreditación, de aprovechamiento, los sistemas de medida, los exámenes, lo que se califica en el trabajo, estaba concebido para un particular grupo de estudiantes que dominan un código lingüístico, que hablan de una manera, que tienen un universo cultural particular suficientemente próximo a la escuela como para que triunfen en ella; el referente cultural es pues el de la élite social.

Aquí tenemos una incongruencia bárbara; por ejemplo, la Universidad Veracruzana, en su conjunto, sigue funcionando, en su diseño curricular y educativo, con una idea de universidad aristocrática, cuando en realidad **tres cuartas partes** de su alumnado son o pobres o muy pobres. ¿A qué me refiero? A que la enorme mayoría de los estudiantes universitarios son de las clases populares, mientras que el currículo, la imagen, la idea, los ritmos escolares y el diseño de la Institución pertenecen a una universidad pensada para la élite. Esta consideración tiene que hacernos pensar, entonces, en la intensa diversificación de los ori-

genes sociales de los estudiantes, lo cual nos obliga a transformar la universidad profundamente para aproximarla a sus estudiantes reales.

3.5. CONDICIÓN FAMILIAR

Consideramos que la Universidad era un espacio exclusivamente para solteros, para chicos que eran estudiantes de tiempo completo que iban a la universidad y luego se regresaban a sus casas y vivían con sus papás; esa condición también es ideal, ya es fantasiosa porque no se ajusta a la realidad. Cada vez tenemos más estudiantes que son padres de familia, cada vez más tenemos una proporción importante de madres solteras, de chicas que son jefas de su propia familia.

Tenemos, por ejemplo, un grupo importante de estudiantes que también son mayores y han vivido un proceso de separaciones, de divorcios, etcétera, hasta viudos tenemos en la universidad y ésta no se ha dado cuenta. Sigue pensando que sus estudiantes son como los que eran antes, cuando no se había democratizado el ingreso, no se había transformado su condición social; la universidad sigue creyendo que todos sus estudiantes son solteros, que no tienen responsabilidades familiares, y se continua dejando tarea, sistemas de trabajo y de revisión del avance, y no todos tienen la condición de estar aquí.

3.6. CONDICIÓN JUVENIL

La universidad sigue pensando, como institución social, que los estudiantes viven sólo para ella, esto es, que una vez que un estudiante está inscrito en una institución va a la universidad y la universidad puede disponer plenamente de su vida y de su tiempo. Tenemos entonces situaciones paradójicas donde hay incompatibilidad para comprender que los estudiantes trabajan, pero que los estudiantes también se revientan y también se desvelan en las noches y tienen una vida juvenil y van a los bailes y beben alcohol y consumen drogas, que están pensando en hacer el amor y cómo vivir una vida sexual plena, y la universidad ante todo eso cierra los ojos; ante toda esta dimensión vital de la condición juvenil que viven nuestros estudiantes intensamente, la universidad cierra los ojos y no la reconoce. Esta es una condición que valdría la pena pensar para imaginar otra vida estudiantil y otro tipo de desarrollo educativo.

3.7. TRAYECTORIAS ESCOLARES PREVIAS

Nosotros hemos entendido y lo hemos podido reconocer a través de testimonios de los estudiantes, que hay determinaciones del pasado que están presentes en la vida estudiantil cuando éstos llegan a la universidad. Me refiero a las trayectorias escolares previas, a las experiencias escolares que tuvieron nuestros estudiantes y este es otro rasgo de la diversidad importantísimo, porque en la universidad seguimos creyendo (las autoridades, los profesores, la lógica de la Institución, sus documentos, sus modelos educativos) que los estudiantes que recibimos egresaron de la prepa Juárez o de la Oficial B, para poner el ejemplo xalapeño, o de un bachillerato general; que son estudiantes que vienen de primarias completas, de secundaria donde había laboratorios y bibliotecas y esto no es así. En la Universidad Veracruzana cada vez son más los estudiantes que vienen de ser alumnos de cursos comunitarios de CONAFE, de la telesecundaria y del telebachillerato, pero en el imaginario de la propia Institución, de sus profesores y de sus autoridades, eso no se ve, no se reconoce.

Nuestros profesores universitarios no saben lo que es una telesecundaria o un telebachillerato, no se sabe cómo se aprende ahí, no se sabe que los estudiantes que recibimos no han tenido al alcance un buen laboratorio o una buena biblioteca.

Creo que es necesario reconocer que la experiencia escolar previa, la trayectoria que han vivido los estudiantes es muy variada, y en este sentido la propia universidad tendría que pensar de alguna manera cuáles son tanto los atributos a favor como los *handicap* en contra con los que llegan los estudiantes. Si un estudiante no ha tenido una experiencia de laboratorio para estudiar química y física, ¿cómo va a desarrollar un espíritu científico para llegar a la universidad?

Las disposiciones propias de la socialización en un entorno que valore la ciencia, que eduque en sus procedimientos y métodos es fundamental para promover que los jóvenes aspiren a estudiar una carrera u otra. Creo que estas son cuestiones que nosotros deberíamos atender con mayor claridad, porque si no seguiríamos pensando que los estudiantes son de un tipo: son güeros, de tiempo completo, que son hombres, que vienen de un bachillerato general, que tienen un conjunto de disposiciones incorporadas, y los calificaremos y descalificaremos así con esos criterios; si no nos damos cuenta que la composición ha cambiado no podremos nosotros entender o diseñar una manera pedagógica distinta de trabajar con los estudiantes universitarios de hoy.

3.8. TRAYECTORIA ESCOLAR UNIVERSITARIA

Nosotros tenemos que entender con toda claridad que la trayectoria escolar de los estudiantes universitarios es variable, que se aprende a ritmos distintos dadas las condiciones de aprendizaje diferentes, y que se aprenden unas cosas más fácilmente que otras; que se aprenden otras cosas más difíciles, quizá en función de los conceptos, en función del propio pasado de los estudiantes. Sin embargo, la universidad sigue siendo implacable, seguimos pensando en exámenes estandarizados, establecemos niveles de corte que siguen concibiendo de manera homogénea a los estudiantes cuando sus trayectorias son diversas. Siguen considerando que se va de un área a la otra en función de lo que está planeado sin considerar cómo están construidas las universidades físicamente, cuáles son sus diseños arquitectónicos y pensadas para qué tipo de actividad estudiantil. En Xalapa o en Poza Rica tenemos bonitos campus con jardines que dicen: *que no se pisen, que no se maltrate el césped*, y sin embargo, a pesar de que la institución los hace, los diseña y los pinta y prohíbe, los estudiantes juegan *fut*, duermen, cachondean en esos hermosos jardines, apropiándose de una manera particular, haciendo uso de ellos a pesar de que la institución dice para qué son y para lo que sirven.

4. EXPERIENCIA ESCOLAR

Analizando la experiencia escolar de los estudiantes observamos varias dimensiones de la diversidad. Las razones y procesos por los que llegan los estudiantes a la universidad son muy variables y la universidad no lo reconoce; así las cosas, por ejemplo, tenemos la disposición oficial para entrar a la Universidad vía el EXANI II (que es el examen de ingreso estandarizado para la educación superior en México); ¡un examen! Con esa riqueza cultural que ya pudimos reconocer, con esa variedad lingüística, cultural, educativa, con todos estos rasgos de diferenciación que he venido manejando; resaltando la diversidad de estudiantes y de maneras de ser como estudiantes universitarios; ante ello, a nivel nacional seguimos teniendo un examen homogéneo, estandarizado, general para todos. De cualquier manera, a mí me parece absurdo e incompatible con el reconocimiento de esta diversidad.

La experiencia escolar tiene al menos tres dimensiones de análisis que son importantes; la primera es el sistema universitario, la segunda es el sistema académico disciplinar y la tercera el grupo de padres. Lo que sabemos según lo que

hemos estudiado es que todos los estudiantes universitarios se *afilian* a una universidad. Nos volvemos halcones, nos vestimos de azul y verde, y si somos de la UNAM nos volvemos pumas o si somos del Politécnico nos volvemos burros blancos; pero lo que quiero decir es que para los estudiantes universitarios el proceso de incorporación a una institución que posee una leyenda, una dinámica y una cultura particular, es más difícil en la medida en que menos se posean los referentes culturales para lograrlo.

Segundo, todos los estudiantes universitarios se *afilian* a una disciplina o a una carrera, a un campo disciplinario y esto los diferencia, y a pesar de que sabemos que los campos disciplinarios son distintos —que no es lo mismo ser antropólogo o sociólogo, que ser ingeniero, físico, biólogo o médico o gestor intercultural— la universidad sigue pensando que es lo mismo incorporarte a cualquier tipo de carrera y no tiene estrategias de incorporación o políticas particulares para recibir a los alumnos a determinado tipo de carrera. Y claro, de repente, aunque sabemos que hay estudiantes que prefieren determinado tipo de carreras para eludir las matemáticas no imaginamos una manera de incorporarlos a la física, las matemáticas (por ejemplo: pedagogía, psicología, sociología o antropología) o las ingenierías, que tienen una alta cantidad de contenidos curriculares de matemáticas; no pensamos políticas o dinámicas de incorporación, de introducción, de asesoría para ese tipo de materias.

Ahora, todos los estudiantes universitarios además de incorporarse a una institución y afiliarse a una carrera, se incorporan a un grupo de pares; es decir, se incorporan a un grupo de amigos y de colegas en sus salones, con los que tienen que establecer un particular tipo de relación; la universidad tampoco está atenta a esta dinámica, a estos problemas de integración con los amigos y los compañeros. Es sorprendente y también indignante saber que ocurren hoy en el nivel universitario expresiones de violencia que también atrapan a los estudiantes: discriminaciones, agresiones, violencia de género. La integración al grupo de pares no es evidente, la afiliación a un sistema disciplinario, a una carrera, tampoco es evidente, y por supuesto que damos por sentado que es así, que con una ficha de inscripción el chico o el joven se volvió estudiante, y no es de esa manera como ocurre.

La experiencia escolar será también distinta en función de las **prácticas educativas** que tengan los estudiantes; hay prácticas educativas más convencionales, más rigurosas, más autoritarias y prácticas educativas más interculturales, más modernas, más activas y participativas. La vida de los estudiantes es completamente diferente si se enfrentan a un profesor autoritario que les prohíbe hablar la

lengua o que los maltrata o discrimina por su condición racial, a un profesor que llega, se incorpora y habla la lengua; estas diferencias pueden hacer muy notable la vida de un estudiante en la universidad. Por supuesto, el tipo de **recursos institucionales** que tienen y las condiciones de estudio son un rasgo de diferenciación impresionante; en la UVI tenemos diferencias notables con el sistema convencional escolarizado: salones, equipos de cómputo, bibliotecas, profesores de tiempo completo, servicios educativos complementarios, servicios médicos, etcétera, que tienen los estudiantes del sistema convencional no los tienen siempre en las sedes de la UVI.

Estamos trabajando por cambiar los servicios, por mejorar el profesorado, por abrir más posiciones de tiempo completo; pero hasta ahora no ha sido así. La aceptación intercultural, por ejemplo, goza de condiciones desiguales frente al sistema convencional en términos de recursos materiales de estudio, condiciones para equipamiento y lugares para trabajar. Las condiciones materiales en las que se desarrollan los estudios son indispensables para ser reconocidas, para pensar en la universidad y las experiencias escolares de sus estudiantes; por supuesto, también los servicios de atención que se llevan a cabo. Por ejemplo, el acceso a los servicios de salud; mientras que en las ciudades en donde está el sistema convencional los estudiantes de la Universidad Veracruzana pueden tener acceso a la seguridad social y a los servicios médicos, no ocurre así todavía en las Sedes de la Intercultural y estas son cuestiones importantísimas que tendríamos que cubrir de manera prioritaria para avanzar en el reconocimiento de la diversidad; pero no sólo en el reconocimiento, porque no es suficiente con darnos cuenta de estos rasgos de la diversidad, sino lo que es imprescindible: hacernos cargo de ella, favorecer condiciones de estudio y pensar en sistemas y políticas de atención específica para todos los estudiantes.

Quizá uno de los rasgos que hemos venido a refrendar recientemente es que la experiencia escolar es distinta en función del vínculo que los estudiantes tengan con sus comunidades: hay estudiantes inscritos que tienen un intenso vínculo comunitario (una muy particular vinculación con sus entornos sociales y culturales); pero esta valoración no está clara dentro de nuestra Universidad, todavía no tenemos reconocidas, plenamente, las diferencias, y seguimos pensando que los estudiantes —todos— son individuos que llegaron a la universidad, que pasaron un examen de admisión y que tienen un vínculo estrictamente individual con la universidad, y eso no es cierto; primero porque la familias intervienen, como colectivo, como entorno familiar, porque las decisiones se toman muchas veces en ese entorno; pero también porque hay una fuerte

influencia de la comunidad, la necesidad de regresar, de contribuir, de devolver, de colaborar, de llevar lo aprendido a la comunidad, eso es una cuestión que muchos estudiantes tienen presente y que la universidad no ha valorado —creo— suficientemente.

Y por supuesto, las perspectivas de desarrollo a futuro son completamente desiguales, las expectativas de estudios a futuro y de posgrado es indispensable que se vayan desarrollando con mayor fuerza, porque estamos en una situación de desigualdad muy fuerte entre la ciudad central y todo el resto del estado y particularmente con las comunidades que rodean a las Sedes de la Veracruzana Intercultural. La oferta de posgrado que tenemos en las propias regiones es muy distinta en relación con Xalapa; lo que nosotros necesitamos es imaginar y desarrollar programas de posgrado que tengan mayor vigencia y que tengan mayor pertinencia para las regiones y en particular para la Universidad Veracruzana Intercultural.

5. CONCLUSIÓN

Se resaltan todos estos datos y se critica a la universidad no con una visión negativa, sino para proponer un conjunto de aspectos que tendrían que ser reconocidos para advertir la riqueza cultural y la diversidad que constituye la universidad y, teniéndolo en mente, pensar en las reformas que es necesario implementar; se ha criticado a la Universidad Veracruzana no desde fuera, sino desde el interior, porque lo que nos interesa es que esta Universidad cambie y mejore.

Insistimos en que son necesarias nuevas políticas de apoyo al ingreso, a la permanencia y al egreso de nuestros estudiantes; es necesario transformar el enfoque de la enseñanza, así como suponer y construir una articulación entre los conocimientos académicos y los conocimientos tradicionales, ya que son indispensables para lograr aproximar los objetos de conocimiento de la universidad con las necesidades de las comunidades específicas (particularmente para el caso de Veracruz). Insistimos en que reconocer estos rasgos de la diversidad nos exige profundas transformaciones en la educación superior en su conjunto y particularmente en nuestra Universidad; al respecto podemos señalar algunos de los principales retos en el ámbito de la educación superior para los pueblos indígenas y afrodescendientes:

1. La necesidad de contextos de educación superior incluyentes y democráticos, que favorezcan el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes

y promuevan relaciones interculturales que favorezcan la formación de los indígenas (y de otros sectores vulnerables) en ambientes de respeto y sin discriminación.

2. La urgencia de modificar el currículo incorporando esquemas transversales de formación en competencias interculturales, tanto para los profesores como para los estudiantes en las instituciones convencionales y en las propiamente interculturales, además de recuperar y revitalizar las lenguas originarias y los saberes locales.
3. La evaluación de las políticas y programas de atención a estudiantes indígenas universitarios, considerando los rasgos de sus experiencias escolares, más allá de las cuestiones meramente cuantitativas como el promedio.
4. La importancia de los programas de acompañamiento académico, como una estrategia más para favorecer la permanencia en la universidad y lograr una mejor integración a la vida institucional, así como coadyuvar en procesos de socialización, gestión y vinculación.
5. La imperante vinculación de las instituciones de educación superior con las comunidades indígenas y el establecimiento de compromisos para su desarrollo, a partir de sus necesidades sentidas.
6. Coadyuvar en la formación de profesionistas indígenas y no indígenas comprometidos con el desarrollo de sus pueblos, de sus regiones, que lleven lo aprendido a sus lugares de origen.

Hoy más que nunca son necesarias nuevas políticas de apoyo al ingreso, a la permanencia y al egreso de los estudiantes indígenas; es necesario transformar el enfoque de la enseñanza así como construir puentes que articulen los conocimientos académicos y los conocimientos tradicionales. Los indígenas y afrodescendientes que logran acceder a la universidad son ya exitosos, las instituciones tienen la obligación de generar contextos y políticas que los impulsen, en condiciones de respeto, igualdad y equidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Badillo, J.; Casillas, M. A. & Ortiz, V. (2008). Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana [pp. 33-61]. *Cuadernos Interculturales*, Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio de la Universidad de Valparaíso, año 6, núm. 10.
- Badillo, J.; Casillas, M. A. & Ortiz, V. (2009). Primeras impresiones de un objeto difuso: a

- propósito del proyecto “Trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana”. En Mateos (Coord.) (2009). *Los estudios interculturales en Veracruz: Perspectivas regionales en contextos globales*. Colección Cuadernos Interculturales de la Universidad Veracruzana Intercultural. México: Universidad Veracruzana.
- Casillas, M. A. (1998). Notas sobre la socialización en la universidad. *Jóvenes, revista de estudios de la juventud*, nº 7, 4a época, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud.
- Casillas, M. A. (2000). Educación como socialización en la universidad mexicana. En *Encuentro de Especialistas en Educación Superior* [Tomo II]. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM.
- Badillo, J; Casillas, M. A. & Ortiz, V. (2010). Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar. En A. Colorado & M. A. Casillas (Coords.). (2010). *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz*. México: Universidad Veracruzana.
- Casillas, M. A.; Chain, R. & Jácome, N. (2007). Origen Social de los Estudiantes y Trayectorias Estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 142. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Chain, R. (1995). *Estudiantes universitarios y trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana.
- Chain, R. & Jácome, N. (2007). *Perfil de Ingreso y Trayectoria Escolar en la Universidad*. México: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Cunningham, M. (2002). Evolución, tendencias y principales características de la educación superior indígena en Nicaragua a partir de la experiencia de URACCAN. Nicaragua: URACCAN.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. http://www.un.org//esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y consumo cultural*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Dubet, F. (2000). *Sociología y Filosofía*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. Recuperado el 20 de abril de 2007, de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

- Dubet F. & Martucelli, D. (1998). *En la escuela sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (2001). *Educación y Sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Organización de las Naciones Unidas. (2010). Informe sobre la situación de los pueblos indígenas en el mundo. Notas descriptivas América latina: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/SOWIP_FR_LAMER.pdf
- Ortiz, V., Casillas, M. A. & Badillo, J. (2009). Las experiencias escolares de los estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. En *Memoria Electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas. (2007). *Nuestra otra raíz y voz en la Universidad: Memoria UNAPEI 2002-2006*. México: Universidad Veracruzana/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Fundación Ford.
- Universidad Veracruzana. (2009). *Estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Trayectoria y experiencia escolar*. Sistema de Consulta. (Versión v.1.1) [Software de cómputo]. M. A. Casillas Alvarado, J. Badillo Guzmán & V. Ortiz Méndez (Coords.). Xalapa, Veracruz, México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.
- United Nations. (2010). *State of the world's indigenous peoples*. New York: United Nations.
- Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). (2004). Universidad Comunitaria. Nicaragua: URACCAN. Recuperado el 10 de marzo de 2011 de http://www.URACCAN.edu.ni/documentos/publicaciones/universidad_comunitaria.pdf
- Warman, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México: Fondo de Cultura Económica.

EDUCACIÓN SUPERIOR: MI EXPERIENCIA COMO ESTUDIANTE INDÍGENA

*Edén Baltazar Sánchez**

1. ACLARANDO EL ORIGEN

Considerando la situación tan desafortunada de marginación que pasan los pueblos indígenas hoy día, es importante voltear la mirada hacia ellos como una colectividad y (también) de manera individual a los que los integran: los indígenas —Nahuas, Mixtecos, Zapotecos, Tzotziles, Totonacos, Tarahumaras, etc.— con su particularidad hacen posible la gran diversidad y riqueza cultural existente en México; pero, al mismo tiempo, sufren padecimientos en común, tales como los atropellos, saqueos, marginación y la discriminación. Dichos padecimientos no son legados por la naturaleza, sino por la misma sociedad, que ha hecho de ellos una práctica diaria hacia las etnias de México y el mundo.

Los pueblos indígenas son el conjunto de comunidades que comparten una cultura heredada desde tiempos previos a la conquista y la creación de los Estados Unidos Mexicanos. Creo importante hacer mención de los elementos que consideran Carlos Zolla y Emiliano Zolla Márquez (2004) para definir a una comunidad indígena: “la tierra, como madre y como territorio, consenso en asamblea para la toma de decisiones, trabajo colectivo y los ritos y ceremonias como expresión de don comunal” (p. 30).

* Estudiante de Sociología, en el Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, en la Región Orizaba-Córdoba. Correo: neck666@hotmail.com.

Como ya mencioné, la importancia de mirar a los integrantes de una comunidad indígena es necesaria, sobre todo para romper con estigmas sociales que se han ido imputando a las poblaciones herederas. Estigmas que por años han debilitado la esencia de un legado que se debería hacer presente con el hecho de mencionar la palabra Indígena; contrario a eso, hemos percibido y utilizado este término para hacer referencia a alguien que, según nosotros o algunos, es ignorante, salvaje, primitivo, autómatas, de menor valor, etc., y que por estos sinónimos impuestos por una jerarquía social se le da un uso despectivo.

Para esclarecer este término Carlos Montemayor (2008) menciona que, desde varios años, “ha sido empleado por grandes autores latinos como Virgilio, Ovidio, Tito Livio y Plinio, la voz proviene de dos partículas arcaicas del latín: *indu*, que significa ‘en’, y *geno*, que significaba ‘engendrar, producir’” (p. 31) y reafirma el mismo autor que “esta palabra es susceptible de un empleo más universal. Indígenas son los que nacen en una región, o los pueblos originarios de una región específica” (p. 31).

Por lo mencionado podemos darnos cuenta que la palabra indígena encierra un gran significado que se desconoce muchas veces hasta por aquéllos que deberían sentirse orgullosos. Reitero, la influencia de actores externos a la población indígena ha jugado un papel determinante para su concepción. Es sabido que las carencias que se viven en los territorios indígenas orillan a los habitantes a emigrar y trabajar en oficios ajenos a los suyos, para obtener mejores condiciones de vida que las que ofrece su lugar de origen. Mejoría que se busca a cambio de la dignidad indígena, ya que deben pasar por rechazos, burlas, explotación, maltrato, etc., debido a la diferencia cultural que se manifiesta en la forma de vestir, de pensar, de expresarse y de actuar, demostrando así su vulnerabilidad.

El fenómeno migratorio no sólo persigue un empleo mejor remunerado, sino que en la población indígena juvenil, persigue la oportunidad de continuar con los estudios superiores, debido a que en su medio no encuentra posibilidades de continuar más allá de la educación media superior, y a pesar de que en algunas comunidades cuenten con este servicio educativo, no cumple las expectativas de los interesados o simplemente no ofrecen la carrera que es de su interés.

2. ALTERNATIVAS Y POSIBILIDADES EDUCATIVAS PARA LA MEJORÍA PERSONAL

Retomando las oportunidades educativas que en ocasiones persigue el alumno cuya procedencia es de un pueblo indígena o pueblo originario, creo pertinente abordarlo desde mi experiencia personal.

Parto del primer contacto formal con una institución educativa en el grado de preescolar y con la compañía de otros compañeros, que no dudo que pasaban por la misma situación de incertidumbre ante un espacio novedoso al principio; sin embargo, pese a esa incertidumbre sentía la confianza hacia cada uno de ellos, por el hecho de ser parte de un mismo espacio geográfico donde compartíamos los mismo hechos culturales (fiestas, juegos, lenguaje, etc.) que nos identificaba a todos.

Tener la dicha de iniciar el camino de la gran aventura llamada educación formal y sobre todo en el contexto de una comunidad que cumple con las características y legados culturales para definirse como indígena, fue y sigue siendo satisfactorio. Desafortunadamente, y como ya lo mencioné, las demandas sociales en un ámbito más global cercaron las posibilidades de trascendencia en mi formación educativa en la comunidad, viéndome en la necesidad de salir de ella y recibir los elementos para lograr y ejercer una educación, en el sentido que le otorga Paulo Freire (1980), en el que la define “como la verdadera praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7).

Dado que yo sentía la responsabilidad moral y social de aportar de alguna manera recursos para la mejoría de mi contexto, tuve el interés de estudiar una carrera dentro de las humanidades. Es decir, por la situación que vivimos en Rafael Delgado, Veracruz —un municipio con descendencia Nahuatl en el que ha influido la cercanía de la zona urbana de la ciudad de Orizaba, con la cual colinda al norte (Figura 1)— en el que ha surgido la necesidad de resistir y preservar parte de la cultura que caracteriza al municipio, tal como la floricultura, su vestimenta, su lengua, su gastronomía y ceremonias.

Rafael Delgado presenta problemas de carácter educativo, político, social, económico, etc., y a partir de la observación de estos problemas surgió el interés de promover una mejoría en la formación media superior y superior (Figura 2). Desconociendo el mundo de incertidumbre con el que tenía que enfrentarme, decidí continuar por esta travesía, con el riesgo de cambiar las razones por las que estudiaba.

Figura 1. Límites de Rafael Delgado, Veracruz



Figura 2. Falta de cobertura en los servicios públicos en Rafael Delgado



3. DESCUBRIENDO LO DESCONOCIDO: INGRESO A LA FACULTAD

La aventura inicia con la partida de mi contexto a un mundo cultural distinto ubicado en la zona urbana; en ella me albergo para recibir formación secundaria, pero con rezagos de desvalorización de mi origen por las conductas que percibía por parte de mis compañeros y durante los tres años de preparación. No fue suficiente esa primera experiencia para poder sentirme parte de ese contexto que se encontraba retirado de mi lugar de origen. Contrario a eso, y debido a la cercanía (30 minutos aproximadamente) entre mi comunidad y la institución en la cual cursé mi educación media superior y el hecho de que en ella encontré a compañeros que venían de Rafael Delgado, no hubo una integración al medio urbano, sino un arraigo con lo que me brindaba seguridad y en cierto grado protección, de manera que pude moderar mi rezago.

Arrastrando una idea errónea sobre el ser indígena, pero con el ímpetu de poder superar ciertos dogmas establecidos muchas veces por uno mismo y con la valoración de ser nahua-descendiente, emprendo el camino hacia lo que por mucho tiempo llamé la preparación definitiva, la cual creí que podía encontrar en la Universidad Veracruzana (UV), en su modalidad de sistema abierto de la región Córdoba-Orizaba, en la que ofrece la carrera de Sociología.

Como en todo, los tropiezos no estaban ausentes, y la primera dificultad que consideré para mi ingreso fue la innovación del sistema de inscripción en línea que ofrecían, dejando atrás el sistema tradicional, en el cual debería ser parte de largas filas de espera para obtener un turno y poder presentar mi documentación. Cabe mencionar que, a pesar de la nueva alternativa, fue necesario por normatividad dirigirme a la oficina de recepción de documentos.

Tras la interrogante que creo todo estudiante ha de hacerse respecto a la posibilidad de ingresar o no, tenía una más y muy personal: ¿qué probabilidades tengo para poder contestar correctamente el examen de admisión a pesar de venir de escuelas básicas bilingües? Esta interrogante, entre otras, surge por el hecho de que la curiosidad de saber el origen de los demás aspirantes me orillaba a preguntar cuál era su lugar de procedencia, y la respuesta que buscaba no la encontraba, porque todas hacían referencia a zonas urbanas de la región y del estado de Veracruz.

A pesar de ello y con la necesidad de seguir adelante, decido duplicar esfuerzos, por dos motivos: el primero, por el temor a no ser electo, y el segundo, por demostrar (principalmente a mí) que el ser indígena no es limitante para con-

seguir materializar lo que se desea. Una vez llegada la fecha determinante para verificar mi supuesto y poner a prueba la eficacia de mis motivaciones y preparación, y con el cúmulo de nerviosismo por verme entre una gran masa de mestizaje, que reflejaba en sus miradas el deseo compartido por todos de ingresar a la Universidad (deseo en el que no importa la procedencia o identidad cultural), consideré lo que me correspondía hacer y me dispuse a dar respuesta a cada una de las preguntas que se establecían en el examen, el cual noté que, a medida que pasaba a la siguiente pregunta, también aumentaba su grado de complejidad, y mientras lo hacía no dejaba de recordar los buenos deseos que me expresaron mis seres queridos antes de salir de mi hogar y que así mismo fluían las imágenes de todos ellos (padres y hermanos) alrededor de la mesa, situada entre paredes de tabla y un techo de láminas, conversando, bromeando y motivando para la superación de cada uno de nosotros.

Por fin, el día esperado para revisar la lista definitiva de aceptados, día en el que el nervio se agudizaba en la medida que no veía mi nombre entre los primeros diez electos; así seguí hasta que, por fin, alcancé a leer mi apellido paterno, la elección la confirmó el materno y mi nombre; en esos momentos sabía que el nuevo reto había empezado. Efectivamente, el primer reto fue el poder adaptarme a la modalidad de inscripción, que fue novedosa y compleja, por el proceso de inscripción en línea que hasta en esos momentos no había tenido la oportunidad de experimentar, pero la necesidad provocó que me adaptara a ella, sobre todo porque sería la puerta principal para llegar al tan deseado lugar de formación, y que a partir de ahí dependería de mí para seguir conociendo y abriendo nuevas opciones, alternativas y dificultades.

3.1 PREJUICIOS VS REALIDAD

Una vez concluido el proceso de inscripción y superando las barreras de la misma, tenía que enfrentarme a la materialización de todos aquellos temores que me invadían y poder ser un sujeto de aceptación en una nueva y diferente población educativa. Cabe mencionar que en todo momento (hasta antes de presentarme por primera vez a la facultad) la curiosidad que surgía y que al mismo tiempo me atemorizaba por conocer a nuevas personas que aportaran elementos para mi formación aumentaba considerablemente.

Pero a pesar de ello, no dejaba a un lado la posibilidad de ser discriminado, quizá, pensaba, porque le dan el mismo uso despectivo a la palabra indígena; eso

me hizo reivindicar mi posición (origen) y demostrar que sólo es un prejuicio el que tienen sobre esta población. Bajo esta idea decidí retomar los libros de texto de sociología y filosofía que utilicé años atrás (que en su momento no comprendí) para así poder tener elementos teóricos para entablar conversación referente a la carrera de estudio, participar y expresar mis puntos de vista.

La previa preparación de manera general en cuanto a contenidos, fue en un momento fuente de seguridad para poder llevar un proceso menos complejo; aunque no bastó sólo eso, sino que además tenía que saber aplicar las palabras en un contexto adecuado, ya que la cultura (ideología, conductas, hábitos) era diversa, en algunos casos, desvalorizada. Esta situación fue tomando forma en la medida que me involucraba con mis semejantes, debido a que notaba indiferencia en la mayoría de ellos por cuestionar mi origen, y eso era alentador porque pensaba que su último interés era saber cuál es mi lugar de procedencia; esta situación fue aliciente hasta el contacto con los docentes, que en algunos fue característico hacer las preguntas obligadas en las primeras sesiones de clase: nombre, lugar donde radicas y por qué estudiar sociología.

A pesar de esas preguntas y con mayor confianza, me disponía a contestar con humor y orgullo: mi nombre es Edén, vivo en la comunidad de Rafael Delgado y me intereso por la sociología para obtener los elementos necesarios para poder entender y analizar las situaciones que se hacen presentes hoy en día en mi comunidad, y así poder aportar algo significativo para la mejoría de mi pueblo.

Con el paso del tiempo y el acercamiento de más compañeros que fui teniendo extra-muros, me percataba que estaba siendo aceptado por ellos, pero que a la par, provocaba en mí un choque de emociones, porque su aceptación era acompañada del desinterés por convivir con una persona con cultura nahua. Esta situación me alarmaba, no por el hecho de tener que ser reconocido o tratado como único en mi generación o dentro de la facultad, sino por la indiferencia ante la situación de discriminación y explotación que pasan los pueblos indígenas, así como la transformación cultural que día a día presentan y que atenta contra ella en un contexto nacional.

La especulación disminuyó a medida que las conversaciones personales se prolongaban y mostraban indignación por la situación de violación que los pueblos originarios sufren por parte de intereses de Estado y empresas transnacionales, cuya práctica se remonta a tiempos ancestrales.

El proceso de integración en los primeros días fue significativo por el hecho de sentirme identificado con unos compañeros que, sin ser parte de una zona rural, mostraban la empatía por ella, y por haber tenido contacto indirecto y algunos de ellos directo; esto facilitaba más mi convivencia y el acompañamiento que sentía

por su parte, siempre con el debido respeto hacia nuestra idiosincrasia, creencias y percepciones, seguido de la solidaridad, que consideré como una cualidad expresada por cada uno de nosotros y que desde el primer contacto fue indispensable para una buena amistad entre todos. Hasta el momento en el que escribo estas líneas esa cualidad y respeto se han fortalecido.

También hubo sorpresas para mí; éstas se presentaban al enterarme que no era el único procedente de una población indígena que asistía a la facultad, sino que había más compañeros de semestres posteriores al mío, y que interpreté de una sola manera: que habían recibido aceptación por parte de sus compañeros y que si habían logrado llegar hasta esos semestres era el resultado de la misma y del empeño invertido en la parte académica.

Una vez más, la curiosidad me encaminó para poder pedir más referencias de ellos y así poder tener contacto directo y compartir experiencias en nuestras comunidades y fuera de ellas, en este caso en la facultad de sociología de la UV con sede en la ciudad de Orizaba. La complicidad de nuestro origen y la gran herencia de la cual gozamos y que en primer momento podíamos expresarla a través de nuestra lengua materna, permitió un grado mayor de confianza, no sólo entre nosotros, sino con los demás compañeros y compañeras de la ciudad.

Las experiencias que se han ido presentando hasta la fecha han sido tan gratificantes que puedo asegurar que el ambiente de camaradería del cual se disfruta es agradable, y que me motiva, entre otras cosas, a la asistencia a la facultad. Cabe mencionar que es un ambiente que se disfruta debido a que tengo la oportunidad de convivir con compañeros de diferentes semestres, algunos con antecedentes de haber cursado otra carrera y que actualmente están ejerciendo en su campo laboral correspondiente. A pesar de ello, no modifica las relaciones de amistad entre nosotros, aun teniendo el previo conocimiento de que radico en una población marginal que no cuenta con los servicios públicos en su totalidad, presenta un grado de analfabetismo elevado, problemas de patriarcado que conllevan a la violencia intrafamiliar y problemas económicos y de desempleo.

Hasta este momento sólo he hecho referencia a la integración con los compañeros estudiantes, pero también la gratitud la he experimentado con los profesores; algunos, como ya mencioné, hacían las tres preguntas obligatorias, y que a través de mis respuestas identificaban claramente el municipio debido a que estaban elaborando algún trabajo de investigación en Rafael Delgado, y esto aceleraba mi integración con ellos debido a que tenían referencias específicas sobre las características que podía yo poseer a partir de una idea colectiva del municipio o de la región de las altas montañas (sierra de Zongolica).

Otro factor que ha influido en el gusto por asistir a la facultad ha sido la buena relación que he entablado con ellos, ya que la interacción no sólo empieza y termina en el aula de clases o en el curso del bloque que corresponda con ellos, sino que es una constante; por ejemplo, cuando por los pasillos de manera casual nos encontramos, aparte de saludarnos y poder conversar sobre mi situación académica y la de mi municipio, me ofrecen disposición para poder pedirles con toda confianza apoyo en cualquier duda que tenga respecto a lo educativo e incluso ajeno a él.

De esta manera los reforzadores han sido más, al punto de desplazar definitivamente el temor que en un principio aquejaba mi expectativa de interacción con los compañeros y maestros y poder sentirme en cierto punto en un ambiente donde encuentro más que diversidad cultural, agentes que contribuyen a fortalecer mi identidad y ambición de superación personal y académica.

4. VIVENCIAS EN LA FACULTAD

El fortalecimiento de mi identidad se manifiesta desde el momento en el que ejemplificamos casos teóricos haciendo referencia a los pueblos originarios y a las condiciones de vida que tienen sus integrantes. Esto se manifestó en una primera experiencia que se presentó recién ingresé a la facultad, ya que decidí cursar una Experiencia Educativa llamada Práctica de campo, en la cual, como su nombre lo menciona, la idea era salir a realizar diagnósticos de ciertas problemáticas de la región principalmente en comunidades. Casualmente el titular de la materia ya había realizado trabajo en Rafael Delgado, y es allí donde decidió enviarnos para hacer el diagnóstico, enfocándonos en dos problemas básicamente: la violencia intrafamiliar —a partir del trabajo del Kalli Luz Marina que atiende casos de violencia— y por otro lado, el de la situación de los floricultores.

En este momento vi la oportunidad de expresar orgullosamente la condición laboral que por tradición mi familia trae, que es la del ser campesino, ya que mis abuelos maternos y paternos fueron campesinos, los primeros en la floricultura en Rafael Delgado, y los segundos dedicados a la cosecha de granos (frijol, maíz,) para consumo y comercio, en la comunidad de Tzocohuite, municipio de Ixhuatlan de Madero, Veracruz; tradición seguida por mis tíos y que hasta ese entonces (2008) ejercían mis dos hermanos, ya que el día de hoy sólo uno es campesino, y el otro, por las condiciones insuficientes de las tierras y la decadencia en la comercialización del producto, decidió seguir su preparación y ejercer su profesión.

Ya la mayoría de los compañeros de clase tenía conocimiento del municipio, pero nunca la oportunidad de visitarlo; de esta manera, sentía la necesidad de prepararme por si alguno de ellos se expresaba mal o despectivamente de él, aunque por la realidad que vivimos se justificaría, en algún momento. Vivencia que por ser la primera era desconcertante, ya que es distante el conocimiento de un contexto a través de la descripción que de la observación directa. Y así, sin más que decir, y debido al problema a diagnosticar, nos dirigimos a la siembra que sostenían mis hermanos, haciendo un recorrido por la misma a pleno sol del día, donde tuvimos la oportunidad de conversar sobre las dificultades de mantenimiento, comercialización y gastos que implican su producción.

En esos momentos pude reforzar mi identidad y valorar el gran legado cultural que por generaciones han practicado los habitantes del municipio, y también comprender que la siembra de flor y maíz son una forma de resistencia cultural ante una política neoliberal y de saqueos a los pueblos originarios.

El fortalecer las raíces identitarias debe implicar el ejercicio de las mismas, en las actividades diarias y eso es lo que en el interior de la facultad pretendo, repito, no por el afán de ser visto como único o reconocido, sino por la difusión e interés que puede crear para su estudio y simpatía en los demás y quizás su permanencia o fortaleza en estos tiempos de era informática y globalización, que atentan contra cualquier manifestación de cultura étnica.

El ejercicio de promoción dentro de otro contexto lo reproduzco al entablar conversaciones, cuando es posible, con compañeros en nuestra lengua materna, ya que la adaptación a ese contexto pudiera significar en algún momento el despojo de mi raíz para adoptar otra. Este hecho suele ser desconcertante para todo aquel que se encuentre en nuestro alrededor, por escuchar una conversación en una lengua fuera de contexto (para ellos) pero con peso cultural. De esta manera y debido a la buena integración que he experimentado con compañeros y docentes, puedo reafirmar sin prejuicio alguno mi estirpe indígena de nahua-hablante, sin el mínimo temor de ser discriminado y/o reprimido.

De esta manera y a través de estas vivencias, puedo señalar que ha sido buena mi integración con los compañeros de generación y con los de generaciones anteriores, tanto, que he tenido la oportunidad de ser propuesto como subjefe de grupo y recientemente, ante la convocatoria emitida para la elección del consejero alumno, obtuve la invitación y los comentarios de apoyo por parte de mis homólogos para participar, sintiéndome así parte de ellos sin olvidar mi condición de indígena.

5. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Factor importante dentro de mi preparación y en mi calidad de alumno indígena en la carrera de sociología, ha sido el del proceso de construcción promovido por los maestros y el que adopto para poder apropiarme del saber y materializarlo en mi vida diaria.

Las condiciones propuestas en un principio fueron complejas, pero no novedosas, debido a que la metodología establecida por los docentes fue la expositiva con la participación de los alumnos sobre diferentes temáticas (que pueden provenir de iniciativas de los propios estudiantes) y, al mismo tiempo y en todo momento, se nos invita a la participación a través del debate, análisis y síntesis del tema que abordemos. Dichas actividades son más significativas debido a que en ningún momento dejamos de apegarlas al contexto del que cada uno proviene o a uno en específico del que todos podamos tener conocimiento, con el afán de poder ejemplificar los contenidos analizados.

Y cuando la parte teórica empieza a ser el reflejo de lo actual, en lo personal, empieza a ser significativo, ya que las condiciones socio-económicas en mi municipio son vastas para el ejercicio y puesta en práctica de las herramientas adquiridas en el aula de clases, y esto, debido a que el apego a una disciplina de investigación se encuentra presente en cada Experiencia Educativa.

La sociología ha sido, pues, una disciplina que por fortuna se refuerza en el momento que tenemos que salir al campo para realizar algún trabajo de diagnóstico o investigación con apegos teóricos que analizamos previamente, y creo que eso ha sido básicamente la piedra angular de un buen proceso de enseñanza aprendizaje.

Esto ha sido más significativo cuando el trabajo debe realizarse en comunidades donde la lengua materna es el Náhuatl, esto debido a que encuentro un punto de convergencia cultural que provoca la sensación de seguridad para poder desenvolverme y desempeñarme adecuadamente.

6. DE LO ESPERADO A LO INESPERADO. EXPECTATIVAS

Mi interés por ingresar a la Universidad Veracruzana presentaba un cúmulo de expectativas; entre las principales estaba la de recibir una formación de calidad, debido al reconocimiento de sus planes, la calidad que mantienen sus docentes y la diversidad de licenciaturas e ingenierías que ofrece, entre otras cualidades que

la sitúan dentro de las mejores. En la experiencia dentro de la UV, específicamente en la carrera de sociología, la expectativa hasta el día de hoy (5º semestre) ha sido cubierta, ya que la disposición de los docentes por aclarar dudas y apoyar en lo que esté a su alcance ha sido incondicional y de calidad, también porque su preparación se refleja en las clases impartidas en las que comparten su conocimiento de obras, autores y experiencias, con el objetivo de formar a profesionistas de calidad con la visión de ser funcionales en las labores a desempeñar.

Es importante mencionar que mis expectativas se dirigían a las actividades que como alumno con formación sociológica pudiera realizar dentro de la facultad, tales como la organización entre la población estudiantil para la recuperación de símbolos y hechos históricos que han sido parte fundamental en la adquisición de una identidad estudiantil y nacional. Labor que esperaba que fuera impulsada por la iniciativa de los estudiantes bajo un interés político-ideológico colectivo, que hasta la fecha no ha sido posible.

Desafortunadamente y a pesar de la calidad docente e innovaciones que se han propuesto para facilitar trámites, ingresos o inscripciones, la Universidad no ha dejado la parte burocrática; lo expreso a manera de autocrítica porque creo en la validez de expresar situaciones que deben ser consideradas como urgentes para remediar, ya que debilitan la labor del cuerpo administrativo para agilizar o proporcionar un servicio eficaz.

Es lamentable ver cómo el reconocimiento o expectativas que puede llegar a crear la Universidad en aquellos individuos que son ajenos a ella, puede llegar a opacarse desde la experiencia como estudiante, ya que dentro de las expectativas que surgían al ingresar estaba la del servicio óptimo que ésta brindaría, pero que hasta la fecha ha sido la opacidad la que ha prevalecido y que se presenta en diversas situaciones, tales como: la inscripción semestral que se realiza en línea, en la cual no se oferta la carga total de Experiencias Educativas (EE) sino que sólo muestran 3 o 4 de las 6 que corresponden; es un problema muy común y que afecta a la mayoría de la población estudiantil, debido a que deben presentarse a la oficina de recepción de documentos (repito, continúan a pesar de la innovación, con las prácticas tradicionales) para poder inscribirse a las EE que no tuvieron acceso y así cubrir la carga total.

Otra situación en la que se presenta la opacidad es en las calificaciones, sobre las que el alumno no puede tener control, ya que cuando hay revisión de historial académico a través de las boletas, éstas aparecen incompletas y con calificaciones que sólo muestran las obtenidas hasta dos semestres anteriores al que se está cursando.

7. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Pese a las expectativas que quedan pendientes para su cumplimiento y las carencias que aún se manifiestan dentro de la universidad, creo pertinente resumir la gama de experiencias como alumno de la Universidad Veracruzana en una palabra: satisfacción. Palabra que en ocasiones creo que no es suficiente para describir cada uno de los momentos que se presentan y que ante todo han sido parte de mi formación y reforzadores de mi identidad como miembro de un pueblo originario. Y que hasta la actualidad he experimentado que no es limitante para poder integrarme con los compañeros de la facultad, ya que he recibido muestras de afecto y admiración por ser portador de un legado cultural tan importante como es el de la cultura nahua.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Montemayor, C. (2008). *Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social*. México, D.F.: Debolsillo.
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México, D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Zolla, C. & Zolla Márquez E. (2004). *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas*. México, D.F.: UNAM.

UN SUEÑO QUE PARECÍA IDENTIDAD

*Antonia Zamora Garza**

Un día te despiertas y te das cuenta que nada es lo que parece, la realidad en la que has vivido no concuerda con lo que has visto en la televisión o lo que has escuchado en la radio. Te das cuenta que la palabra indio o indígena ya no te es tan lejana como antes. Seguramente recuerdas las clases de Historia de México de la primaria, de la secundaria o incluso de la preparatoria, en las que te hablan de la época prehispánica, de los ritos que se llevaban a cabo, las formas de organización social, la comida, la vestimenta y la lengua. Y se aseguraron de que tuvieras presente que eso pertenece al pasado, que ya no existe, tal vez se practica pero sólo unas cuantas personas lo llevan a cabo. Con respecto a la lengua, sólo la hablan los abuelos, nos dicen que se está acabando.

No quiero culpar a los maestros de esta situación porque así fue como les enseñaron, pero eso me hace pensar que la educación aún se encuentra llena de “hoyos negros”, ya que no tiene una verdadera incidencia en la construcción de la identidad cultural; está claro que México es un país de mestizos, ya que al llegar los españoles hubo grandes pérdidas humanas de la gente originaria de Mesoamérica, por la enfermedades y por la guerra. Lo que quiero exponer en este párrafo es que la educación no ha cumplido bien con su objetivo de formar una identidad cultural fuerte, nos dicen que somos parte de un país que apenas hace 8 años nos reconoció y creó la Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas.

* Estudiante Inscrita al Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la BUAP. Correo: zgantonia@hotmail.com.

Ahora que has despertado te das cuenta que la cultura prehispánica sigue viva y entonces puedes entender que en tu casa suceden ciertas cosas:

Recuerdo que cuando era pequeña mi madre curaba de “espanto” a los niños, bebés e incluso a los adultos. Para esto citaba a las personas a las 6 de la mañana y a las 6 de la tarde, justo cuando sale y se pone el sol; sólo los martes y los viernes. Pedía a las personas que iba a curar que llevaran unas flores rojas. Mientras curaba a las personas rezaba un padre nuestro, tomaba un sorbo de agua y lo llevaba en la boca como llamando algo o alguien; recorría del cuello hasta la palma de la mano, tal vez sea su espíritu, su alma, no lo sé, tal vez llama a su otro yo, ese que llevamos dentro que se está alejando y que hay que traer de vuelta. Mi mamá dice que llama sus pulsos. Fuma un cigarro y con el humo del cigarro realiza el mismo recorrido descrito con anterioridad. Para terminar colocaba unas florecitas en las palmas de las manos. Pensé que estas prácticas se hacían en todos los lugares, pero me he dado cuenta que no. No todos viven de la misma manera yo.

Por la mañanas mi papá se levanta temprano y nos saluda: “Panoltzino, ¿Tlen timistonalti?”, yo respondo: “Buenos días, bien gracias.” No me había percatado que estábamos llevando a cabo una conversación bilingüe. Mi papá cada fin de semana iba al monte a revisar cómo estaban sus mulas y a darse una vuelta por la punta de la Malintzi (Figura 1); me contaba que desde que era niño conocía cómo llegar al monte por distintos caminos; en sus recorridos por esos parajes, como él los llamaba, encontraba “ídolos”, los cuales son figuras de barro, creo que representaban a algunos dioses. En sus relatos me contaba que a la montaña, cuando se le visita, hay que guardarle respeto, ofrecerle una ofrenda, llevarle flores, un rebozo, peinetas, aretes, anillos, semillas o lo que quieran ofrecerle. Si no lo hacen a las personas que la visitan les da el mal de montaña. Ahora sabemos que el mal de montaña es producto del aumento de la presión atmosférica; las respuestas que nuestros padres o nuestros abuelos dan es porque tratan de explicar cómo es el mundo y por qué ocurren ciertas cosas. Para ellos y para mí la naturaleza es importante, los árboles, las flores, la montaña están vivos.

Otro de los relatos que me hacen sentir que la Malintzi o Matlalcuéyetl es un ente vivo, es algo que me contó mi tío Félix. Él decía que si te pierdes en la montaña y ella así lo desea te abre una puerta dentro de la tierra y puedes ver que dentro de la montaña viven varios animales como leones, venados, coyotes, que se han extinto ya, una gran vegetación y agua. Los abuelos cuentan que la Malintzi se llevó a esos animales porque no los sabíamos cuidar, es como el paraíso. La montaña está viva por dentro y por fuera. A la persona que se le ha ofrecido el paraíso ya no puede regresar al mundo exterior.

Figura 1. Camino hacia la montaña Malintzi o Matlalcuéyetl (La Malinche)



Foto: Rebecca Savage

Mucha de la gente de mi comunidad niega que somos indígenas, se avergüenzan porque los indígenas o mejor dicho, personas que forman parte de los pueblos originarios, por muchos siglos han sido blanco de discriminación y no sólo de quienes se consideran mestizos o de descendencia española, sino que entre los mismos pueblos nos llamamos indios de una forma peyorativa; la realidad es que ni siquiera nosotros mismo hemos aprendido a vivir la diversidad.

Hace un año mi madre viajó a Estados Unidos con el propósito de reforzar en los emigrantes y sus familias su identidad cultural: su lengua, su gastronomía, sus bailes. Durante el baile que presentó el grupo con el que viajaba mi mamá, los organizadores hicieron una presentación en la que había varias fotos hermosas de la Malintzi y de la gente bajando del monte, viejos con sus burros y cargas de leña, cuidando a su ganado. Esta foto provocó la controversia de la gente del pueblo, ellos negaron que así fuera, decían que la gente salía de sus comunidades para buscar una mejor vida, por eso estaban en los Estados Unidos, para ser mejores,

para no tener que trabajar en el campo, les daba pena que las señoras cantaran en náhuatl, esto nos habla del sistema en el que vivimos, al querer homogeneizar, está acabando con nuestras culturas.

Todo esto que les comparto es parte de mi vida, de mi niñez, hasta ahora puedo entender de que he vivido en una realidad que tiene mucho que ver con la cosmovisión de los pueblos originarios, que puedo darme cuenta que vivo entre diferentes lenguas, creo que puedo brincar de un mundo “moderno” y regresar a mis orígenes sin que por ello tenga que negarlos, ahora puedo decir con todas las palabras que soy indígena porque así lo he decidido, porque así vivo, hay cosas que aún pesan pero que se puede trabajar con ellas, es un proceso que hay que pasar por que no es fácil, toda la vida nos han negado la posibilidad de vivir plenamente nuestra cultura y es hora de dejar ser a quien quiera ser.

Nuestras adoraciones van hacia cerros y montañas que nos han dado de comer, nos han proveído de agua, tierra fértil, de vida (Figura 2). ¿Qué han hecho los que quieren urbanizarnos? Cambiar esa concepción y volvernos personas materialistas, consumir cosa de marca, ¿eso es la vida? Cada persona tiene un objetivo distinto en la vida, no queremos trabajar como esclavos y vivir quejándonos, la vida es disfrutar lo que se hace, lo que se tiene. El ver el sol al amanecer al lado de la montaña, no tiene precio porque si no se disfruta no se está viviendo.

Antes de entrar a la universidad, yo no había tenido la oportunidad de estudiar fuera del pueblo, es por eso que mi llegada a la universidad no fue fácil, era la primera que vivía en un lugar distinto al pueblo que me vio nacer. Al llegar se siente como la gente te ve diferente y todo es diferente para mí, cines, teatros, lugar donde consumir excesivamente, la gente no se saluda, pasa por la calle a prisa, enajenada de lo que le pase al otro. La ciudad ofrece varias cosas que los pueblos no tienen, lugares donde uno puede distraerse, comer, beber, yo pienso que es para volver ameno el tiempo que se vive allá, la gente anda muy rápido. Todo pasa muy rápido.

Además te encuentras a gente que no habla español pidiendo limosna en la calle y me pregunto ¿por qué pasa eso? ¿Esas personas deberían estar allí?, claro que no, hemos puesto un estigma en la gente que viene de alguna etnia y lo han adoptado, ¿sólo les queda pedir dinero en la calle?, ¿dar lástima?, ¿por qué? Porque no hemos aprendido a tolerar las diferencias, muchas personas aún no han podido aceptar que hablamos otra lengua y tenemos una cosmovisión distinta de las personas que viven en la ciudad, que nos ha costado mucho trabajo dejar ese papel de víctimas para poder accionar, volvernos conscientes de que nuestras son importantes son la base de este México tan diverso.

Figura 2. Algunas adoraciones de mi pueblo

Esto me ocurrió en cuanto a la sociedad en general, lo que me sucedió en la escuela es que no entendía bien cómo funcionaba, puedo decir que me faltó un poco de orientación educativa, desconocía varias cosas de las que me hablaban, incluso los conceptos con los que explicaban las cosas eran diferentes. Creo que esa es un parte que debería retomar la Universidad, bien es cierto que la mayoría de la gente viene de la urbe o de los pueblos semi-urbanos pero también hay gente que viene de poblaciones indígenas. No abogo por un trato preferencial, sin embargo dar una orientación mayor a los chavos que vienen de comunidades indígenas es importante para evitar deserciones escolares y un buen desarrollo del alumnado.

Dentro de la Universidad se encuentra el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas y es de suma importancia que este programa funcione de un manera óptima, sabemos que no es fácil obtener un registro completo de los estudiantes indígenas y que una parte la hace el PAAEI y la otra los alumnos; sin embargo, tener una red de cooperación y acción entre el PAAEI, las unidades académicas y los alumnos darán buenos resultados (Figura 3). Esto nos llevará a mejorar la calidad de los egresados de las distintas carreras (en este caso) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y asegurar que su estancia dentro de esta sea llevadera y que puedan crecer personalmente y profesionalmente.

Figura 3. Actividades de la Universidad a través del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas



A unos meses de haber entrado a la Universidad, me enteré del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, me inscribí a algunos talleres que se impartían, la experiencia fue bastante enriquecedora ya que la mayoría de quienes íbamos nos sentíamos identificados por las circunstancias que cada uno estaba viviendo: algunos por la llegada a la ciudad, otros compartían las dificultades con las materias. El hecho de compartir con jóvenes que como yo provenían de comunidades originarias me daba más fuerza para continuar; y lo que veía a diario que se me hacía tan extraño y a veces tan hostil, en compañía, lo olvidaba.

A través del PAAEI se puede hacer una serie de gestiones como becas, información de convocatorias que sean de interés para el alumno que son una oportunidad para el desarrollo de otras habilidades para lograr una educación integral.

Siempre es bueno compartir ideas y visiones de la vida, conocer a más gente que trabaja en sus comunidades con sólo la ayuda de unos cuantos, es satisfactorio saber que muchos jóvenes universitarios tienen inquietudes y trabajan a favor de sus comunidades, del rescate de su cultura. He encontrado a mucha gente interesada en el trabajo comunitario, en el desarrollo de las comunidades. El universitario tiene un compromiso con su comunidad: propiciar un desarrollo que no sea violento ni que ofenda a la comunidad, sino que la haga crecer y sentirse orgullosa.

Que el folklore no se convierta en un discurso como lo ha venido siendo para acordarnos de nuestros pueblos originarios cuando es conveniente, sabemos que se mueren de hambre y no hacemos nada, sin embargo en las fiestas patrias grita-

mos: “Viva México”, en ese instante todos somos mexicanos, vivimos en el sueño de que todos tenemos los mismos derechos pero nuestras acciones dan a entender todo lo contrario. El trabajo con la comunidad puede empatar con los objetivos que tiene el universitario para cumplir en la universidad. Robles M. (1986) cita a Lombardo Vicente quien afirma que:

Formar un tipo de hombre, un nuevo hombre: ése ha sido el ideal de cada época histórica. ¿Contribuirá la Universidad Mexicana a la formación de un nuevo hombre? Si no lo hace querrá decir que está de acuerdo con el que existe: simulador de la virtud, servidor consciente o inconsciente del régimen capitalista

Me parecen muy acertadas sus palabras al preguntar qué hace la universidad para formar hombres comprometidos con un cambio social que nos lleve al desarrollo de nuestras potencialidades no sólo como una comunidad si no al nivel nacional. La pregunta es buena, y pienso que continúa vigente, ¿la universidad está haciendo su trabajo para apoyar en el cambio de nuestras adversidades?

El trabajo comunitario fuera de la universidad es muy importante ya que puede considerarse el seguimiento a la academia y la generación de nuestros propios recursos materiales, económicos y de alimentación. El armar redes sociales donde podamos estar en contacto con otros universitarios indígenas y no indígenas, compartir diferentes perspectivas de trabajo ya sea desde la investigación científica hasta los que hacen la praxis es importante. Todos estos encuentros como el Coloquio realizado en octubre son herramientas que nos generan un espacio de convivencia, de conocimiento, para la organización, para incubación de proyectos que vana en pro del desarrollo de nuestras comunidades

Desde hace 5 años formo parte de una asociación civil que trabaja con la comunidad de dónde soy originaria, formamos grupos de “acción comunitaria”, que trabajan para defender los derechos de los emigrantes en Estados Unidos, en el rescate de nuestra lengua, de nuestra comida, el cuidado de la tierra para poder generar un desarrollo sostenible así es como funciona nuestra intervención dentro de la comunidad. Hemos trabajado con otras organizaciones que comparten la idea que hay que ir a las comunidades a compartir lo que hemos aprendido y al mismo tiempo a aprender a vivir en comunidad, tal como lo decía Vigotsky, el aprendizaje debe ser bidireccional. Hemos organizado diferentes actividades con niños, jóvenes en las que se nos da y damos la oportunidad de expresar estas inquietudes conocimientos, estilos de vida, aunque no nos consideremos indígenas, es poder compartir esta diversidad y promover el respeto a nuestras cos-

tumbres, nuestros ideales. Que nos lleve a la reconstrucción de un espacio que pueda servir de incubadora de proyectos que propicien el desarrollo de nuestras comunidades indígenas y no indígenas.

Mi nombre es Antonia, nací en un lugar llamado San Francisco Tetlanohcan, Tlaxcala, ubicado en la Falda de la Malintzi, otros le dicen Malinche, pero su nombre original es Matlalcueyatl (la de las faldas azules) el clima es templado frío, aquí se siembra maíz de temporal, calabaza y frijol y en algunos terrenos papá, trigo y cebada. Mis padres son nahuatlajtol o hablantes de náhuatl, yo aprendí frases y comprendo algunas conversaciones en náhuatl, pero aun me falta para sostener una conversación fluida. Este es uno más de los miles de testimonios que pueden haber con respecto de los estudiantes indígenas, unos que tienen realidades más crudas y difíciles otros más llevaderos, sin embargo no hay uno igual. Ésa es la diversidad en la que vivimos, nuestras ideas nuestras creencias, todos iguales pero todos diferentes.

MI EXPERIENCIA ESCOLAR COMO ESTUDIANTE INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sofía Pérez Marcos*

Qalshen waqwixin tlan la chitanintit nak min chikkan, akit kiwanikan Sofia, kin tachiwin xa totonaco chu akit xalak espinal.chu kama lichiwinan kin latamat lata klilakapastaka, max lata nak chiwinan naklakpuwanatit xlakata kajawata katuwa klichiwinama, chu max xa atitanu cristiano, na talakpuwa xlakata kaqsqawanama o max klaqawitima chu ni kana tuku kawaniman, la ta akit klapuwa maqasa paranisqalala nawana, aqlaqa na tlawakana o akchurrut lawan kintaqalhtawaqena.¹

Antes de hablarles sobre las experiencias que he tenido al ingresar a la universidad. Creo que es importante mencionarles las instituciones que he cursado durante el transcurso de mi vida, es decir, desde que tenía seis años de edad.

Soy Sofía, una niña pero muy muy delgada, de tés morena, cabello negro y largo, con ojos negros. Recuerdo mi primer día de clases, sentí temor, era algo nuevo para mí, pero después me calmé cuando supe que no iba a ir sola, sino en compañía de mi hermanita y otros niños. El primer día, fuimos acompañadas de

* Estudiante de Gestión Intercultural para el Desarrollo, en la Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Totonacapan. Correo: chofis_2_1@hotmail.com.

¹ Buenos días a todos, bienvenidos a su casa, yo me llamo Sofía, mi lengua materna es el totonaco, soy del municipio de Espinal, Veracruz. A continuación, comenzaré a platicarles sobre mi experiencia desde que tengo uso de razón. Cuando comience a narrarles los acontecimientos pensarán que hablo de muchas cosas sin razón, o más bien pensarán que estoy hablando de otra persona, pensarán que son mentiras o que estoy loca. Un día yo llegué a pensar “si tú no estás alerta de lo que te rodea pensarán que estás tonto, o te manipularán al antojo de cualquiera”, como cierto día le dije a un compañero, no eres nada si tú no te adueñas de ti mismo.

nuestra mamá quien nos llevaba de la mano, ¡y cómo olvidar el primer día de clases!, siendo que los demás niños nos miraban como extrañas y se alejaban de nosotras, cuando queríamos hablar con ellos corrían y yo no entendía por qué.

Cuando comenzó la segunda semana de clases nosotras tuvimos que ir solas ya que mi mamá trabajaba para nuestra alimentación y estudio, pues ella era viuda. En esta semana creo que las niñas y niños se cansaron de mi hermanita pues insistía en tener una amistad con los compañeros. Ellos decidieron pegarle. Yo esperaba que la maestra viniera para llamarles la atención a mis compañeros, pero como vi que la maestra no se levantaba de su silla y mi hermanita ya no se podía defender decidí ayudarla, así que la maestra me jaló de los cabellos, de las orejas y yo sólo la miraba a los ojos y le dije *watatsukulh taratlawa chu lan tamaxkilh* (es que ellos comenzaron a pegarle) y ella me contestó: “encima de eso todavía te atreves a rezongarme y a decirme de groserías, siéntate y vete al rincón”. Me asusté mucho pues la maestra era muy alta y delgada, así que decidí no regresar al otro día.

Mejor me fui a la primaria inmediatamente donde mis hermanos mayores estudiaban, pero fue otro error. Mi maestra me asustaba pues era alta y gorda, cuando ella daba sus clases yo no entendía nada y cuando quería hacer una pregunta ella me callaba de inmediato y me decía que yo era una niña muy grosera; algunas niñas y niños se burlaban de mí, me empujaban, me pellizcaban, me gritaban e incluso hubo un día en que salimos más temprano y unas compañeras me invitaron para ir a ver el pozo y yo acepté, pues era la primera vez que me invitaban, pero me empujaron al pozo ¡que susto me llevé! porque en ese pozo había una *culebrota* y de suerte no caí encima de ella y mis compañeras huyeron, yo salí como pude de ese lugar, desde entonces, yo ya no confío en nadie y menos que fuera un compañero.

El año lo reprobé y todavía recuerdo las palabras de la maestra y del director de la primaria “su hija es una burra, tonta que no sabe nada yo no sé cómo se le ocurrió inscribirla a esta escuela si son unos indios y nacos”, mi mamá sólo respondió: “yo sólo vengo por los papeles de mis hijos” (mi dos hermanas y un hermano), entonces el director aventó los papeles de nosotros y dijo: “ahí están levántelos”, mi mamá levantó los papeles y sólo dijo: “más burros son ustedes”, mi mamá apenas comenzaba a aprender el español y no por gusto sino por necesidad.

Después, mi madre decidió inscribirnos en el albergue de Espinal, el cual tenía una escuela primaria llamada Rafael Ramírez Castañeda. En esa escuela me fue un poco mejor porque se hablaba el totonaco y sentí un alivio porque me entendían los maestros. Aprendí un poco el español. Mi madre nos veía sólo los fines de semana.

En la secundaria sólo hablaba totonaco con dos compañeros, con el resto de los compañeros hablaba el español. Al igual que en el preescolar y la primaria también fui insultada por un compañero que hablaba español, por lo que no lo soporté y terminé golpeándolo. Me hice fama de ser la chica golpeadora hasta la prepa.

Posteriormente, me fui a la universidad, créanme que para mí no fue nada fácil tomar esta decisión, pues muchas personas me decían que para entrar a la universidad tenía que gastar mucho dinero, e incluso mis abuelos fueron a hablar con mi mamá para decirle que ya no me mandará a estudiar porque yo soy mujer y que en un determinado tiempo me podría casar o salir embarazada como mis demás hermanas.

A mí me gustan los retos. Un día me dijo una amiga: “de que te preocupas tú siempre has hecho lo que has querido con el permiso de tu mamá o sin el permiso de ella, tú sabes muy bien que la secundaria la terminaste porque trabajabas al igual que la preparatoria y qué puedes perder por ir a preguntar o pedir información en la universidad”. En efecto tenía razón, así que decidí preguntar e inscribirme, me costó un poco de trabajo, aún no tenía la boleta de la preparatoria, pues por esas fechas en que fueron entregadas las boletas, mi hermano falleció. A pesar de ese obstáculo, ingresé a la universidad pues fueron accesibles, pacientes, durante la entrega de los documentos al igual que con los pagos de inscripción, pago de libros, etcétera.

Conforme fueron pasando los semestres me interesó el área de sustentabilidad más que otras. Sin embargo, ésta orientación no cubrió mis expectativas como estudiante, no me sentía realizada profesionalmente. Así que decidí cambiarme a la orientación en lenguas.

Hoy día me doy cuenta que no me equivoqué al elegir la orientación, pues me he sentido realizada profesionalmente porque me han enseñado a valorar mi lengua totonaco y mi cultura, he aprendido a expresarme y comunicarme con la gente de mi comunidad y de las demás comunidades cercanas. Tan es así que he impartido talleres de aprendizaje de la lengua totonaco a niños de mi comunidad con la finalidad de que no se pierda el uso de la lengua totonaco y mucho menos los conocimientos que poseen las personas mayores con respecto a la percepción que se tiene del sol y la luna. De ahí surge mi trabajo de investigación titulado *Xpuchina kakuwini chu katsisni (El dueño de la luz del día y el dueño de la oscuridad)*.

Al estar en la universidad me siento muy contenta ya que me han enseñado a valorar mi lengua y mi cultura. Cuando entré contábamos con un sólo maestro que era hablante de totonaco, pero sólo nos dio clases de tercer semestre hasta

llegar a cuarto semestre, pues él tuvo que retirarse porque se sigue preparando y sólo lo vemos cada mes o nos ponemos de acuerdo para fijar una fecha.

Por otro lado me siento un poco triste y decepcionada, puesto que en la universidad casi no se habla el totonaco y aunque algunos compañeros lo saben hablar, niegan conocerlo y por lo regular siempre hablo con los mismos mi lengua materna. Algunos compañeros nos dicen burlonamente los totonaquitos, o simplemente algunos dicen que el totonaco no sirve para nada, con tal de molestar, pero como yo ya no estoy en la secundaria dejo que digan lo que quieran, para que también se desahoguen a lo mejor están frustrados por algo y de esa manera quieren desahogarse.

En mi comunidad la mayoría de las personas pueden hablar el totonaco, sin embargo, si uno les pregunta si saben hablarlo, de inmediato contestan que no, aunque lo sepan. Esto lo menciono ya que me doy cuenta que el día de tianguis de los viernes, la mayoría de las personas hablan el español y una que otra persona habla el totonaco, pero lo hablan tan quedito que sólo ellos se escuchan, esto es porque si alguien es escuchado conversando en totonaco es malmirado de inmediato, al igual que algunas personas que vienen a vender sus productos y son totonacos, ofrecen sus productos en español aunque les cuesta un poco de trabajo pero si no lo hacen así, no tienen venta .

Yo me pongo a conversar con algunas personas que sé que hablan el totonaco y ellas retoman la conversación en español. A las personas que yo les he hablado en totonaco en los lugares céntricos de mi pueblo, me doy cuenta que se avergüenzan de la legua e incluso algunas de estas personas ya no quieren hablarla porque dicen que el totonaco sólo lo hablan los indios que no saben nada, de igual manera mi comunidad ha sufrido muchos cambios ya que se han ido perdiendo nuestras tradiciones como es el pedimento de la mano para la boda, el levantamiento de bebés, las fiestas de diciembre, semana santa, día de muertos, entre otras.

Cuando viajo me siento muy sola y triste ya que no tengo la oportunidad de conversar con nadie, en cambio cuando me toca viajar con mi amigo Faustino me la paso platicando durante el transcurso del camino, pero al llegar al lugar indicado de nuevo todo es silencioso; lo único que puedo observar es que cada quien anda en su mundo, preocupados por otras cosas.

De esta manera he estado con viviendo con las personas de mi comunidad y compañeros de la escuela, también note que casi siempre hablo totonaco con las mismas personas de mi comunidad y escuela.

Por otro lado quiero mencionar que nunca he recibido clases en totonaco, porque la mayoría de los maestros son hablantes del español, o si lo saben prefie-

ren enseñar en español ya que para ellos es más práctico y sencillo siendo que la mayoría de los materiales que se utilizan son en la lengua español y si se llega a utilizar un libro de totonaco es solo una vez a la semana, pero hay algunas palabras que no se le entiende debido a que tienen otra variante del totonaco y están entremezclados.

A mí en lo personal me gustaría que me dieran clases en totonaco ya que he tenido muchos problemas al escribirlo pero principalmente en leerlo. Me cuesta trabajo ya que no estoy acostumbrada a leer en mi propia lengua, de manera que también me gustaría ponerlo en práctica tanto en la escritura y en la lectura, a si como lo hago al hablarlo, me gustaría tener la misma fluidez, de esta manera se me facilitaría decir algunos nombres de animales, plantas, insectos, entre otras cosas que me cuestan trabajo decir su nombre en español. Hay ocasiones en que no he podido decir los nombres de estos objetos al español y sólo hago la descripción desesperándome mucho ante esta situación.

Al entrar a la primaria tuve una maestra la cual se encargó de enseñarme la lengua español, a mi me costó un poco de trabajo pero ella fue paciente conmigo hasta que se dio cuenta de que yo ya dominaba un poco el español, de manera que ella dejo de hablarme en totonaco y se dedicó a hablarme en español. Y pienso que era mejor enseñarme en mi propia lengua para poder ver desde otra perspectiva las cosas, pero como quiera le doy las gracias por haberme enseñado otra lengua muy diferente a la mía, pero yo siento que no aprendí bien una cosa y tampoco la otra porque sólo fueron como algo de paso para mí.

A pesar de todo esto, aún me siento totonaca aunque no uso el traje tradicional pues desde pequeña no me inculcaron a usarlo, además de que no contábamos con suficiente recursos económicos para mandarnos a hacer unos. Hoy día las únicas personas que lo utilizan son las personas mayores de mi comunidad ya que no están acostumbradas a utilizar otro tipo de ropa y además es lo que les inculcaron desde muy niños de manera que ya son muy pocas personas que lo utilizan y que en un determinado momento se dejaron de apreciar a si como ha ocurrido con la lengua.

En muchas ocasiones me he preguntado ¿acaso la identidad es de acuerdo como se vista uno, o para ser totonaco es necesario utilizar el traje? Yo puedo decir que no utilizo el traje típico pero me siento totonaca, para mí el ser totonaca significa mucho, ya que gracias a ello he conocido mis raíces, tradiciones, pero sobre todo las cosmovisiones que se tiene acerca de la vida. Sin embargo muchas personas comienzan a catalogar a los demás, por su color de piel, por la forma de la cara, hasta en su acento de voz y aquellas personas que niegan su identidad

totonaca, son los que se encuentran en una buena posición económica. Entonces si las personas los catalogan por usar el traje típico, por su color, por el acento y la posición económica, yo me vuelvo hacer la pregunta ¿quién soy yo en realidad?

Pienso en muchas ocasiones: si hay muchas personas (madres de familia) que saben hablar el totonaco ¿cómo es posible que no les hayan enseñado a sus hijos su lengua? Creo que ellos quisieron evitar que sus hijos fueran humillados o que fueran maltratados como ellos, además de que en la actualidad se avergüenzan por tan sólo saber otra lengua local.

Mientras tanto yo en muchas ocasiones saludo a las personas que sé que son hablantes de nuestra lengua y me ignoran, yo me siento mal y me pongo triste, además cuando yo voy de compras con mi hermana yo tengo que aguantarme el saludo en totonaco ya que ella en ocasiones se molesta pues se avergüenza mucho, a pesar de que tiene el conocimiento de la lengua.

A mí, como totonaca, me gustaría oír canciones en mi lengua y que no sólo sean de música tradicional, sino de la radio, programas de tele en mi lengua, poder ir a la tienda o al banco y se me pueda explicar en mi idioma y no en uno extranjero. No sólo pido esto para mí, sino también para las demás personas que les cuesta un poco más de trabajo entender los nuevos conceptos que se utilizan en la actualidad. También quisiera ver películas en totonaco, leer algunos libros que me gustan como los de historia pero en mi propia lengua y variante.

Finalmente, quiero agradecer a la Universidad Veracruzana Intercultural quien fue la que cambio mi vida, pues me ha dado la oportunidad de conocer a personas, lugares e instituciones con las que he participado. Y también quiero darle las gracias a todas aquellas personas que me insultaron, que me golpearon y que me discriminaron, pues gracias a ellas, he tenido el coraje y el valor suficiente para salir adelante y hoy puedo luchar por aquellas personas que siguen siendo discriminadas por tan sólo hablar totonaco. Lu paxtakatsinilh, muchas gracias.

SER INDÍGENA EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

*Pedro Meza Meza**

1. EL CONTEXTO

La situación de la población americana a lo largo de los últimos cinco siglos en el contexto cultural, social y económico estuvo inmersa, desde los primeros años de ese lapso, en un ambiente de zozobra y desarmonía debido a la confrontación o choque cultural que se mantuvo con las culturas locales.

Desde el primer momento de aquel “encuentro”, las culturas locales cayeron en una suerte de desprestigio y sus portadores en servidumbre de la nueva cultura: la europea. No obstante, en el México de hoy tenemos magníficas casas de estudios superiores, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Iberoamericana (UIA) por citar algunas. Éstas encabezan la estrategia cultural y política más avanzada del país junto con las demás instituciones académicas localizadas en todo el territorio nacional las cuales coadyuvan a consolidar el prestigio y las ciencias de propiedad nacionales.

En este contexto sociocultural se inscribe mi presencia en el ámbito académico. Hasta los quince años hablaba solamente una lengua, la *Tzeltal* y había cursado el nivel primaria con resultados raquíticos (6.4 de promedio general). Ese

* Estudiante de Comunicación Intercultural, 5º semestre, grupo “A”. Universidad Intercultural de Chiapas. Correo: pedromezatm@hotmail.com.

primer proceso educativo (1968-1973) me fue transmitido totalmente en lengua castellana en la cabecera municipal de Tenejapa, Chiapas, la cual se localizaba a cuatro horas de mi casa ubicada en el paraje Navil del mismo municipio. Las y los estudiantes que residían en la cabecera municipal eran hablantes de la lengua castellana. Sin embargo, quienes realmente hablaba bien la lengua nacional era el profesor o la profesora que venían de la capital del Estado. Las y los indígenas apenas sabíamos decir “presente”, pero sin plena conciencia de lo que se quería significar con esa palabra.

En cambio mis estudios de nivel secundaria y preparatoria transcurrieron en un entorno social mucho más pleno de significación y comprensión lingüística, todo esto enriquecido con lo que me ha fascinado desde los ocho años de edad: el tejido en el telar de cintura mediante técnicas prehispánicas. Como un alumno procedente de una zona humilde tenía que trabajar, me incorporé en una organización indígena en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

Los diseños y simbolismos textiles han ocupado un lugar central de mi existencia y laboral a lo largo de todos estos años, pues con ellos hemos construido un espacio cultural y fuente de autoempleo para cientos de compañeros(as) más. Las líneas, las figuras y los colores que adornan los diferentes textiles de la vestimenta indígenas de los Altos de Chiapas han moldeado mi cosmovisión; más aún, hoy encuentro inagotable la posibilidad de establecer un enlace comunicacional entre los vestigios de la época clásica y la actualidad de la cultura maya a través de estos modelos de información ubicados en la vestimenta maya.

2. LA INCORPORACIÓN A LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS (UNICH)

¿Qué tiene que hacer un indio como yo para estudiar en una Universidad? Una posible respuesta, tal vez desembocaría en algo dramático si no fuera porque había tomado un camino distinto al de los demás jóvenes indígenas: el ser servicial, trabajador incansable y autodidacta, desde que terminé la preparatoria en 1983.

Todo lo mejor de mi aprendizaje de esa etapa escolar lo había aplicado en el transcurso de mi vida y el desarrollo de mis labores diarias; las lecturas sobre literatura, el arte y la administración me mantuvieron a flote durante más de veinticinco años.

Sin embargo, también puedo decir que siempre estuvo latente en mí el deseo de estudiar una carrera universitaria, pero no sabía cual; poco a poco se me fue

desvaneciendo el deseo de estudiar antropología. Durante ese lapso, cada año en dos o tres ocasiones en mis sueños por las noches me veía estudiando, realizando prácticas y actividades académicas.

Al fin, llegó el momento de decidir: “ahora sí voy a solicitar la ficha y presentar el examen de admisión” (en primavera del 2008). ¿Por qué ahora sí? Fueron diversos factores los que me impulsaron a presentar el examen de admisión: En primer lugar, un compañero de trabajo de 22 años de edad, Diego Girón, buscaba inscribirse en la misma Universidad y me apoyó para seguir los mismos procedimientos que él realizaba; otro factor importante es la invitación permanente que han mantenido hacia mi persona Don Andrés Fábregas y Don Jaime Torres, Rector y Director de Procesos Sociales, respectivamente, de la UNICH. Consideré que para ser un digno invitado había que cursar una carrera primero y luego visitar oficialmente a tales personalidades en sus despachos, espero hacerlo muy pronto y comunicarles: estoy a sus órdenes.

Un tercer factor, fue el apoyo decisivo del Antropólogo Luis Joel Morales, catedrático de la institución educativa. Una vez que él tuvo conocimiento de mi interés de estudiar en la UNICH se aseguró hasta que hube concluido mi inscripción oficial, “no lo olvides, los trámites vencen a las cuatro de la tarde”, informaba Morales.

Hablo la lengua *Tsotsil* con fluidez y mi lengua materna es el *Tseltal*, no obstante, como herramienta de trabajo he tenido que elevar el nivel de calidad de mi lenguaje en castellano, lo cual me ha permitido diversos conocimientos empíricos sobre la política, la economía y la cultura, pero sobre todo he adquirido suficiente consciencia sobre el significado del deber frente al sistema de democracia, por ejemplo el aprovechamiento equitativo del tiempo en determinadas circunstancias.

¿Qué ocurrió el primer día de la carrera? El día de las inscripciones se nos indicó que nos presentaríamos el “día lunes, a las siete de la mañana”. Me presenté, no se dio la primera clase, tampoco la segunda y luego se nos invitó a una presentación en la plaza principal de la Universidad. Para entonces yo ya había perdido la costumbre de ser un colegial, mis vestimentas no eran de “moda” y mi cabello era casi canoso, por lo que sentía un dejo de miedo y superstición. La gente que me conocía suponía que había llegado a impartir clases y quienes me saludaban decían, “maestro”. Mientras tanto Iber, un compañero de clases se encargaba de corregir a cada uno, diciendo en voz baja “no es maestro, es un compañero”.

Un profesor, José Luis Jiménez Gómez, ese día hizo favor de comunicarme que los primeros dos días de actividades eran de carácter informativo; decidí

entonces dar un último salto en el mundo de lo espontáneo: al otro día, temprano tomé el avión para la ciudad de México con el propósito de realizar un estudio sobre técnicas del tejido del huipil de Chichicastenango, Guatemala, en el Palacio de Iturbide, sede de Fomento Cultural Banamex, en el cual se custodia las colecciones de textiles del mundo Maya. Para mí ese era un pretexto para no perder el tiempo, cuya jerarquización yo concebía de diferente manera a lo que se vive en la Universidad.

Ya para el tercer día de clases continuaron las primeras sesiones, más bien presentaciones para conocernos y escuchar la normatividad y formatos de evaluación. En estas sesiones, había que hablar y decir el pueblo al que se pertenece, la lengua y el interés particular del alumno. Recuerdo que lo que más temía era hablar en público o actuar en una obra de teatro; se me quiebra la voz y tiemblo de nervios. Así que cuando me tocaba decir la correspondiente presentación de mi persona, lo hacía de manera muy escueta: “Soy Pedro Meza, de Tenejapa, hablo *Tzeltal* y me gusta estudiar” o algo así.

En aquellos primeros días también eran de inocencia de algún modo; por ejemplo cómo iba a saber que el dichoso restaurantito no observaba suficiente calidad o se debía tener sumo cuidado a todo lo que se podía consumir en esos espacios. Me enfermé, como a la mayoría le pasó, de problemas digestivos, tos y depresión.

A finales de la segunda semana de clases anunciaba a mi familia, después de una clase: “ya estoy harto de cansancio y enfermedades; este es mi último día”. Pero, aún si fuera el último día lo tenía que hacer muy bien: tomar las clases con atención y buen comportamiento; eran momentos difíciles para mí de manera que cualquier cosa era muy buen pretexto para ya no ir al siguiente día. Juan Girón, un compañero de trabajo, de origen tenejapaneco como yo, me reanimaba diciéndome: “No Pedro, mejor termina, aunque sea un semestre; lo que sientes es normal para los primeros días de clases”. Pasaron las primeras semanas de actividades académicas, las primeras evaluaciones y los catedráticos con un buen nivel de trabajo al fin terminé muy a gusto el primer semestre con 9.7 de promedio sin haberlo siquiera esperado.

¿Qué factores son realmente cruciales para no tirar la toalla antes? En mi caso personal fueron la calidad y decisiones de algunos (as) de los catedráticos (as): El primer trabajo de campo que organizó el Mtro. Luis Fernando Bolaños, nos permitió conocer el espíritu formativo que obtendríamos a través del tiempo en esta casa de estudios. La manera sencilla y humana con que ejecutó dicho evento atrajo mucha nuestra atención y gusto por la academia. En actividades simila-

res había que sumar a la Mtra. Circe Romero, catedrática de carácter fuerte pero imparcial en el más amplio sentido de la palabra. A través de sus clases me di cuenta del proceso de choque cultural y de que esta Universidad era *nuestra casa natural*; pero también el de abrir caminos hacia una práctica de interacción con la comunidad de nuestro entorno.

El estilo adoptado por la Mtra. Irma Cancino para el desarrollo de exposiciones en clases nos impulsó a ser muy creativos en la aplicación de la tecnología, la estética. Una capacitación práctica para el desarrollo de actividades en público cuyo resultado inmediato en mí fue el fortalecimiento de la autoconfianza y aprovechamientos de mis habilidades socioculturales. La materia de “Lenguas originarias” impartida por Narce Dalia Arcos fue fundamental para reconocer el valor y la importancia de nuestras bases culturales. A través del análisis iconográfico, las memorias colectivas en poesía, escrituras jeroglíficas permitieron una verdadera cohesión grupal y el sustento de la identidad colectiva, al mismo tiempo, quedaba a tras el miedo y el individualismo que sentía inicialmente.

3. PROCESO DE INTEGRACIÓN

Como señalaba al principio de este relato, por ser un estudiante nacido en 1960, para mí este proceso fue una especie de trastorno psicológico y emocional hasta terminado el segundo semestre de la carrera. A lo largo de 48 años, previos a mi ingreso a la UNICH, había vivido y trabajado muy cerca de las vivencias comunitarias de Los Altos de Chiapas. También había viajado a los Estados Unidos, Europa y Centroamérica, en todos ellos por motivos culturales. Trabajando en el contexto ideal de un tenejapaneco: la milpa, el tejido en telar de cintura, los amigos, el reconocimiento y conocimiento de las ciencias locales constituían mi espacio. Desde mis actividades diarias me tocó servir de referencia comunitaria entre priístas y zapatistas del pueblo de Larráinzar, sin que fuera un comisionado para la paz. El pueblo de Larráinzar era bastión zapatista; pero ahí no hubo un sólo muerto.

La carrera (cuarta generación) emprendida por mí en una joven Universidad como la UNICH representaba un verdadero reto; primero por ser un estudiante con una trayectoria laboral de muchos años en el ámbito de la cultura local. En segundo lugar porque las antiguas costumbres y usos en que me desenvolvía previamente quedaron atrás. En tercer lugar porque leer copias de mala calidad (a causa de máquinas obsoletas que hay en la localidad) era un sufrimiento. Y con-

frontar conocimientos empíricos a nuevas experiencias sistematizadas implicó una desincorporación de lo aprendido, para formar otro, digamos nuevo. Pero esa visión no era lo general; mis compañeros en ello veían una posibilidad de asenso cultural y académicamente; su situación no era la pérdida de estilos de vida sino más bien tratar de perfeccionar su capacidad de manejo de las formas básicas de análisis y escritura de su reflexión.

Los y las estudiantes que venían de grandes ciudades echaban la demostración y poder del conocimiento porque el sistema académico así lo proponía: *hay que participar para ganar puntos*. Pero, para los y las estudiantes procedentes de los pueblos tseltales como es mi caso, esta situación era incomprensible. En Tenejapa por ejemplo, expresar buenos modales incluye demostrar sabiduría con el silencio. Hay que decir: *no tengo o sé muy poco*, la expresión *poco* es lo ideal para nosotros. En este contexto adelantarse a decir opiniones y superar al que visiblemente es inteligente es como faltar al respeto.

Posiblemente para un catedrático(a) de cultura occidental contemplar esto requiere algún esfuerzo adicional. Cuando no lo hacen, se genera un tache automático hacia el estudiante indígena, es decir, al estudiante que no participa en clases, pensando que éste no ha alcanzado el nivel básico para el análisis y síntesis del aprendizaje. Sin embargo, cuando estos mismos estudiantes participan en exposiciones en los llamados talleres de lenguas originarias, sucede todo lo contrario, en el proceso de enseñanza-aprendizaje los participantes crean una retroalimentación suficiente y elaboran informes en sus propia lenguas aplicando gramática y sintaxis propias de su lengua, y es ahí donde viven una fluidez de información organizada y expresada para ser captada por la propia audiencia.

Antonio Hernández, un joven del pueblo de *K'ankujk*, Chiapas, en el transcurso del cuarto semestre llevó a cabo en equipo una exposición basado en las tradiciones de su pueblo y abordaron temas sobre el significado de los diseños de los huipiles que portan señoras y jóvenes de su pueblo. Llevó a cabo la actividad como si fuera un estudiante de la ciudad aunque en las clases de otras materias participe sólo si le preguntan. Este hombre, sin duda, es un portador silencioso de un acervo cultural de trayectoria milenaria.

Otro ejemplo que significaría el deseo de aprobación sistemática e histórica que esperan los pueblos originarios me parece caracterizar las palabras “no sé si...” con que empieza la intervención de Epifanio, estudiante del pueblo de Sabanilla y hablante de la lengua *Ch'ol*, él sabe que sí, pero no le gusta externarlo, ni por la vía de una sugerencia. Esta manera de educarse no sucede en la cultura o sistema nacional. Ahí lo mejor es decir yo soy inteligente y les platico esto, “no sé...eso”,

sin miramientos. Por otro lado, en un caso extremo es el de Francisco Zepeda, un estudiante *Tsotsil* de Pantelhó, Chiapas, cada vez en que he expresado una traducción en *Tsotsil* sobre un concepto central de una temática discutido en clase él expresa con gran confianza su comprensión de tal asunto como si estuviera frente a un mundo poético que le despierta interés de seguir con la academia.

En suma aquí se presentan dos o tres sistemas de pensamientos y expresiones. El uno va en camino, despacio, quizá acostumbrado a servir y no sobreponerse a toda costa. El otro acostumbrado a ser, sin importar cómo. Parece necesario encontrar alguna forma para el proceso de intercomunicación adecuada y la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en este sentido. La idea es lograr una comunicación que fortalezca la formación de equipos productivos más sólidos y con menos *desconfianza* como acostumbra pronunciar Epifanio.

La Universidad es exigente hacia los catedráticos. Son puntuales y exigen la puntualidad a sus alumnos. Califican trabajos extra aulas, ejercicios en clase, participación en debates y reportes de lecturas. Tal parece que contabilizan los más mínimos puntos decimales para calificar de manera puntual. ¿Los catedráticos son “de miedo”? Definitivamente no. La mayoría son excelentes y capaces de mantener la armonía y provocar el análisis académico y la participación de los alumnos. Algunos son expertos en el mundo empresarial con gran visión hacia la formación integral de sus alumnos, entre ellos el Mtro. Gilberto A. Ruiz Cáceres, la Mtra. Carmen Marín y la Mtra. Roxana E. Abarca.

En el grupo “A” al que pertenezco, de la Carrera de Comunicación Intercultural, se caracteriza por ser muy aplicado y no se *escapa* (como es costumbre en algunos salones) antes del arribo de los catedráticos; aprovechamos a leer y conversar hasta completar el horario normal. No se acostumbra decir *ya vámonos*. Sí tenemos diferencias que son de manera superficial, en el fondo nos sentimos muy a gusto.

Cada quien significa como un complemento de la familia. Iber Aroldo Sánchez Méndez, se fue, a petición de su madre, para estudiar la carrera de Ingeniería Civil en otra Universidad. Él era un gran compañero, su lugar estará vacío hasta el final de esta generación. Clerecía, estudiante procedente de la ciudad de Palenque, conoce las técnicas del bordado clásico de la indumentaria maya. En general, las y los integrantes del grupo cada día se esfuerzan por llevar a cabo sus responsabilidades académicas.

4. ¿CÓMO ES EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN LA UNICH?

Mi aprendizaje durante los primeros dos semestres fue de carácter formativo y de bajo nivel. Por ejemplo, en la materia de metodología de investigación del primer semestre había un desfase entre el programa y el desarrollo de nuestras actividades; “Esto lo consiguieron en *Internet*” o “No lo pongan como algo que hicieron” (nota de observación en el trabajo final, refiriéndose sobre una recopilación de datos en trabajos de campo como parte de la aplicación de la metodología; los productos fueron básicos sin mayor protocolo, pero la información venía, por así decirlo de la gente que entrevistamos en *Tsotsil* o *Tseltal* que luego presentamos en español pensando en el lector (a) final). En ese contexto, parte de las deficiencias de forma fue el manejo del protocolo de investigación, el uso de las notas y citas textuales.

Sin embargo, la marcha siguió adelante; para la materia de Vinculación con la comunidad nos propusimos conocer *un día de una familia* de Lacanja’ Chansayab de la Selva Lacandona. La experiencia ahí obtenida fue enriquecedora, es un campo fértil para la reflexión y manejo de las técnicas de investigación; al fin éramos nosotros los actores en la aplicación de una metodología que estudiamos y leemos en aulas.

No todo es investigación de campo; también es análisis de documentos históricos sobre la base de las culturas originarias, la oralidad y la escritura. Formamos equipos de cinco o seis elementos para estudiar “la esencia de la sabiduría, el arte y escritura de los mayas”. Acudimos a documentos arqueológicos, antropológicos y revistas especializadas, cada uno reprodujo diferentes signos jeroglíficos, personajes y el calendario maya. También escribimos una síntesis de nuestra visión del pasado cultural producto de nuestra observación, análisis y lecturas. Así logramos conocer el paso de los antecesores mayas (Proto-mayas) por el Estado de San Luis Potosí y que poco a poco, a través de varios milenios, se asentaron en el área de la región que ocupa hoy algunos países centroamericanos, como son El Salvador, Honduras, Belice, Guatemala entre otros, luego durante la llamada época preclásica regresaron hacia la mesa central del sureste mexicano, especialmente en la región que ocupan los estados de Yucatán, Campeche, Quintana Roo y Chiapas. Al respecto, un habitante de la comunidad de Aldama, Chiapas, al conversar con él rememoraba la mitología que habla del peregrinaje de los mayas en busca de *Toyol Osil* (tierras altas en lengua Tsotsil) para salvarse de las lluvias *calientes*, inundaciones y hundimientos por terremotos que —a decir de mi entrevistado— alcanzaba los refugios en las cuevas.

Algo que nunca me esperé, fue cursar una materia en lengua Tseltal. Son espacios llamados talleres de Lenguas Originarias; el contenido se sustenta de conocimientos y tradiciones comunitarias a través de las diversas variantes de las lenguas locales. En los talleres se reunían estudiantes de diversas carreras y son hablantes de diversos pueblos tseltales, en el caso del grupo en el que participo. La diversidad expresiva y manejo de conocimientos sobre gastronomía, agricultura, medicina, la filosofía y la astronomía coinciden en el fondo. La convivencia era fantástica ante tanta diversidad de pronunciación sobre un mismo conocimiento y comprensión del entorno. Al mismo tiempo adquirimos las formas básicas de la sintaxis, gramática y alfabeto de la lengua.

Como actividades extra aulas, acudimos a nuestras comunidades para abundar el conocimiento y escribir sobre temas diversos, como son el calendario agrícola, la medicina, las ceremonias y leyendas entre otros; cada producto es presentado y discutido en las siguientes etapas del taller.

En la actualidad asumo que *mis nuevos conocimientos son reales* frente al bagaje cultural empírico que poseía antes de emprender esta tarea. Esto no quiere decir que todo se fue a la basura; de ninguna manera; pero sí sufrió una depuración tanto cualitativa como cuantitativamente. El proceso es lento y a veces hasta se torna frustrante cuando algún equipo no comparte una metodología científica o al menos una táctica grupal que permita un éxito total en determinado proyecto de capacitación, investigación o desarrollo de actividades creativas.

Me considero informado sobre la historia reciente de México, sobre el proceso de los medios de comunicación y su influencia en la vida social. También sobre las formas básicas de estudios estadísticos y diseño gráfico digital. Para finalizar la carrera (porque me llama la atención) dedicaré más tiempo de mis estudios al método del estructuralismo, el análisis semiótico de contenidos y probablemente la fotografía. También tengo gran interés en profundizar mis conocimientos sobre la literatura de la lengua *Tseltal*, considero que a través de este procedimiento constituye un medio adecuado para documentar la historia local y diversos conocimientos prehispánicos como son los diseños textiles, las plegarias y otras estrategias que regulan la vida social y la naturaleza en estas comunidades.

Estoy en proceso de adquisición de conciencia sobre la situación actual de la globalización económica y sus implicaciones sociales, políticas y culturales en determinadas regiones en donde se da mayor énfasis a su acción productiva. Sé que los medios masivos de comunicación deben ser aprovechados por la sociedad para adecuar su autorregulación, procesos productivos y aprovechamiento de sus recursos naturales locales. También sé que una de mis obligaciones prioritarias

como ciudadano con formación académica es el de transmitir y llevar propuestas acordes a la realidad actual de las comunidades marginadas, particularmente a las comunidades indígenas.

En este aspecto del desarrollo, sin dejar de escucharlos, me tocará afinar las herramientas cognitivas comunitarias y proyectarlas para solventar demandas no sólo de las propias comunidades sino del consumidor final de los productos culturales tangibles e intangibles.

Mis expectativas se encaminan hacia el manejo óptimo de las técnicas, métodos y construcción de propuestas en el campo de la investigación social. Me interesa desarrollar un análisis descriptivo sobre el discurso que conllevan los diseños textiles de las comunidades indígenas de Los Altos de Chiapas.

También destinaré energía en el campo de la normalización lingüística, a través de propuestas y proyectos de recopilación de datos, obras literarias y técnicas productivas que hoy son acervos latentes en las comunidades indígenas. Estoy consciente de lo mucho que hay por hacer para mi comunidad y lo limitado de mi capacidad, pero debo multiplicar mis conocimientos a través acciones y proyectos culturales en beneficio de la sociedad mexicana.



Universidad Veracruzana

Dirección General del Área Académica de Humanidades

Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina fue editado por la Dirección General del Área Académica de Humanidades de la Universidad Veracruzana.

El volumen fue puesto en línea en la página electrónica de la Biblioteca Digital de Humanidades el 27 de abril de 2012.