

Los estudiantes indígenas en la educación superior de México

Las dificultades que los estudiantes indígenas experimentan en su integración en la comunidad universitaria mexicana



Marlissa Hilkmann
1186558

Tesis de bachelor
Departamento de Estudios Latinoamericanos
Universidad de Leiden

Director de tesis: P.A. Isla Monsalve

Índice

Índice	2
Introducción	3
Capítulo 1	
Conceptos de 'identidad' y 'educación superior'	5
1.1 Identidad	5
1.1.1 Identidad	5
1.1.2 Identidad étnica	6
1.1.3 Identidad indígena	7
1.1.4 Identidad nacional	8
1.1.5 Identidad nacional en México	9
1.2 Educación intercultural	10
Capítulo 2	
Estudiantes indígenas en la educación superior mexicana	12
2.1 La baja participación de los indígenas en la educación superior	12
2.2 Políticas diferentes a través las comunidades indígenas	14
2.3 Desarrollos en la educación superior intercultural: modelos y estrategias a través la educación superior	16
2.4 PAEIIES	17
2.4.1 México	17
2.4.2 El caso de Universidad Veracruzana	18
Capítulo 3	
Evaluaciones de PAEIIES	20
3.1 México	20
3.1.1 Evaluaciones positivas	20
3.1.2 Evaluaciones negativas	21
3.2 El caso de la Universidad Veracruzana	23
3.1.1 Evaluaciones positivas	23
3.1.2 Evaluaciones negativas	24
Conclusión	28
Bibliografía	30

Introducción

La educación superior de México está representada por sólo el 1% de los indígenas, aunque 14,85% de la población mexicana son indígenas. México trata de aumentar esta baja representación de la comunidad indígena en la educación superior y mejorar el acceso de los indígenas en esta educación, ayudándola a integrarse en la comunidad universitaria, es decir con apoyo académico y tutorial, vinculación, ciertos cursos y gestión de becas, para así crear equidad y una comunidad universitaria intercultural.

Para realizarlo, México ha implementado el Programa de Apoyo a Indígenas en Instituciones de Educación Superior. El Programa surgió en 2001 como parte del proyecto *Pathways to higher education*, iniciado por la Fundación Ford. Este proyecto fue implementado a nivel mundial en más de 125 instituciones de educación superior (IES) para impulsar políticas de inclusión educativa dirigidas a los grupos más marginados de cada país. El Programa tiene como propósito principal apoyar los esfuerzos de las universidades para disminuir la pobreza y ayudar a los estudiantes provenientes de grupos vulnerables –los indígenas– a obtener un grado universitario, toda vez que se considera a la educación como la mejor vía para lograr más altos niveles de vida y bienestar.

El problema de la exclusión de los indígenas en la educación superior tiene un fondo histórico, a lo largo de diferentes y sucesivas épocas en que el Estado mexicano ha perseguido una política diferente en relación con las comunidades indígenas. De un época de exclusión durante la llegada de los españoles, a los épocas de la pluriculturalidad y multiculturalidad de los años noventa del siglo XX. Además, había desarrollos para los indígenas en la educación superior también. La influencia de la historia del país, la situación económica y geográfica de los indígenas contribuyen a la baja representación de éstos en la educación superior. Para unos, estudiar en la universidad no es una opción, debido a las tradiciones culturales y familiares que no necesitan preparación especializada. Asimismo, México conoce una gran demanda por educación superior que resultó en el surgimiento de universidades privadas, pero éstas no son accesibles para los grupos marginales como las comunidades indígenas. Pues, la educación superior es un privilegio para un sector minoritario en el cual los indígenas no están incluidos.

En el primer capítulo se presenta el marco teórico, en que los diferentes conceptos de identidad tienen lugar. El concepto ‘identidad’ es muy complejo y elaborado, sobre lo cual los autores tienen diversas ideas y visiones. Entonces, se explica la ‘identidad étnica’ y la ‘identidad indígena’, a saber, en el caso de México, las identidades étnicas se refieren de forma directa a las identidades de los grupos indígenas. También la identidad nacional en México tiene lugar en el primer capítulo, en que diferentes elementos se abordan, entre ellos lo histórico. Por último ‘la educación intercultural’ que es inseparable del concepto ‘identidad’, tiene un papel importante en el primer capítulo –y en toda la tesis–, en que se explica los diferentes aspectos de la forma de educación que tiene mucho interés para la población marginada, incluidos los indígenas en México.

Luego, el segundo capítulo se titula ‘Estudiantes Indígenas en la Educación Superior Mexicana’ y se divide en tres partes. En él se trata la contextualización del problema. Primero, se muestra el problema real de los indígenas a través la educación superior, es decir la baja representación de los indígenas y los factores que conduce a esta problema, como la situación económica y geográfica de los indígenas. En este

capítulo se cuestiona ¿Qué tan negativo es este problema y qué factores han causado este problema? En la segunda parte se tratan las diferentes políticas del Estado mexicano en relación con las comunidades indígenas. De un época de la exclusión durante la llegada de los españoles, a la época de la pluriculturalidad y multiculturalidad de los años 90. Luego, en la tercera parte se presentan los planteamientos de Sillas sobre diferentes modelos para el análisis de la educación intercultural y de Schmelke, sobre las diferentes estrategias para mejorar el acceso de los indígenas en la educación superior. En la parte siguiente se elabora el Programa de Apoyo a Indígenas en Instituciones de Educación Superior, incluido el caso de la Universidad Veracruzana.

En el último capítulo se tratan los retos, logros y experiencias de PAEIIES. Se trata del programa general que ha sido implementado en todo México y el Programa que se instaló en la Universidad Veracruzana. Se aclara qué impactos ha tenido lugar como consecuencia del Programa.

Durante el proceso de adaptación e integración de los estudiantes indígenas, se experimentan muchos cambios en su vida: de una comunidad indígena a una comunidad universitaria se llevan experiencias positivas, pero también negativas. En cuanto al propósito de esta investigación, éste busca responder a la siguiente cuestión: ¿el Programa de Apoyo a Indígenas en Instituciones de Educación Superior contribuye a una comunidad universitaria intercultural que favorece a los estudiantes indígenas? A través esta investigación se busca descubrir si el programa ha creado una comunidad intercultural de equidad, si ha ayudado a la comunidad indígena en su integración en la educación superior, y si los indígenas experimentan su ingreso a la comunidad educativa superior a través del proyecto como un factor positivo. Además, interesa saber qué obstáculos y logros ha conocido el programa y saber si éste ha influido en la política del país. Se estima que la investigación va a mostrar que el proyecto logra integrar a los estudiantes indígenas en la universidad mexicana hasta cierto punto, con unas dificultades en el ingreso de los estudiantes.

En un período de tres meses, se desarrolló este trabajo de campo en la Universidad de Leiden. La mayoría de esta investigación consiste en información de artículos académicos, de información del Instituto Nacional de Estadística y Geográfica de México (INEGI), información del sitio de PAEIIES y reportes de ANUIES-Fundación Ford. Las experiencias del Programa descritas por unos participantes son esenciales en esta investigación, porque parte del objetivo es mostrar los impactos del programa en los indígenas que participaron. Sus relatos contribuyen a una visión personal de los participantes y esto es importante porque reflejan los logros y retos del programa. Además, puede decir que estos participantes, los jóvenes indígenas, son la razón del establecimiento del programa en México, por lo que sus experiencias son indispensables en este trabajo de campo.

Durante esta investigación, mi profesor guía, el dr. P. Isla Monsalve, ha sido de un gran apoyo tanto en el estilo de escritura como en buscar múltiples artículos relevantes para el Programa y en exigir una investigación estructurada, clara y objetiva.

Key words: identidad, identidad étnica, identidad indígena, identidad nacional, identidad nacional-México, educación intercultural

Capítulo 1

Relación conceptual entre identidad y educación superior

1.1 La identidad

1.1.1 Identidad

México como uno de los países que participan en el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, se ocupa de la integración de los indígenas en la educación superior, que busca crear equidad y una comunidad universitaria intercultural. Identificar al indígena es una parte importante en el marco teórico de esta investigación, debido a la definición compleja de ella y porque es el tema central de la tesis. Además, la identificación real de los indígenas es parte del proyecto, por lo que es importante para tratarla.

Primero es necesario explicar el término identidad. Una buena definición de identidad es la que da Giménez, quien describe el concepto muy concretamente: “Un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (2003: 9).

Con el fin de ser claro, es necesario señalar que ‘la identidad’ y ‘la cultura’ son conceptos distintos. El concepto de cultura es más amplio e incluye a la identidad, pero hay diferentes tipos de identidad como la social, la cultural y la étnica, cada una de ellas tiene que ver con las otras y con el concepto de cultura (Sámano-Rentería, 2005).

Sans Jara (2005) añade más ideas del concepto ‘identidad’. La autora explica que, en general, la identidad se considera como un concepto social: ‘identidad’ es un término que, combina semejanza y diferencia: semejanza con el grupo de pertenencia y diferencia respecto a los otros. Podemos concebir ‘identidad’ como una categoría relacional que se define en la mediación del uno al otro, es decir con una referente grupal (Ibíd.). Además, Jara trata de la concesión y reconocimiento de la existencia de otros que es necesario para identificar la propia identidad (2005). Como ella ha señalado: “El proceso de la construcción de la identidad se realiza trazando fronteras entre el grupo y el resto, la exageración de las características definitorias tiene como finalidad que dichas fronteras sean sumamente nítidas; frecuentemente ocurre que las fronteras las trazan los grupos dominantes para separarse de los demás” (2005: 93). En esta construcción identitaria el sujeto busca el reconocimiento de sí mismo en unos otros a quienes considera semejantes a él y con quienes conforma un nosotros (Melucci, 1982, citado por Isla, 2012). La identidad no se define por sus contenidos sino por sus límites (Giménez, 2003).

Además, Isla explica que la identidad (individual) depende de la memoria colectiva:

“La búsqueda del reconocimiento de sí mismo es un proceso que opera en colectivos diversos concéntricos y superpuestos, de distinta naturaleza y extensión, y que

corresponden a los ámbitos en los que se comparte la cotidianidad de la socialización: la familia, el barrio, la clase social, el grupo etario, la escuela, la comunidad religiosa, el grupo de interés, la comunidad local o nacional, etc.” (Isla, 2012: 9).

Añade que la constitución de una identidad colectiva se sustenta en bases simbólicas que mantienen y reflejan un conjunto de normas sociales comunes dentro del grupo, en que el carácter normativo de la cultura proviene de los distintos dispositivos de socialización como la internalización del sentido del grupo como propio por sus miembros (Isla, 2012). Explica que las normas sociales comunes y comunidad de símbolos que sustentan la identidad colectiva y la sensación de pertenencia a ella a través del producción de sentido facilita la aprehensión de la realidad como un orden dado y ordenado, con sentido (ibíd.). La función de la relación entre la memoria y la identidad remarca el sentido de pertenencia y da continuidad y legitimación a la identidad (Ibíd.), toda vez que “el significado principal de la identidad de cualquier individuo o grupo se apoya justamente sobre el recuerdo. La memoria es, de hecho, el ancla esencial de la identidad particular” (Misztal, citado por Isla, 2012: 3).

Además, nuestra identidad indica nuestra propia ser con respecto a otros y se base en la memoria colectiva, la identidad es subjetiva y situacional: la identidad se basa en rasgos seleccionados y modificados en función de los intereses de quien lleva a cabo el proceso de construcción de la identidad; debe tener cabida dentro de la sociedad, el momento histórico y las corrientes políticas vigentes (Sans Jara, 2005).

No sólo hay ideas de distintos tipos de identidad como la social, la subjetiva la y situacional, unas personas soporten una idea de identidad que articula el tiempo en que esto concepto surge, es decir en épocas de crisis. La idea de Bauman, “la idea de identidad nació de la crisis de pertenencia” (citado por Isla, 2012: 2), se soporta por Passerini *et al.* (en Isla, 2012) con la explicación de que las preguntas sobre la identidad surgen en épocas de crisis, cuando se perciben amenazas o riesgos:

“La identidad (...) presenta algunas semejanzas con la salud: sólo se llega a ser consciente de sus elementos perturbadores a través de la confrontación con transformaciones que proyectan dudas sobre la supuesta normalidad; cuando los seres humanos se sienten desarraigados, intentan reafirmarse inventando peligros y enemigos y declarando fidelidad a organismos colectivos, así que en general, aunque no siempre, estas identificaciones son de naturaleza regresiva y expresan la necesidad de autoprotección contra lo desconocido. Si todo esto es convincente (...), la creciente discusión sobre la identidad (...) y el uso del término, adecuada o inadecuadamente (...) indican por un lado incerteza e incomodidad y por otro operaciones regresivas que pretenden proteger valores etnocéntricos” (Passerini *et al.*, 2006: 91, citado por Isla, 2012: 8).

1.1.2 Identidad étnica

Como se ha mencionado, hay diferentes tipos de identidad. Primero, hay por un lado, la identidad individual y, por otro, la grupal. La primera tiene límites más o menos claros además de materialidad; en cambio, un grupo o comunidad no tiene fronteras claramente delimitadas (Giménez, 2003). Asimismo, la identidad étnica y la identidad nacional son unos de los distintos tipos de identidades y en este caso importante para definir, ya que se trata indígenas y la nación mexicana en esta tesis.

Las identidades étnicas remiten siempre, como toda identidad, a contextos histórica y socialmente específicos, y se puede variar en cuanto a su composición y

significado según los diferentes procesos de etnicización que les dieron origen (Giménez, 2000):

“Podríamos entender las identidades étnicas como un conjunto de repertorios culturales interiorizados, valorizados y relativamente estabilizados, por medio de los cuales los actores sociales se reconocen entre sí, demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado” (Bello, 2004: 31)

La identidad étnica es una concepción estructural de la cultura, como acciones, objetos y expresiones significativas (formas simbólicas) a través del cual los sujetos producen, que nos permite entender que la política de los movimientos indígenas y sus expresiones de demanda surgen de contextos específicos y no como esencias ahistóricas o primordiales. Existen en permanente transmutación. Giménez (2000) describe algunos componentes de la identidad étnica en contraposición con la cultura nacional mayoritaria de carácter occidental:

- Primero, la identidad étnica tiene una tradición archivada en la memoria colectiva, que remite a una línea de ancestros y que registra el trauma de la colonización.
- También trata de la reivindicación permanente de sus territorios ancestrales como lugares de anclaje de su memoria colectiva, contenedores de su cultura y referente simbólico de su identidad social.
- En tercer lugar, tiene valorización del propio lenguaje no sólo como medio de comunicación intragrupal, sino también como archivo vivo de su visión del mundo y símbolo distintivo de su identidad cultural.
- Además, un grupo étnico tiene la valorización del propio sistema de parentesco como fundamento primordial de su pertenencia grupal y un complejo religioso-ritual que actualiza, reafirma y renueva la identidad del grupo, mediante la dramatización de su visión del mundo, de la vida y de la muerte.

Este autor explica que, en general, los grupos étnicos se autodefinen bajo la creencia de que están unidos por ancestros comunes o lazos de consanguinidad (2000). Trata de que la característica central de los grupos étnicos es la creencia en un parentesco de sangre y un antepasado común. Se fundan, en última instancia, en la representación subjetiva e imaginaria de un vínculo de parentesco (Bello, 2004). Pues, las fronteras identitarias se estructurarían sobre la base de la pertenencia a una “gran familia”, subjetivada como realidad verdadera y objetivada como evidencia de autenticidad (ibíd).

En el caso de México, las identidades étnicas se refieren a las identidades de los grupos indígenas mexicanos y que son herederos de las “naciones originarias” que podemos llamar mesoamericanos (Jiménez, 2000).

1.1.3 Identidad indígena

Caso describe ‘lo indio’ en una manera profunda y completa:

“Es indio todo individuo que se siente pertenecer a una comunidad indígena; que se concibe a sí mismo como indígena, porque esta conciencia de grupo no puede existir sino cuando se acepta totalmente la cultura del grupo; cuando se tienen los mismos ideales éticos, estéticos, sociales y políticos del grupo; cuando se participa en las simpatías y antipatías colectivas y se es de buen grado colaborador en sus acciones y reacciones. Es

decir, que es indio el que se siente pertenecer a una comunidad indígena” (Caso, citado por Korsbeak y Sámano-Rentería, 2007: 204)

Derivado de esta descripción dada por Caso, la importancia de ser parte de una comunidad indígena es un criterio indispensable de la identidad indígena. Pues,

“el sentirse o saberse indígena va “más allá” de los rasgos físicos –que ‘parezcan’ indígenas en términos biológicos, en la forma de hablar o de mostrar su personalidad–; de las expresiones culturales –costumbres, lengua, vestimenta, religión–, de las relaciones de parentesco –ascendencia: abuelos, padres–, incluso de la posesión de un apellido o del territorio que ocupan” (Castro, 2013: 87).

Además, Sanz Jara explica más sobre la categorización de los habitantes originarios de Latinoamérica. Hay diferencia en el uso entre ‘indo’ e ‘indígena’. “El término “indio” fue utilizado durante la Colonia y lleva implícito la desigualdad, por lo que deja de usarse tras la Independencia –o, al menos, eso se pretende desde el poder–, siendo substituido por ‘indígena’” (Sanz Jara, 2005: 98). Esta desigualdad no sólo desaparece de un día para otro tras el nacimiento de la nación, sino que se perpetúa, desarrollando características nuevas durante el periodo independiente (Sanz Jara, 2005).

Se han sucedido diferentes periodos después la independencia en los que el indigenismo ha tenido el objetivo de integrar a los indígenas para lograr una nación desarrollada, pero sin negar la herencia prehispánica. Por indigenismo se entiende el conjunto de ideas y actividades concretas que han realizado los Estados latinoamericanos en relación con las poblaciones indígenas, una ideología que surgió durante las décadas de 1920-1930 a raíz de acciones prácticas y enfoques teóricos que se concretaron en diversas políticas públicas hacia los pueblos originarios. Posteriormente, la introducción del concepto de pluralismo ha permitido definir a los indígenas como poblaciones con un gran valor cultural que hay que conservar (Sanz Jara, 2005).

1.1.4 Identidad nacional

Múltiples conceptos se relacionan con el concepto de identidad nacional. La identidad nacional, de carácter complejo y multidimensional, está basada en el concepto de la nación que ha sido bien descrito como “comunidad política imaginada”, según la clásica definición de Benedict Anderson (1993), “fundada en un legado cultural supuestamente compartido y asentada en una porción de territorio que se define y se vive como ‘patria’ (ancestral o adoptada)” (Béjar y Rosales, 2005: 82). Como el término ‘identidad’, la nación es un proceso de inclusión/exclusión, una referencia de asimetría simbólica entre los connacionales (nosotros) y los extranjeros (otros/ellos) (Isla, 2012). La nación articula “un espacio (el territorio), un tiempo (la historiografía nacional), un colectivo (la comunidad nacional) en un orden simbólico (la patria) y normativo (el orden jurídico-político)” (Isla, 2012: 10). La identidad nacional también es una construcción discursiva e imaginada que incorpora elementos no sólo de orden cognitivo, sino también afectivo, simbólico e ideológico, como el arte, la literatura, la historia patria y la historiografía (ibíd.).

Además, la identidad nacional interviene con el concepto de nacionalismo que se puede describir como “la lealtad y el compromiso empeñados en defensa de los

intereses de una nación, que suelen expresarse, entre otras cosas, en la disposición para defender su honor, sus valores culturales, su autonomía y, sobre todo, su integridad territorial frente a amenazas externas” (Béjar y Rosales, 2005: 84). El nacionalismo se ve como “una determinada concepción de la nación y de la identidad nacional como fundamentos de la lealtad y el compromiso empeñados” (ibíd.).

1.1.5 Identidad nacional en México

No hay una sola definición de la identidad nacional mexicana. Diferentes personas tienen distintas ideas sobre este concepto. Algunos acentúan una idea particular, como Andrés Molina Enríquez, que clarifica la idea de mestizaje como base de la identidad nacional de México y explica que la identidad nacional mexicana nació de allí: se consideraba que la nacionalidad podría unir a los mexicanos, la cual sólo se lograría mediante el mestizaje de la población, que eliminaría las diferencias y de ese modo también muchos problemas sociales del país (Basave, 1992). Además, el catolicismo practicado por la gran mayoría de la población, la unidad del lenguaje con la enseñanza del español a todos los mexicanos y finalmente la unidad territorial y administrativa del Estado contribuirían a la identidad nacional en México según Molina Enríquez (Ibíd.). Esta idea del mestizaje fue importante durante el periodo de la Reforma en México (1857-1861) (Graham, 1990).

Durante el indigenismo postrevolucionario, especialmente a partir de la década de 1940, el Estado quería integrar a los indígenas para lograr una nación desarrollada, pero sin negar la herencia prehispánica. Ello fue en la extensión de la idea de mestizaje. Antes del pluralismo, la idea de homogenización mestiza se mantuvo desde el Estado como concepto ideal de la identidad nacional mexicana. Alrededor de 1980, cuando comenzó lo que algunos autores llaman indigenismo institucionalizado (Korsbaek y Sámano Rentería, 2007), el Estado comenzó a ver a los indígenas como poblaciones con un gran valor cultural que hay que conservar que va bastante en contra la idea del mestizaje (Sans Jara, 2005).

Además, Arizpe trata en su artículo la gran originalidad y la creatividad del mexicano en lo que se refiere a la creación de nuevas culturas, nuevas corrientes del arte, artesanías y patrimonio cultural inmaterial a lo largo del siglo XX (2011). Especialmente la gran diversidad de culturas de México es un elemento muy presente en la identidad nacional mexicana según Arizpe:

“Los mexicanos somos, al mismo tiempo, oriundos de un pueblo, barrio o ciudad, portadores de una cultura étnica —originaria maya o nahua, o de inmigración, afro y otras— o regional —oaxaqueña, jarocho, tapatía, norteña, yucateca—, practicantes de una dirección, profesión, oficio o subempleo, miembros de una feligresía religiosa, adherentes de grupos sociales diversos, y aficionados a tales o cuales tipos de música, o deporte o lo que sea. Cada una de estas filiaciones y adhesiones nos une a una gran variedad de grupos y entreteje nuestra identidad total” (Arizpe, 2011: 2).

Incluso los migrantes mexicanos continúan sintiéndose conectados a su origen: “No sólo rechazan su identidad nacional ni su cultura mexicana sino que siguen atados a sus pueblos, sus familias y sus paisajes en México” (Arizpe, 2011: 77). Arizpe denuncia el efecto de la llegada de la nueva globalidad. “El crecimiento exponencial de las telecomunicaciones, los audiovisuales e Internet están creando nuevas

homogeneizaciones culturales y, al mismo tiempo, nuevas diversidades” (Arizpe, 2011: 71).

Ha surgido una voluntad de recrear la identidad y la creación de nuevos códigos identitarios. Sobre todo los jóvenes han reaccionado a la globalización como con el rock en náhuatl. Los códigos identitarios de la identidad nacional mexicana que tratan diferentes estudios son la tierra con que refiere al paisaje, las playas pero también por ejemplo a las casas altas en las sierras. Segundo, es la historia, como las pirámides, las iglesias y los monumentos de la Revolución; pero también el patrimonio cultural intangible como las danzas de conquista, los carnavales. Otro código identitario es la convivencia con que se refiere por ejemplo a los infinitos festejos para celebrar los ritos de pasaje de la vida humana, las ferias y fiestas de pueblos y colonias. Asimismo a la sonrisa, la invitación abierta a los hogares y el regalo por todo hacia todos (Arizpe, 2011).

Entonces, hay otra idea de conformar la identidad de un país, que es “de encontrar un punto donde el lenguaje, la religión y la geografía se fusionen, es aquí donde aparece el término población. La población recibe de manera directa el impacto del lenguaje, la religión y la geografía, pero al mismo tiempo son también ellos quienes la modifican” (Galindo, 2009: 29).

Aunque la religión católica fue una de las características que mejor definieron a la sociedad colonial, es imposible hablar del pueblo mexicano sin mencionar a la Virgen de Guadalupe (Galindo, 2009). El *guadalupanismo* es un fenómeno que definió y define la identidad nacional. En principio, éste nació con la idea de servir como instrumento de evangelización entre los indígenas; más tarde, dicho culto fue un emblema nacional del naciente criollismo (ibíd.).

1.2 Educación intercultural

Por último, es importante tratar la educación intercultural en que el concepto interculturalidad es inseparable de la cuestión de la identidad (Walsh, 2005). “La interculturalidad significa ‘entre culturas’, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad” (Walsh, 2005: 4). Cuando identificarnos dentro del entorno familiar y cultural requiere, al mismo tiempo, diferenciarnos de otros distintos y diferentes procesos de identificación, como construir la interculturalidad, “de reconocer que hay una dialéctica entre la identidad y la alteridad, la mismidad y la otredad, la pertenencia y la diferencia” (Guerrero, 1999: pp. 13). No podemos elegir nuestra identidad, sino que es algo que se tiene que negociar socialmente con todos los otros significados e imágenes (Hall, 1997).

Walsh explica que “interculturalidad es un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, enfocado en generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, a pesar de sus diferencias culturales y sociales” (1998: 119). La interculturalidad refuerza las identidades tradicionalmente excluidas para construir una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. Tiene un rol crítico, central y prospectivo en todas de las instituciones —incluyendo la educación— para reconstruir sociedades, sistemas, procesos y accionar entre todos los grupos culturales en respeto e igualdad con reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática (Walsh, 2005).

“El sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas” (Walsh, 2005: 11).

La educación intercultural implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país (Walsh, 2005). Además, la educación intercultural intenta promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos, y también extender esa relación. Hay algunos fines generales de la educación intercultural según Walsh:

“Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias definen. Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros. Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos. Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida” (2005: 23).

López también ha señalado el elemento de desarrollo a través de la comunicación y diálogo entre diferentes grupos incluidos los indígenas:

“La dimensión intercultural de la educación está referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida” (2001: 7,8).

Esta perspectiva de la complementariedad entre culturas ha sido tratada también por Domínguez: “Ver la sociedad y la escuela como un escenario de diálogo en donde la multiplicidad de culturas no se subordina, sino que en el plano de la relación intercultural, se complementan” (2010: 25).

Capítulo 2

Estudiantes indígenas en la educación superior

2.1 La baja participación de los indígenas en la educación superior

Según el último Censo Nacional de Población y Vivienda (INEGI, 2011), 15,7 millones de mexicanos se consideran indígenas, lo que representa el 14,86% del total de los habitantes en México. Con esto México es el país con el mayor número de indígenas del continente, de los cuales 6,9 millones de indígenas de tres años de edad y más hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 6.6% de la población nacional (CESOP, 2010). Las lenguas indígenas más habladas son el náhuatl, maya y tzeltal (CESOP, 2010) de entre las 68 diferentes lenguas indígenas que se hablan en México (Schmelkes, 2013).

En el análisis del Censo Nacional de Población y Vivienda del Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP) se trata asimismo la situación geográfica de los pueblos indígenas, de lo que se puede concluir que hay diferencia entre la situación de los indígenas que hablan una lengua indígena y de los indígenas autoadscritos, que significa que no hablan una lengua indígena (2010):

- Los indígenas en México habitan mayoritariamente en los estados del sur.
- Cerca de la mitad vive en ciudades y localidades pequeñas de menos de 15.000 habitantes.
- Los indígenas que hablan una lengua indígena habitan mayoritariamente en las localidades más pequeñas. A diferencia de estos hablantes de lengua indígena, alrededor del 30% de los indígenas autoadscritos vive en ciudades de más de 100.000 habitantes.
- Además, el 17% de los hablantes de lengua indígena viven en municipios que tienen un bajo índice de desarrollo humano (IDH), frente a los indígenas autoadscritos, de los que solamente el 1% vive en estos espacios.

El censo (INEGI, 2011) muestra también cifras de la escolaridad en México:

- El porcentaje del analfabetismo de la población mexicana de 15 años y más bajó de 25,8% a 6,9% en 40 años.
- Además, 6 de cada 100 hombres y 8 de cada 100 mujeres de 15 años y más no saben leer ni escribir.
- En México 3.536.369 personas de 20 años y más asisten en la escuela, esto significa que 5 de cada 100 habitantes en ese rango de edad van a la escuela.

La escolaridad entre los indígenas también es parte de los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda (INEGI, 2011): la asistencia escolar en las comunidades indígenas ha aumentado en los años de 2005 a 2010, aunque los lugares donde se encuentran las comunidades están apartados y por lo tanto falta hablar español de parte de los indígenas. Asimismo, el censo muestra que los niños hablantes de lengua indígena que asisten a la escuela se han incrementado: en 1990 había 70 niños hablantes de lengua indígena que asistían a la escuela de cada 100, y en 2000 había 83.

Aunque la asistencia escolar en las comunidades indígenas y los niños hablantes de lengua indígena que asisten a la escuela han aumentado, Schmelkes (2013) ha señalado que los indígenas son los que menos acceden a la escuela: los niños mexicanos de seis a catorce años que no son hablantes de lengua indígena y que no asisten a la escuela representan el 4,9% de la población de esta edad, frente a la población que hablan una lengua indígena que no asiste a la escuela representa el 8,3% de la población de esta edad. Entonces, entre los niños que no asisten a la escuela, los indígenas son el doble de los no indígenas. Además, hay una desigualdad en materia de aprendizaje entre los diferentes grupos sociales y una diferencia en cantidad de la deserción entre los niños indígenas y los niños no indígenas: los niños indígenas desertan de la escuela más que los niños no indígenas, es decir, la probabilidad de que un niño indígena termine su educación es más bajo que los niños que no son indígenas (ibíd).

La cantidad de los alumnos indígenas que transitan a niveles superiores de educación también es considerablemente menor que la cantidad de los alumnos no indígenas. La población hablante de lengua indígena entre los quince y diecinueve años que no asiste a la educación superior es de 73,7%, en comparación con el 46,9% de la población no hablante de lengua indígena (Schmelkes, 2013). Aunque Schmelke ha señalado que no se sabe cuántos campesinos e indígenas hay en las universidades, se estima que los indígenas no llegan al 1% del total de estudiantes en el nivel superior en México, de los que la mayoría son indígenas cuyos padres emigraron a zonas urbanas y que obtuvieron su educación en escuelas públicas de las ciudades, cuya eficiencia y calidad es significativamente superior a la de las escuelas rurales o indígenas 2005. A saber, México registra el número más bajo de estudiantes indígenas en nivel superior de América Latina (Chávez, 2008).

La baja participación indígena en la educación superior es la consecuencia de diferentes factores. La educación superior no representa realmente una opción de vida para algunos: los indígenas pueden ser parte de una comunidad con ciertas tradiciones culturales y familiares específicas que les permiten ocuparse exitosamente de actividades que no requieren preparación especializada (Chávez, 2008). Si los jóvenes de las comunidades indígenas o de otras áreas marginales intenta obtener acceso, se enfrentan a serios obstáculos (Poder Ejecutivo Federal en Schmelkes, 2005)

Schmelkes (2005) ha señalado que también la situación económica y geográfica de las comunidades indígenas y de grupos marginales limita las posibilidades de acceso de sectores importantes a la educación superior. Con muy pocas excepciones se encuentran instituciones educativas superiores en zonas urbanas, y tampoco se encuentra muchas instituciones de educación media cercanas a los domicilios de los alumnos rurales (Schmelkes, 2005).

“Mientras que 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima.” (Poder Ejecutivo Federal, citado en Schmelkes, 2005: 1).

Sí van a la escuela, el acceso a estas instituciones muchas veces es una erogación superior a los ingresos totales de la familia de estudiante (Schmelkes, 2005).

Asimismo, Chávez explica que las instituciones de educación pública de México siguen siendo insuficientes para cubrir las demandas de toda población aspirante (2008). Los indígenas son una parte de esta gran demanda: durante los años, los

estudiantes indígenas han obteniendo más y más educación básica, que conduce a la gran demanda de escuelas con educación superior (Sillas, 2009).

La enorme demanda por educación superior resultó en un crecimiento grande de las universidades privadas y en “un fenómeno paralelo de segmentación de la oferta educativo” (Schmelkes, 2005), que significa que hay niveles de la calidad alta y baja de la educación superior extendido sobre las instituciones educativas superiores en México. El autor explica que la oferta de la educación privada, es decir la educación de la calidad alta, asegura la desigualdad de país: esta educación superior privada no es accesible para los jóvenes de los niveles más bajos del país, pues los campesinos e indígenas se encuentran en situación de mayor desventaja en relación con la calidad educativa recibida (2005). También como resultado de la gran demanda, las instituciones imponen límites de matrícula, es decir, exámenes de selección de aspirantes (Chávez, 2008) que los egresados de instituciones educativas ubicadas en estas regiones difícilmente logran pasar (Schmelkes, 2005).

Pues, la educación superior se convierte en un privilegio para un sector minoritario, “una posibilidad que beneficiará a los miembros de los sectores desprotegidos” (Chávez, 2008: 34).

2.2 Políticas diferentes para las comunidades indígenas

La exclusión de los indígenas ha caracterizado históricamente la situación de vida de las comunidades indígenas en México. La población mexicana dejó de lado las comunidades indígenas, ya desde la llegada de los españoles. Pues, México conoce una historia de desigualdades. Badillo *et al.* (2008) explican que con el nacimiento de México como nación se aplicó el proyecto liberal que consistió en el tratamiento opuesto al que recibieron durante la Colonia, es decir, los españoles mantuvieron apartados a los indios del resto de la sociedad. En la formación de “una identidad nacional unificadora” (Badillo *et al.*, 2008: 36) se consideraba la pervivencia del indio un obstáculo para el progreso de la nación, pues la desaparición de la cultura indígena fue necesaria (Sans Jara, 2005). Alfabetizar, castellanizar a los indígenas fueron unos objetivos de esta política de corte liberal y no tomó en cuenta que la población indígena tenía una identidad propia, que poseía características e intereses propios, incluso una lengua y un sistema de creencia propias (Badillo *et al.*, 2008).

En 1910-1920, en el período revolucionario, la ideología del mestizaje se convirtió en proyecto nacional y en este contexto surgió el indigenismo que tomaba lo indio como elemento básico de la nación (Sans Jara, 2005). Este período contribuyó al reconocimiento de que más o menos la mitad de la población del país estaba constituida por miembros de diversos grupos indígenas (Billado *et al.*, 2008). Sans Jara explica la confusión de la posición del indígena en la identidad mexicana: “por un lado está el indio prehispánico, sobrevalorado por ser parte integrante del actual mestizo, por otro el indígena contemporáneo, subvalorado porque impide la existencia de una nación homogénea y desarrollada” (2005: 94). Es decir, durante el indigenismo se luchaban por una nación en desarrollo en que tenía que rescatar la herencia cultural indígena prehispánica y, al mismo tiempo, posibilitar que el indio abandonara todas las características que le mantenían en un estado de subdesarrollo (Sans Jara, 2005). Querían utilizar la escuela pública en este proceso, pero quienes se encargaban de las actividades no dominaban el idioma de los pueblos indígenas ni conocían sus costumbres, así que no podían alcanzar los propósitos planteados (Billado *et al.*, 2008).

Durante el Proyecto Tarasco en los años treinta, se discutió un enfoque educativo integral, en que se trataba la necesidad de impulsar la alfabetización y la educación formal de los niños en la propia lengua materna, antes de enseñar del castellano (ibíd.). En 1938 se creó el Instituto Nacional Indigenista, que aplicó un enfoque que buscaba construir el cambio cultural mediante acción integral en lo educativo, lo económico, la infraestructura, los hábitos de consumo, etc. Hacia los años setenta se empezó a promover la educación bilingüe-bicultural (ibíd.).

En los años noventa México experimentó un período de lucha en cuyo el inicio el movimiento indigenista en Chiapas se alzó con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994 (ibíd.). Los zapatistas ocuparon una gran cantidad de predios privados, en que los ranchos ganaderos y cafetaleros eran de propietarios 'ladinos' (no-indígenas), todos ubicados en la 'zona de conflicto' (los municipios de Ocosingo, Altamirano y Las Margaritas). La zona ocupada por los zapatistas se estima en unas 60.000 hectáreas (Villafuerte *et al.*, 1999). La situación de extrema pobreza de los indígenas y campesinos en todo el país y su experiencia con el tratamiento desigual por parte del Estado fueron unas de las causas principales de esta protesta. Esta protesta tenía lugar en Chiapas, que fue la región donde la desigualdad se ha mostrado con mayor intensidad en el país, debido a su posesión mayor grande de recursos naturales en que las viejas estructuras sociales y políticas de carácter autoritario y latifundista estaban presentes (González, 1995). Este período llamó la atención sobre las condiciones de vida y derechos de los pueblos indígenas, la soberanía y la identidad nacional ya no fueran el pretexto para homogenizar la cultura (Billado *et al.*, 2008).

Alberto Bartolomé trata las diferentes reformas constitucionales que fueron el resultado del período de lucha, como la acción legislativa más importante de los años noventa en relación con las comunidades indígenas, estuvo la reforma al artículo 4º de la Constitución Nacional en la que se reconoce la composición pluricultural de la nación, y por lo tanto, el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas (1996). En enero de 1992, se le anexó un párrafo que dice:

“La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en los pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en los que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley.” (Alberto Bartolomé, 1996: 11-12).

La reforma no ha podido ser promulgada por los conflictos generados entre los distintos grupos de interés. La reforma constitucional tuvo un fuerte impacto político e ideológico en muchos grupos sociales. Es decir la gente vio alterado su discurso nacionalista, aunque no querían alterarlo. La exclusión de grupos étnicamente diferenciados del grupo asumido como mayoritario todavía era parte de la realidad que fue en contra la reforma al artículo (ibíd.).

A partir del año 2000 los indígenas recibían más atención como consecuencia de los movimientos indígenas activos. Con la reforma del artículo 2º. de 2001 “México reconoce constitucionalmente el valor de la población indígena, pero también el respeto a sus prácticas y costumbres, a su identidad, a su cultura” (Badillo *et al.*, 2008: 39). El Gobierno tenía el objetivo luchar contra la discriminación y establecer la igualdad de oportunidades y mucha atención recibió la educación, mediante el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas que promueve la cultura de respeto y

tolerancia en la educación a través del conocimiento y valoración de la pertenencia a un país multicultural (ibíd.).

Además, Badillo *et al.* (2008) han señalado la creación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en 2003 de lo que puede decir que está arriba de todos los programas y las acciones que se ocupan del desarrollo de los pueblos indígenas de lo que unas tareas son de coordinar y evaluar estos programas y acciones. Esta comisión es de interés porque más programas e instituciones que tiene el objetivo para mejorar la situación de la población indígena han surgido en los últimos años en México (ibíd.).

2.3 Desarrollos en la educación superior intercultural: modelos y estrategias para la educación superior

Ya hemos visto que México conoce diferentes épocas con diferentes proyectos y programas creado por el estado a través la población indígena. También habían desarrollos en la educación superior a través los indígenas: en los últimos años diferentes modelos para el análisis de la educación intercultural han surgido. Sillas trata todos estos modelos y los vincula con los diferentes intervenciones (programas, proyectos y más) de México en la educación superior para los indígenas (2009). Sillas trata de 9 diferentes modelos de los que algunos se explica abajo.

- El modelo de asimilación es basado en la idea que todos los estudiantes tienen que adaptar a la sociedad existente. Hay la opinión que la cultura original es irrelevante y la cultura dominante es la relevante por otra parte. Pues, la cultura original tiene que asimilar dentro la cultura dominante.
- El modelo de tolerancia es basado en la “ética de tolerancia” (Silla, 2009: pp. 5) y pedagogía de la diferencia. La idea de este modelo es que las culturas diferentes de la cultura dominante tendría ser entendidas y toleradas.
- También hay un modelo que hace énfasis en la riqueza de las diferentes grupos, incluido las comunidades indígenas. Estas diferentes culturas pueden enriquecer la sociedad con diferentes percepciones, conocimiento y más. Este modelo de empoderamiento es una práctica de la “acción afirmativa” (Silla, 2009: pp. 6) de lo que se puede decir que este alcance influye en la creación de algunas universidades indígenas o interculturales.
- Además existe los proyectos y programas del modelo de transformación que dirigen a los ciudadanos en general y no sólo los ciudadanos pertenecientes a la mayoría. Busca a deconstruir las perspectivas de exclusión o opresión de la mayoría.

Schmelkes no trata de modelos, sino estrategias para mejorar el acceso de los indígenas en la educación superior (2005a):

- La primera es el aumento de número de becas con acción afirmativa hacia población indígena. El nombre de un proyecto que ya está realizando es el PRONABES (Programa Nacional de Becas de Educación Superior) que ha ayudado a los indígenas en una manera de privilegio. Sin embargo, es una estrategia insuficiente por los pocos egresados indígenas del nivel medio superior que pueden pasar los exámenes de admisión de las universidades. Además, todos los criterios de la admisión hace difícil

el acceso a estas instituciones por los pocos lugares disponibles. Esta estrategia funciona mejor cuando se combinala con las otras estrategias.

- La segunda estrategia es facilitar los indígenas con educación superior en su ambiente mediante el establecimiento de universidades interculturales. Muchas universidades interculturales se han creado en las épocas recientes. Ofrecen educación de alta calidad y tiene una orientación fundamental hacia la región. Esta estrategia es eficiente porque estas universidades son un espacio privilegiado para el diálogo entre culturas. Además, están abiertas a todos, pues no hay una segregación de la población indígena y no indígena, lo que ha sido un error histórico. Tampoco se selecciona por criterios académicos, porque reconoce que la educación que recibieron los indígenas es de calidad deficiente. Se propone nivelar, lo que se hace durante el primer año de la vida universitaria.

- Por último, se trata la tercera estrategia que consiste en combinar un programa de apoyo económico con una transformación de las instituciones de educación superior que los reciben. Esta transformación puede significar diferentes cosas, pero todas las transformaciones consisten en establecer ciertos mecanismos para asegurar que los alumnos indígenas reciban toda la ayuda académica necesaria para enfrentar los estudios. Esta transformación consista de varios otros mecanismos. La estrategia también tiene una definición retomada de interculturalidad, que es más elaborada.

2.4 PAEIIES

2.4.1 México

En el marco de los modelos de sillas y las estrategias de Schmelkes surge el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superiores (PAEIIES). El PAEIIES es uno de los programas en México que tiene por objetivo el mejorar la situación de los indígenas en la educación superior. Todo esto empezó con el proyecto mundial para proveer equidad en la educación superior *Pathways to Higher education*, que fue la iniciativa de la Fundación Ford de Estados Unidos (Badillo, 2011). Empezó con 125 universidades en todo el mundo, incluidas algunas universidades de Chile, Brasil, Nicaragua, México y otros países latinoamericanos (Castro, 2013). En cada país el proyecto se ajustó a las características y necesidades de la población nacional, así como en México donde el proyecto llevó al establecimiento del PAEIIS (ibíd.). La coordinación fue la tarea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y desde 2001 hasta el primer semestre de 2010 el programa fue financiado por la Fundación Ford, que fue seguido por el Banco Mundial y la Secretaría de Educación Pública (ibíd.).

“El objetivo general del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas es fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior participantes en el Programa para responder a las necesidades de los estudiantes indígenas inscritos en ellas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño académico en este nivel” (ANUIES-Fundación Ford, 2005:7).

El objetivo se implica también en la estimulación de las políticas institucionales para luchar por el reconocimiento cultural, equidad social, y la permanencia, egreso y

titulación de los estudiantes indígenas inscritos en la educación superior (ibíd.). Además, se considera la educación como la mejor vía para lograr más altos niveles de vida y bienestar (Castro, 2013). Para lograr los objetivos, el programa consiste en 5 acciones principales (PAEIIES-ANNUIES, 2008):

- Apoyo académico: a través de las Unidades de Apoyo Académico (UUA) el programa facilita a los estudiantes indígenas servicios académicos necesarios para que pueden permanecer, egresar y titularse, como actividades curriculares adicionales.
- La tutoría: esta es la acción principal del programa. La formación de los tutores en el ámbito de la educación intercultural es importante para apoyar a los estudiantes indígenas con sus dificultades de la enseñanza, en su desarrollo individual para un buen desempeño y para lograr los objetivos académicos.
- La difusión del Programa y de actividades extracurriculares: en esta manera los estudiantes son conscientes de todas las actividades y eventos programados.
- Cursos: en previa consulta entre los estudiantes y los tutores, las Unidades de Apoyo Académico pueden ofrecer cursos adicionales.
- Gestoría de becas: con la gestión de becas de las Unidades de Atención Académico a Estudiantes Indígenas que vinculan a diferentes instituciones oficiales y no gubernamentales, dan apoyo económico a los estudiantes indígenas.

2.4.2 El caso de Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana (UV) ya tenía el objetivo de ofrecer educación para todos desde el principio, es decir en una manera de igualdad, aunque estos planes fueron limitados por las políticas públicas que las regulaban en el momento (Arriaga, 2009). La universidad luchaba, por una parte, por su propia cultura nacional y, por otra parte, por estar abierta a todas las culturas del mundo; eso sería el objetivo para todas las universidades del mundo según la UV (ibíd.).

Con el PAEIIES, la UV puede abrir espacios de oportunidad para todos aquellos estudiantes provenientes de zonas rurales e indígenas que experimentarían problemas para integrarse a la comunidad universitaria (Badillo, 2008). Pues, la diversidad cultural no podía ser ignorado en una región con muchos diferentes grupos étnicos: la población total del estado de Veracruz cuenta de casi 7 mil habitantes, de los cuales 20% son indígenas, que es casi 1,5 millón, donde hay 12 diferentes etnias, de las cuales los nahuas son la mayoría (Arriaga, 2009).

En 2002 nació el programa en la Universidad Veracruzana bajo el nombre de Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI) y comenzó a implementarlo en los cinco grandes campus universitarios localizados en las ciudades de Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitán, en donde existen 72 facultades y una escuela que ofrece 203 programas académicos (Arriaga, 2009). Después de cuatro años de experimentar el desarrollo exitoso, el programa piloto se transformó en una parte significativa de la Universidad (ibíd.).

En el proyecto se identifican los indígenas a través del lugar de procedencia (es decir, que los estudiantes provinieran de las poblaciones mayoritariamente indígenas), el dominio de lengua indígena, los ascendientes directos (o sea, que el padre o la madre dominaran su lengua indígena o provinieran de ciertos lugares con población mayoritariamente indígena) y que se consideraran a sí mismos como indígenas (Arriaga,

2009). En 2006, de los 178 estudiantes que han participado en el Programa, 124 hablan una lengua indígena (ibíd.).

El Programa implementado en la Universidad Veracruzana se compone de diferentes elementos (Arriaga, 2009):

- La gestión académica

Primero, el objetivo para identificar a los indígenas en la región de Xalapa; después se producen vínculos para facilitar que el estudiante acceda a los servicios, apoyos diversos y actividades que refuerzan su formación disciplinaria.

- Apoyo académico tutorial

Los guías académicos acompañan a los estudiantes indígenas durante su tránsito por la Universidad y durante su carrera académica mediante ayudas con los cursos en los que el guía tiene afinidad. Además, es una persona de confianza con la que los estudiantes pueden tratar cosas personales. La presencia de los guías es esencial durante el Programa, pues con atención tiene que dar solución a diversos conflictos (Badillo *et al.*, 2008).

- Vinculación

Es decir, la realización de acciones por la Universidad con diversas dependencias interiores y exteriores para alcanzar más cobertura para la población estudiantil de las zonas indígenas y rurales.

- Capacitación e investigación

Investigación sobre la funcionalidad de los tutores es un proceso necesario para el desarrollo del programa. En esta manera se pueden planear estrategias y realizar actividades con el fin de sensibilizar los tutores en el reconocimiento y atención a la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes.

El programa ha sido realizado por la Unidad de Apoyo Académico de Estudiantes Indígenas que se ocupa de la coordinación, la administración, los guías académicos y los estudiantes inscritos en el programa (ibíd.). Hay una coordinadora, un apoyo administrativo y 11 guías académicos que tienen como mínimo el grado de licenciatura (Badillo, 2008).

Capítulo 3

Evaluaciones del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superiores (PAEIIES)

En este capítulo se presentan y analizan las evaluaciones del PAEIIES tanto a nivel nacional en México como en el caso específico de la Universidad Veracruzana (universidad pública y autónoma del estado de Veracruz). Especialmente se han usado para esta evaluación reportes elaborados con los retos y logros del Programa, incluido las experiencias de los estudiantes indígenas, como el reporte de ANUIES-Fundación Ford *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superiores. Memoria de Experiencias (2001- 2005)* y el reporte de Arriaga y Rodríguez *Retrospectiva e impactos de la Unidad de Apoyo Académico para estudiantes indígenas (UNAPEI) de la UV*.

Las investigaciones de Badillo *et al.*, asimismo, son esenciales en este capítulo, *Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana* (2008), *La operación de los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar* (2009), *Condiciones de vida, estudio y trabajo de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana* (2011).

Luego, se han analizado el trabajo de Fregoso y Cortés *Universidad, trabajo tutorial con estudiantes indígenas y racismo* (2014), como también el de Romo y Hernández *Evaluación del Programa de Tutoría a Estudiantes Indígenas, Programa de Apoyo a Universidades con Estudiantes Indígenas'* (2005), ambos de importancia en estas evaluaciones. A continuación se señalan por un lado los aspectos positivos de las evaluaciones, y por otro, los negativos en ambos ámbitos geográficos: México en general y Veracruz en particular.

3.1 México

3.1.1 Evaluaciones positivas

- **Inclusión de los indígenas en la educación superior**

El programa ha sido una iniciativa a través la inclusión de los indígenas en la educación superior de México en que ha realizado una comunidad universitaria de equidad en que los indígenas reciben apoyo a integrarse (ANUIES-Fundación Ford, 2005). Aunque el número de estudiantes indígenas que asisten a la educación superior continúa siendo muy bajo, la matrícula de estudiantes indígenas notablemente se ha incrementado como consecuencia de la difusión hacia las comunidades indígenas, es decir, la preparación de los estudiantes para los exámenes de ingreso, como respuesta hacia las solicitudes y en la demanda de acompañamiento previo (ibíd.).

▪ **Desarrollo académico y personal**

Durante todo el Programa, el apoyo de los guías fue un elemento indispensable, un apoyo emocional y académico que para muchos estudiantes fue esencial en su desarrollo. El PAEIIES ha reconocido la importancia de estas tutorías por lo que diferentes programas de tutorías han creado. “La permanencia y mejora en el aprovechamiento escolar de los estudiantes indígenas, el desarrollo de una atención tutorial se constituyó en un eje central de proyecto al interior de instituciones participantes” (ANUIES-Fundación Ford, 2005). Badillo (2011) muestra con diferentes experiencias de estudiantes que el acompañamiento por los guías han tenido mucha influencia en el desarrollo académico de ellos:

“Yo primero supe del Programa y dije sí, ha de servir. Pero ya luego vi que iba mal y unos amigos que iban mal empezaron a mejorar y les pregunté qué habían hecho y me dijeron y yo dije: ah, el PAEIIES. Entonces fui a inscribirme y ya dije mi problema y me ayudaron. Andaba reprobando casi una materia, pero con la asesoría me puse al corriente y la pasé” (Estudiante de medicina, citado por Badillo, 2011: 5).

También De la Fuente, un becario de una de las universidades que participa en el PAEIIES, explica que el trabajo tutorial, “está detrás de los alumnos” (De la Fuente, citado por Fregoso y Cortés, 2014: 26) como él lo describe, es necesario para los estudiantes indígenas para pasar los primeros semestres, aunque la tutoría requiere mucha paciencia y constancia (Fregoso y Cortés, 2014).

▪ **Una comunidad universitaria intercultural**

La creación de una comunidad universitaria intercultural fue un objetivo importante del PAEIIES, por lo que Badillo (2011) dice que: las acciones que han beneficiado a la equidad en los espacios educativos y que han soportado a los indígenas en mantenerse como parte de la comunidad indígena, aunque asisten a la educación superior, han dado lugar a logros de mucha importancia para el Programa. Como parte de esta comunidad universitaria intercultural, la posibilidad para los estudiantes indígenas para encontrarse con otros estudiantes indígenas contribuyó a la valorización positiva y al fortalecimiento de su identidad indígena, es decir, que puedan continuar valorando su identidad indígena con la presencia de otros estudiantes indígenas (ibíd.). Esto habrá sido estimulado por ellos, debido a tener la sensación de que su comunidad original está cerca y a conectarse con jóvenes que están en su misma situación (ibíd.).

▪ **Cambios institucionales y organizacionales**

Asimismo, la iniciativa ha generado cambios. Badillo (2011) trata entre de las consecuencias positivas de la implementación del programa PAEIIES el que ha generado cambios institucionales y organizacionales. Llevó la discusión sobre la diversidad cultural en la educación superior, incluido en la política pública nacional; a través de las IES apoyó la mejora del acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior y, asimismo, estimuló las políticas institucionales al incorporar la dimensión étnica y valorarla (ibíd.).

3.1.2 Evaluaciones negativas

▪ La pérdida de su identidad indígena

Aunque el objetivo del Programa es crear una comunidad universitaria intercultural en que el estudiante indígena esté estimulado para valorar y fortalecer su identidad indígena, derivados de algunas experiencias de estudiantes indígenas, esta meta no siempre se logra (ANUIES-Fundación Ford, 2005). Unos participantes hablan de la pérdida de la valoración por su origen y sus dificultades de ser indígena en la comunidad universitaria:

“Con todo esto puedo decir que la distinción del lenguaje y de la piel aparecen como un reconocimiento de clase, que afecta a los migrantes indígenas, que por esta razón dejan de hablar su idioma, de vestirse conforme sus tradiciones y de ya no enseñar a sus hijos el idioma” (Fortino Domínguez, citado por ANUIES-Fundación Ford, 2005: 50).

“La adaptación de los estudiantes indígenas hace que sus compañeros se no burles. Tienen que olvidar su origen y tienen que comportarse como la gente de la ciudad. Sólo de esta manera pueden lograr su estudio académico” (Arturo Moisés Chávez López, citado por ANUIES-Fundación Ford, 2005: 51).

“Por mi acento de hablar mis compañeros se burlaban, ya que me decían el güeyerito jodido, yo acudía a la escuela con mi ropa toda remendada, pero limpio, en este lugar me dieron a entender algunos de mis maestros que el hablar mixteco, era de la gente pobre, de la gente pata rajada, de los salvajes, de los mugrosos, de indios; también la gente de la comunidad me decían que aprendiera a hablar bien para no demostrar que soy hijo de gente indígena; también mi mamá me decía que evitara hablar el mixteco, para que no se burlaran de mí, por tal motivo me quedé con esa idea y poco a poco se me fue olvidando mi lengua materna...” (Chávez López, Arturo Moisés, citado por ANUIES-Fundación Ford, 2005: 51).

Estas experiencias de los participantes de 2001 y 2005 muestran que todavía se puede experimentar un choque cultural y niveles de racismo en la comunidad universitaria (ibíd.). Explican que adaptarse a la sociedad universitaria, es decir vestirse, hablar y actuar como los otros estudiantes, es necesario para lograr su estudio académico, porque de lo contrario estos estudiantes indígenas están excluidos. Pues, la exclusión y discriminación no están totalmente eliminadas en la comunidad universitaria, son parte del orden del día (ibíd.).

También explica (Badillo, 2011) que continúa siendo difícil para los estudiantes de las comunidades indígenas mantener en contacto con sus pueblos de origen.

“Yo antes participaba siempre, mucho, del tequio, de las faenas de la comunidad, de las asambleas, aunque no me dejaban hablar yo iba y estaba enterado. Después que entré a la universidad ya no se pudo, era difícil, no tenía dinero para ir seguido y también sentía que la gente me veía raro, ya no como antes, decían: eh, tú qué sabes, ya ni estás. De pronto sentía que ya no era de ningún lado, perdido “ (citado por Badillo, 2011: 29).

▪ El futuro de los estudiantes indígenas

En cuanto al futuro de los estudiantes indígenas, el Programa no garantiza mayores niveles de equidad social: derivado de unas experiencias de participantes hay exclusión en la comunidad universitaria, pero los profesionales indígenas, asimismo, pueden experimentar exclusión en el marco de trabajo (Badillo, 2011). Es decir, el privilegio para los indígenas a través de su ingreso a la educación superiores no garantiza mayores

niveles de equidad social: los profesionales indígenas pueden experimentar discriminación en su búsqueda de trabajo (ibíd.). De nuevo, se muestra que el problema de exclusión de los indígenas en México es bastante fijo (ibíd.).

Además, explica que para los profesionales indígenas es difícil reintegrarse en su comunidad indígena, debido a la diferencia de opinión de las mujeres en la comunidad indígena: en virtud de los usos y costumbres predominantes de los pueblos indígenas, las mujeres no haría otras cosas que cuidar del hogar y los niños, y en la atención del esposo o compañero (ibíd.).

3.2 El caso de la Universidad Veracruzana

3.2.1 Evaluaciones positivas

▪ **Inclusión de los indígenas en la educación superior**

La Universidad Veracruzana conoce un crecimiento de los estudiantes indígenas que participan en el proyecto durante el desarrollo de UNAPEI, sin embargo algunos estudiantes desertan en los primeros semestres por las dificultades de adaptación de sus hábitos de vida cotidianos de lo rural a lo urbano (Romo & Hernández, 2005).

▪ **Desarrollo académico y personal**

La UNAPEI de la Universidad Veracruzana ha logrado mejorar la situación de los indígenas en la educación superior: los estudiantes están más integrados en la comunidad educativa superior; la trayectoria escolar de los estudiantes se desarrolla positivamente gracias al programa y, además, los estudiantes reciben ayuda en su desarrollo personal y de vida (Badillo *et al.*, 2008).

“Pero gracias a que encontré tres grandes amigos en la preparatoria, que me orientaron y me dieron muchos ánimos, me invitaron a trabajar en su proyecto, y que junto con otros compañeros formamos el Huerto Ecológico Quetzalcoatl. Estos grandes amigos son: el profesor Pedro Carrillo Eligio, mi paisano el profesor Mardonio García Pineda y el profesor Fernando Bravo Bravo, ellos me inculcaron mucha humildad y valorar nuestras tradiciones, me transmitieron sus conocimientos de agronomía, y el tiempo de ocio lo dedicaba al proyecto del Huerto, en donde en compañía de mis amigos trataba de borrar la idea de abandonar la escuela. En ocasiones me perdía en el alcohol y así olvidar mi triste realidad, por lo que cuando se daban cuenta mis tres maestros me llamaban la atención y me decían que el mejor regalo que le puedo dar a mi familia, es terminar mi carrera” (Arturo Moisés Chávez López, citado por ANUIES-Fundación Ford, 2005: 109).

“Las amigas que ahora tengo me dijeron que alguien podía ayudarme a tratar de olvidar esas cosas que impiden que uno siga adelante y de esa forma encontré a la UNAPEI (Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas) y poco a poco, con la ayuda de mi guía y de otras personas que se preocuparon por mí, logré vencer ese terrible obstáculo que ahora puedo contar, un pasado en el cual sufrí, pero también aprendí mucho, sobre todo aprendí a valorar las cosas que tienes por más pequeñas que estas sean, a valorar la vida y el luchar día a día sin darte por vencido, eso es lo que hace que existan los milagros” (Lucía Espinosa Reyes, citado por ANUIES-Fundación Ford, 2005: 120).

Los guías son en parte la razón de una trayectoria escolar positiva y del desarrollo personal de los estudiantes indígenas (ANUIES-Fundación Ford, 2005). En los momentos difíciles de ellos, cuando están depresivos, negativos o no motivados, los guías pueden involucrar y dirigirlos a las direcciones buenas (ibíd.). Además, contribuyen al fortalecimiento del interés profesional, interés por las prácticas y actividades de su carrera (Badillo, 2009).

No sólo los guías o profesores son de un gran apoyo para ellos, también sus amigos de la universidad son un gran soporte en su desarrollo académico y personal (ibíd.).

▪ **Comunidad universitaria intercultural**

Otro aspecto positivo es que la Unidad de Apoyo Académico busca encontrar un espacio en la estructura académica de la Universidad Veracruzana donde toda la comunidad puede seguir clases y no sólo los indígenas, es decir un espacio para toda la gente de diferentes culturas, una comunidad universitaria intercultural (Badillo *et al.*, 2008). El estudiante Juan Ramón Álvarez valora mucho que la Universidad Veracruzana luche por una comunidad universitaria de diversidad cultural (Arriaga y Rodríguez, 2009).

▪ **Cooperación**

Aunque Badillo (2011) ha señalado que la UNAPEI lucha para una buena integración de los indígenas a la educación superior, esto sucede en una región limitada: sólo está concentrado a la región de Xalapa, es decir sólo los jóvenes indígenas de esta región tienen la posibilidad de participar en el programa, aunque la UNAPEI ha buscado la cooperación con dependencias fuera de la Universidad, como con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), por lo que la Universidad recibió becas (Arriaga y Rodríguez, 2009).

▪ **“Un sueño hecho realidad”**

Múltiples experiencias, además, muestran que ir a la universidad fueron para muchos participantes un sueño hecho realidad, que la comunidad universitaria fue el lugar para desarrollarse a sí mismo y descubrir un mundo fuera de su pueblo originario sin deber olvidarlo y sin ser excluido (Arriaga y Rodríguez, 2009). Son felices porque sabían que sólo un minoría de la población indígena tenía la posibilidad de estudiar (ibíd.). Una gran oferta de la educación superior consiste en educación privada, que sólo es accesible para jóvenes de las clases sociales altas (ibíd.).

“La Universidad fue el espacio donde pude realizar las pequeñas reminiscencias de lo que rodeó mi infancia. Fue donde encontré lugares y pensamientos diferentes (académicos); donde se encontraba la eterna pregunta, que tal vez no quedó en un punto final. A su vez sentí una presión dentro de mi ser-estar, que deseaba fluir en esta realidad del México profundo. Todo esto gira junto a mi vida académica, para darle sentido a cada evento de lo ocurrido y que pidió un espacio para ser reconocido, aceptado y respetado por su propia esencia de estar” (Humberto Valdivieso, citado por Arriaga y Rodríguez, 2009: 112).

“Cuando llegué a Xalapa para continuar mis estudios, estaba tan emocionada por haber ingresado a la Universidad Veracruzana, en la Facultad de Derecho. Sé que muchos no quedan, pero yo fui una de las afortunadas que lo lograron, sabía que tenía que salir adelante, tenía fe en que parte de mis sueños se estaban haciendo realidad y sólo era cuestión de estudiar mucho como lo había hecho antes y todo saldría bien” (Lucía Espinosa Reyes, citado por ANUIES-Fundación Ford, 2005: 118)

3.2.2 Evaluaciones negativas

▪ Una transición difícil

Los estudiantes muestran que el comienzo en la comunidad universitaria es difícil, debido a que todo es nuevo: tiene que adaptarse a una nueva comunidad donde no conocen a ninguna persona, necesitan tiempo para integrarse en un sistema universitario y conocer nuevos amigos (Arriaga y Rodríguez, 2009).

“Cuando entré a la Universidad me sentí un poco desorientado en algunas cuestiones académicas. A veces tenía problemas de cómo arreglar algunos papeles o trámites en la escuela y algunos no eran sólo casos escolares, sino de cuestión personal” (Enrique de Jesús Silvestre Hernández, citado por Arriaga y Rodríguez, 2009: 120).

“En agosto del 2004 llego por primera vez a la ciudad de Xalapa, Veracruz. No tenía familiares y muy pocos conocidos. La vida universitaria representaba para mí algo totalmente nuevo. El comienzo fue difícil, ya que implicó una rápida adaptación al sistema universitario a pocas semanas de mi ingreso a la Universidad y de mi estancia en una ciudad desconocida” (María Luisa Matus Pineda, citado por Arriaga y Rodríguez, 2009: 117).

“Cuando regresé a la Facultad, encontré nuevos amigos, busqué un trabajo y seguí con mis estudios, pensé que ya había superado aquella crisis, pero había días en que me deprimía y dejaba de ir a la escuela” (Lucía Espinosa Reyes, citado por ANUIES-Fundación Ford, 2005: 120).

Durante su ingreso a la universidad, los estudiantes indígenas experimentan tantos cambios drásticos, que no es muy estimulante para los jóvenes estudiar, porque tienen que dejar su comunidad en que crecieron y donde viven sus familias y amigos (Arriaga y Rodríguez, 2009). Pueden experimentar problemas psicológicos, pues además del apoyo académico, el apoyo emocional es muy importante para la integración (ibíd.). Siquiera un estudiante indica que el apoyo emocional es más esencial que el apoyo académico. Pues, a través del soporte para los indígenas durante su trayecto académico, más atención debe poner en el apoyo emocional y psicológico (ibíd.).

▪ Problema de exclusión, discriminación e identidad

Algunos estudiantes aclaran que la exclusión y discriminación no están totalmente eliminadas en la comunidad universitaria (ANUIES-Fundación Ford, 2005). Explican que adaptarse a la sociedad universitaria, es decir vestirse, hablar y actuar como los otros estudiantes, es necesario para lograr su estudio académico, porque de lo contrario estos estudiantes indígenas están excluidos. Los mismos profesores pueden actuar como factor de discriminación:

“Aquí fue donde vi más la discriminación, ya que por ser morenito, bajo de estatura y tener el acento en la voz, en el uniforme sencillo que me duraba todo el año, me miraban como si fuera un bicho raro, algunos maestros me decían que me comportara a la altura, ya que no estaba con mis indios y que me olvidara de mi origen, ya que esto era la ciudad, donde está la gente civilizada, la gente que piensa y que está preparada” (Arturo Moisés Chávez López, citado por ANUIES-Fundación Ford, 2005: 107).

Según el reporte de ANUIES, la UNAPEI trató de crear condiciones necesarias para consolidar la identidad de los estudiantes, lo que tiene uno de los mejores resultados

dados por la UNAPEI (ibíd.). Sin embargo, algunos estudiantes han experimentado “una crisis identitaria”: “este repliegue sobre sí es un repliegue conflictivo, porque uno ya no puede ser lo que era. Pero no se puede ser otro. Entonces, en muchos casos, no queda más que la identidad primaria, cultural, la que procede de los lazos primordiales, familiares, comunitarios” (Arriaga y Rodríguez, 2009: 96). Es decir, el estudiante indígena siente que no pueda ser un joven indígena y no puede ser un estudiante de la universidad al mismo tiempo (ibíd.).

En el reporte del ANUIES, se trata de la “pérdida de nuestra cultura”, como consecuencia de adaptar a la vida de la ciudad que ha explicado por Arturo:

“La vida de la gente pobre es muy difícil y más para la gente que es indígena, porque en las ciudades no es bien visto, pero eso es lo que nos hace ricos como país que somos, ya que de una u otra manera provenimos de ellos y por la modernidad muchos nos avergonzamos de nuestro origen, y tratamos de mostrar otra cara, como es el caso de ya no hablar nuestra lengua materna, para evitar ser mal vistos, evitando así humillaciones, y que da tristeza cómo entre uno mismo discrimina a nuestra propia gente, ya que si vamos en la calle y encontramos un extranjero, nos hacemos un lado para que pase, pero si viene alguien con guarache, lo empezamos a criticar diciendo pinche indio pata rajada; tal vez no sea nuestra culpa ya que desde nuestro hogar nos enseñan que evitemos hablar nuestra lengua delante de la gente, que vistamos como la gente de ciudad, en la escuela incluso se ha llegado a prohibir hablar el dialecto, ya que uno tiene que ser moderno y estar a la altura de la gente que vive en la ciudad.

Nos olvidamos del trompo, del yoyo, de las canicas para jugar maquinitas, carros, compramos juguetes que se anuncian en la televisión y las mujeres ya no tienen sus muñequitas con las trenzas sino que sus padres les compran las barbys, que son blancas, cabello rubio, ojos azules, de tal manera que tanto el sistema de gobierno como nuestros padres contribuyen a que se pierda nuestra cultura” (Arturo Moisés Chávez López, citado por ANUIES-Fundación Ford, 2005: 111).

Los estudiantes indígenas están en una situación difícil, están entre dos mundos, lo que causa problemas de su identidad y su cultura original (ibíd.). El estudiante indígena se desarrolla en la comunidad universitaria, aparte de su comunidad indígena, en lo que ha integrado y por lo que tiene que adaptar (ibíd.). Aunque el Programa presta atención a la valoración y fortalecimiento de la identidad indígena en una comunidad universitaria intercultural, sin embargo sigue siendo una tarea difícil (ibíd.).

Además, mantenerse en contacto con la familia es difícil para los estudiantes indígenas, porque no siempre tiene dinero suficiente para visitarla y cuando la visitan su comunidad trata al estudiante indígena diferente que antes (ANUIES-Fundación Ford, 2005).

Pues, durante la integración en la comunidad universitaria en la ciudad, los estudiantes indígenas buscan a adaptar a la situación nueva, a la comunidad nueva para ser incluidos en esta comunidad moderna y para evitar la exclusión y discriminación, que puede estar asociada con una crisis de identidad y una pérdida de su cultura (Arriaga y Rodríguez, 2009). Esta problema del racismo y discriminación no es un problema sólo dentro la comunidad universitaria, es un problema con un fondo histórico que todavía está bastante presente en México (Fregoso y Cortés, 2014). Debido a esta información, Fregoso y Cortés (2014) explica que el problema necesita una solución más efectiva:

“La universidad no debe de tener como único horizonte propiciar la diversidad mediante las acciones afirmativas (..). Antes bien, es fundamental y urgente que este espacio se

interculturalice, entendiendo lo anterior como un proyecto político así como la generación de prácticas cotidianas que pongan en diálogo y convivencia las diferencias culturales, pero no sólo entre indígenas y mestizos.”

- **Faltas**

El Programa también ha realizado encuestas a 25 participantes que muestran las experiencias de los estudiantes a través de su desarrollo académico durante el Programa y el impacto que éste ha tenido en su vida, como el entorno social nuevo. Asimismo, los estudiantes han señalado faltas, como la falta de los tutores y espacios, otro habla del falta de interacción de alumnos. Un participante muestra la importancia de la presencia de los dos diferentes apoyo, lo académico y lo afectivo, por lo que “el apoyo académico en algunos casos no eran tan esencial como el apoyo emocional que se recibía de sus guías” (Areli Castilla Chiu, citado por Arriega y Rodríguez, 2009: 106).

- **Obstáculos durante el proceso**

Arriaga y Rodríguez (2009) han tratado diferentes obstáculos en cuanto de los diferentes elementos del Programa:

- Gestión académica

Una dificultad fue la identificación de los indígenas al empiezo del Programa: antes, no consistió de criterios como el lugar de procedencia o la lengua indígena hablada, ya que no fue claro si sean indígenas. Más tarde, aclaró estos criterios por lo cual el proceso ha procedido mejor.

- Apoyo académico tutorial

Un otro obstáculo fue de la ausencia repetida por los estudiantes a la cita con sus guías, debido a diferentes factores como el poco tiempo y el carácter no obligatorio. También esta problema ha resuelto a través del compromiso con las citas por teléfono, e-mail, chat y de las horarios más flexibles. Fue importante de resolver este problema, porque el acompañamiento de un guía podía evitar deserciones de los estudiantes y promover una adaptación más rápida a la vida universitaria

- Vinculación, investigación y capacitación

Además, los recursos para la vinculación hacia la población estudiantil de las zonas marginadas e indígenas fue limitado, como para las investigaciones propuestas al inicio del programa. Esta falta de dinero es un problema a través la vinculación hacía la población estudiantil de las zonas marginadas e indígenas porque no ha sido posible para visitar estas zonas. Además, en cuenta de las investigaciones al Programa, es esencial tener dinero y eso fue insuficiente. Estos dos elementos del Programa, la vinculación y la investigación, son importantes en promover y desarrollar el proyecto. Son indispensables para el futuro del Programa y de los estudiantes indígenas, pues es necesario para invertir en estas partes.

Conclusión

Esta investigación ha buscado responder tanto a la pregunta central de la tesis, *¿el Programa de apoyo a Indígenas en Instituciones de Educación Superior contribuye a una comunidad universitaria intercultural que favorece a los estudiantes indígenas?*, como a las subpreguntas planteadas en la introducción. Esta pregunta ha orientado tanto la hipótesis central como las conclusiones. Pero, primero voy a tratar cómo en los diferentes capítulos a partir de diferentes fuentes de información, se ha llegado a responder a la pregunta central y a la hipótesis.

A través del análisis de las experiencias de estudiantes indígenas que han participado en el proyecto se ha logrado profundizar en la situación personal de los indígenas y descubrir los retos y logros del programa. He puesto atención a estos relatos personales, porque el objetivo del programa es crear una comunidad universitaria que favorezca a los estudiantes indígenas, pues para comprobar esta meta, las evaluaciones de los estudiantes son esenciales. Creo que estas evaluaciones han descrito bien su situación en la comunidad universitaria y por eso han contribuido a responder a la pregunta central de la tesis y a las subpreguntas.

En realidad, tanto los reportes como las investigaciones consultadas han ayudado a conocer distintas dimensiones del programa y sus resultados. Diferentes logros y retos, especialmente en el aspecto práctico, como la falta de dinero para las investigaciones, han tratado en este capítulo. Estas afirmaciones contribuyen a completar la evaluación que en su mayor parte se enfocan en las experiencias de los estudiantes. La información restante contenida en los dos primeros capítulos es necesaria para describir los principales conceptos teóricos del tema investigado y el contexto específico en que este fenómeno se desenvuelve.

Además, el contexto en que se describe el problema de la baja participación de los indígenas en la educación superior no puede faltar en esta investigación, porque describe en una manera elaborada los factores que contribuyen a esta baja participación. Este problema no es muy conocido y, asimismo, es complejo, pues necesita una descripción de las causas del fenómeno. De esta manera se constata que las diferentes políticas mexicanas en relación con los indígenas muestran que el Estado se ha enfrentado a este problema de diferentes maneras. Para mí esta parte es muy interesante, porque muestra que este problema conoce un largo desarrollo, por lo que diferentes intervenciones y soluciones se han implementado. Todo este contexto fue necesario para entender los objetivos, elementos y evaluaciones del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior.

Mi hipótesis central es que *la investigación va a mostrar que el proyecto logra integrar a los estudiantes en la universidad mexicana hasta cierto punto, con unas dificultades en el ingreso de los estudiantes*. Para verificar esta hipótesis fue importante abordar unos conceptos centrales como 'la identidad' y 'la educación intercultural'. 'Identidad' es un concepto muy complejo, pero esencial debido a su relación con el objeto central de esta tesis: el estudiante indígena. Autores como Sans Jara explican cómo se funda la identidad, un aspecto que para los estudiantes indígenas es central, ya que el cambio de su comunidad a la universidad los enfrenta con una crisis identitaria y la experiencia de ver cómo su identidad cambia.

También el concepto de 'educación intercultural' que Walsh explica resulta un concepto que está en contacto con toda la investigación. Esta autora explica que esta

forma de educación lucha por una comunidad de equidad en la que haya un respeto mutuo a pesar de sus diferencias culturales y sociales.

Logré descubrir las dificultades que los estudiantes experimentan en su integración a la universidad por lo que discriminación y exclusión todavía son el orden del día. Aunque ha habido un desarrollo grande en la política y en la educación superior de México en relación con los indígenas, las experiencias de los mismos estudiantes indígenas, sin embargo, muestran que todavía existe racismo de hacia ellos, lo que conduce a una adaptación difícil a esta comunidad nueva. Esta adaptación puede resultar en diferentes situaciones. Unos experimentan una crisis identitaria en que no puede ser completamente indígena y ser un estudiante en una comunidad moderna al mismo tiempo. Además, podían experimentar una pérdida de su cultura indígena debido a su búsqueda de mecanismos para evitar la discriminación y la exclusión. Cuando dejan de tener su cultura indígena, esta identidad se pone en peligro. Esta información sobre el problema de la identidad, la exclusión y discriminación contribuye a responder a la pregunta central de la tesis, porque se relaciona con el grado en que la comunidad universitaria es intercultural: las experiencias muestran que esta comunidad no estimula la interculturalidad como era lo esperado porque los estudiantes indígenas se sienten que tienen que adaptar o negar su identidad y cultura indígena a la comunidad moderna.

En consecuencia, diferentes fuentes de información, incluidas las experiencias de los estudiantes, muestran que el Programa facilita la integración de los estudiantes en la comunidad universitaria mediante diferentes apoyos como el acompañamiento de los guías. El Programa influye positivamente en el desarrollo académico y personal de ellos. Asimismo, los estudiantes muestran declaraciones positivas sobre la oportunidad de participar en el programa. Sin embargo, derivado de las experiencias, unos estudiantes indican que la transición en la universidad no es fácil. Una nueva comunidad significa que experimentan dificultades por lo que necesitan apoyo, y especialmente apoyo emocional.

La hipótesis planteada se corresponde con las conclusiones de esta investigación, porque muestra que los estudiantes experimentan un buen desarrollo académico y personal debido al Programa, pero no sin dificultades en relación con la identidad, la discriminación y la exclusión que encuentran en la comunidad universitaria mexicana. Pues también es posible decir que la búsqueda del Programa a crear una comunidad universitaria intercultural que favorece a los estudiantes indígenas no ha logrado completamente, porque todavía los indígenas son víctimas del racismo estructural de la sociedad mexicana. Aunque hay unos desarrollos en la política mexicana en relación con las estudiantes indígenas como resultado del Programa, la investigación explica que esto no es suficiente para alterar esta situación problemática completamente.

Bibliografía

ALBERTO BARTOLOMÉ, MIGUEL (1996). 'Pluralismo cultural y redefinición del Estado en México', *Serie Antropológica*: No. 210, pp. 1-16

ANUIES-Fundación Ford (2005). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Memoria de Experiencias (2001- 2005)*. México: anuies. (2005).

ARIZPE, LOURDES (2011). 'Cultura e identidad mexicana en la era global', *Revista de la Universidad de México*, NO. 92, pp. 70-81

ARRIAGA, KARINA & RODRÍGUEZ, ROSALBA (2009). 'Retroperspectiva e impactos de la Unidad de Apoyo Académico para estudiantes Indígenas (UNAPEI) de la UV'. http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/9586/1/Libro_UNAPEI_2009.pdf, Universidad Veracruzana Intercultural

BADILLO, JESSICA; CASILLAS, MIGUEL ALVARADO & ORTIZ, VERÓNICA MÉNDEZ (2008). 'Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana', en: *Cuadernos Interculturales*, año 6, no. 10. pp. 33-61.

BADILLO, JESSICA GÚZMAN (2009), 'La operación de los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar' <http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/Badillo-Tutorias.pdf>, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación

BADILLO, JESSICA GUZMAN; CASILLAS, MIGUEL ALVARADO; & ORTIZ, VERÓNICA MÉNDEZ (2011), 'Condiciones de vida, estudio y trabajo de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana', XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 12,

BADILLO, JESSICA (2011). 'El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos', en: *Estudios sobre educación*, No. 61, pp. 26-33

BASAVE BENÍTEZ, AGUSTÍN (1992) *México mestizo: análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molinas Enríquez*. México, D.F.: FCE.

BELLO, ÁLVARO (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas

BEJAR, RAÚL Y ROSALES, HÉCTOR (2005). *La identidad nacional mexicana como problema cultural nuevas miradas*. México, D.F.: UNAM.

CAMPUS MÉXICO (2013). *Inician cursos gratuitos para indígenas en la UDG*, <http://campusmexico.mx/wp-content/uploads/5-Indigenas.jpg>

CASTRO RICALDE, DIANA (2013). 'Institucionalizando la educación intercultural: el programa de apoyo a estudiantes indígenas en la Uamex', *Ra Ximhai*, Vol. 9, No. 1, pp. 75-98

CESOP's *Descripción sociodemográfica de la población hablante de lengua, autoadscrita como indígena y el resto de la población, a partir de los datos del Censo de Población y Vivienda 2010*. (diciembre 2011).
http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/271337/837099/file/Carpeta16_Situacion_indigenas.pdf.

CHAVEZ ARELLANO, MARÍA EUGENIA (2008). 'Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?', en *Revista de Educación Superior*, Vol. 4, No. 148, pp. 31-55

DOMÍNGUEZ, BELLO JUAN (2013). 'La educación en el contexto de la diversidad: ¿Trabajar con los diferentes o la diferencias?', *Ra Ximhai*, vol. 9, NO. 1, pp. 21-42

FREGOSO, CARLOS & CORTÉS, MATEOS (2014) 'Universidad, trabajo tutorial con estudiantes indígenas y racismo', en: *Uaricha*, 11(25), pp. 17-34

GALINDO, ORTÍZ NORMA LEONOR (2009). 'Lenguaje visual, factor decisivo en la formación de la identidad novohispana: un análisis semiótico desde el diseño gráfico.', Universidad Nacional Autónoma de México, Acatlán, México.

GIMÉNEZ, GILBERTO (1996), 'Territorio y cultura. Estudios sobre las culturas contemporáneas', *Redalyc*, vol. II, No. 4, pp. 9-30.

GIMÉNEZ, GILBERTO (2000). 'Identidades étnicas: estado de la cuestión', en: REINA, L. (coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI* (pp. 45-69). México, D.F.: CIESAS/INI/Porrúa.

GIMÉNEZ, GILBERTO (2003), 'La cultura como identidad y la identidad como cultura', Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM
<http://www.galanet.be/dossier/fichiers/La%20cultura%20como%20identidad%20y%20la%20identidad%20como%20cultura.pdf>

GONZÁLEZ CASANOVA, PABLO (1995) "Las causas de la rebelión en Chiapas" en *La jornada*, pp. 83-89

GRAHAM, RICHARD (1990). *The idea of Race in Latin America*, University of Texas Press, Austin, Texas

GUERRERO, P. (1999). 'La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la Ternura', en *Reflexiones sobre interculturalidad*. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada "Diálogo Intercultural", Quito, Universidad Politécnica Salesiana.

HALL, STUART (1997). 'Old and new identities, old and new ethnicities', en A. King (ed.), *Culture, globalization and the world system* (pp. 41-68) Minneapolis: University of Minnesota Press.

INEGI's *Censo Nacional de Población y Vivienda 2010*. (2011). Recuperado en 9 mayo 2014 en <http://www.censo2010.org.mx/>. México

INEGI's *Población de México* (n.d.). Recuperado en 10 de mayo 2014, de <http://cuentame.inegi.org.mx/default.aspx>

ISLA MONSALVE, P.A. (2012). 'Discurso político, disciplinamiento social y construcción de identidades sociales en la modernidad'; apuntes de clase, Departamento de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Leiden.

JIMÉNEZ MENDOZA, O.L.; ISLAS LEÓN; LIMA BAÉZ, E; REYES TAVERA, L; TAPIA ZAMORA, A. (2000) 'Cultura e identidad'. http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/Antologias_LIE/Primer_semestre_LIE/cultura_identidad.pdf, Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo

KORSBEAK & SÁMANO-RENTERÍA, (2007). 'El indigenismo en México: antecedentes y actualidad', *Ra Ximhai*, vol. 3, NO. 1, pp. 195-224

LÓPEZ, ENRIQUE LUIS (2001). 'La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana' http://adei.org.pe/anexos/Interculturalidad/cuestion_latinoamericana.pdf. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe

PAEIIES' *Objetivos* (2008). <http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=objetivos.html>

ROMO, ALEJANDRA LOPEZ & HERNÁNDEZ, PEDRO SANTIAGO (2005). *Evaluación del Programa de Tutoría a Estudiantes Indígenas, Programa de Apoyo a Universidades con Estudiantes Indígenas*, México: annuies

SÁMANO-RENTERÍA, MIGUEL (2005). 'Identidad étnica y la relación de los pueblos indígenas con el estado mexicano', *Ra Ximhai*. Vol. 1, No. 2, Universidad Autónoma Indígena de México

SANS JARA, EVA (2005). 'La diferencia étnica construida por el estado: identidad nacional mexicana e identidad indígena', *Liminar, Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. III, No. 2, pp. 92-111

SCHMELKES, SYLVIA (2005). 'La educación superior intercultural, el caso de México', <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2009/CDUniversidades/pdf/DC23.pdf>

SCHMELKES, SYLVIA (2013). 'Educación para un México Intercultural', en *Sinéctica*: No. 40. Pp. 1-12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=en&tlng=es

SILLAS CASILLAS, JUAN CARLOS (2009). 'Iniciativas para el acceso de la población indígena a la educación superior en México. Pequeños pasos en un largo camino'. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/presentaciones/0997-F.pdf. Veracruz: X Congreso Nacional de Investigación Educativa

VILLAFUERTE SOLÍS, DANIEL; LISBONA GUILLÉN, MIGUEL Y ASCENCIO FRANCO, GABRIEL (1999). *La tierra en Chiapas: Viejos problemas nuevos*. México: Plaza y Valdés.

WALSH, CATHERINE (1998). 'La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa', *Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 12, pp. 119-128

WALSH, CATHERINA (2005). 'La interculturalidad en la educación', http://www.rutadelsolperu.org/sites/default/files/peru_educacion_interculturalidad.pdf. Ministerio de Educación, Lima, Perú.