



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**LA UNIDAD DE APOYO ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES
INDÍGENAS (UNAPEI) EN LA UNIVERSIDAD
VERACRUZANA. UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA
MIRADA DE SUS ACTORES**

Tesis que presenta

Areli Castilla Chiu

Para Obtener el Grado de

Maestra en Ciencias

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
LIBROS**

En la Especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis: Dra. Sylvie Andrée Didou Aupetit

México, D.F.

Agosto, 2013

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito dar cuenta del proceso de instalación de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI) en la Universidad Veracruzana (UV) a partir de los relatos de las coordinadoras y de los guías académicos, quienes acompañaron a los estudiantes indígenas en su paso por la UV.

Partí del análisis institucional para identificar los procesos que construyó el personal frente a las pautas institucionales marcadas por el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), en un proceso de apropiación. Consideré a su vez los planteamientos de la vida cotidiana para exponer como, en los intercambios diarios, coordinadoras y guías buscaron no sólo otorgar la atención académica a través de la tutoría y la asesoría a los estudiantes indígenas, según los requisitos establecidos por el Programa que operaban, sino también brindar apoyo a partir de las particularidades de estudiantes indígenas. Por lo tanto, aunque los estudiantes no fueron entrevistados, sí representaron un referente para analizar las prácticas del personal de la UNAPEI.

Palabra claves: coordinadoras, guías académicos, estudiantes indígenas, tutoría, asesoría, prácticas.

Abstract

This research study was aimed to analyze the installation process of the Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI) at Universidad Veracruzana through the perspectives of coordinators and academic guides, who were with the indigenous students during his stay at UV.

Thus, this study developed from the institutional analysis of the process built by the personal regarding the institutional guidelines marked by the Programa de Apoyo a Estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), during an appropriation process.

Moreover, the everyday life approach was taken into account to expose how, in the everyday exchange, coordinators and guides, searched not only to give the academic counseling to the indigenous students, according to the established requirements by the Program, but also to support the students with their specific needs. Therefore, although students were not interviewed, they represented a reference for the analysis of coordinators and guides at the UNAPEI.

Key words: coordinators, academic guides, indigenous students, counselling, academic practices.

La autora de esta tesis contó con el apoyo de la beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Número de beca 219403, septiembre 2008-agosto 2010.

También recibió apoyo del proyecto Promoción de la equidad de género entre las profesionistas indígenas y evaluación de iniciativas de educación superior de base étnica en México, 2002-2012 (No. 6651626003MEX) de la Dra. Sylvie Didou Aupetit, financiado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el marco del Programa de Participación Bienio 2012-2013, durante la fase terminal de la elaboración de la tesis.

ÍNDICE

Introducción	9
Justificación	11
Preguntas de investigación y supuestos de investigación	15
Objetivos de investigación	15
Supuestos de investigación	16
Antecedes de la investigación	16
Herramientas teóricas	17
Enfoque metodológico	19
Técnicas de investigación	21
Trabajo de campo	22
Estructura de la tesis	24
Capítulo I	26
La configuración de la UNAPEI en la Universidad Veracruzana: del diseño a la puesta en marcha	
1.1 Panorama de los años noventa en México y América Latina	26
1.2 Antecedentes de las políticas de atención a la población indígena	27
1.3 Reformas de las políticas en educación orientadas a la población indígena en el nivel superior en México	30
1.4 Programas de atención a estudiantes indígenas en el nivel superior: las Universidades Interculturales y el PAEIIES	32
a) Universidades Interculturales	
b) Surgimiento del PAEIIES en México	
1.5 La propuesta del PAEIIES en las IES	38
1.5.1 Surgimiento de la UNAPEI en la Universidad Veracruzana	39
1.5.2 La Universidad Veracruzana, características generales	39

1.5.3 Particularidades de la UNAPEI en la UV	40
1.6 Figura de atención: guía académico de la UNAPEI-tutor institucional y coordinadora	41
1.7 Surgimiento de la Universidad Veracruzana Intercultural	43
1.8 Objetivos de trabajo de la UNAPEI	44
1.8.1 Organización de la UNAPEI	46
1.9 ¿Y quiénes son los estudiantes indígenas en el PAEIIES y en la UNAPEI?	46
Reflexiones del capítulo	48
Capítulo II	50
2. La puesta en marcha de la UNAPEI: de la normatividad a la realidad	
2.1 La figura de atención: guía académico	50
2.2 Reclutamiento y selección del personal	52
a) Entrevistas de trabajo	54
b) Actividades enfocadas al trabajo en equipo	55
2.3 La capacitación	57
2.3.1 De las coordinadoras	58
2.3.2 De los guías académicos	61
2.4 Juego de roles. Preparando el acercamiento con los estudiantes	64
2.5 La búsqueda de los estudiantes	64
2.5.1 Estrategias diseñadas por la UNAPEI para búsqueda de los estudiantes	66

indígenas

a) Encuesta	66
b) La inserción de la UNAPEI en los espacios de la UV	67
c) La encuesta de la UNAPEI en la preinscripción en línea de la UV	69
2.5.2 Percepciones sobre el proceso de la búsqueda de los estudiantes	70
2.6 Dimensión de los objetivos de trabajo: académicos y culturales	72
Reflexiones del capítulo	80
Capítulo III	82
3. Estrategias de atención: de cara al acompañamiento de los estudiantes indígenas de la UNAPEI	
3.1 Formación profesional de coordinadoras y guías académicos de la UNAPEI	84
3.1.1 Coordinadoras	87
3.1.2 Guías académicos	91
3.2 Condiciones de trabajo	93
3.2.1 Instalaciones de la UNAPEI	94
3.2.2 Equipamiento de la Unidad	96
3.2.3 Pagos económicos	97
3.2.4 Cambios en el personal	97
3.3 La tutoría y la asesoría, sus impactos	98
3.3.1 Herramientas de acompañamiento	101
a) Cursos remediales	102
b) Formatos	104
3.4 Autoconcepciones de guías y coordinadoras sobre sus funciones en la UNAPEI: miradas de encuentro y desencuentros	106

	107
a) Las Coordinadoras	
b) Guías académicos	109
3. 5 La UNAPEI como espacio de encuentro	111
3.6 Estudiantes indígenas de carne y hueso	115
3.7 Institucionalización de la UNAPEI a través de las prácticas del personal.	117
3.7.1 Retos de la UEA	121
Reflexiones del capítulo	122
CONCLUSIONES	124
Bibliografía	129
ÍNDICE DE CUADROS Y ESQUEMAS	
Cuadro 1. Características de los informantes	24
Cuadro 2.Oferta académica de las UI en el 2013	32
Cuadro 3. Objetivos del PAEIIES	45
Cuadro 4. Número de estudiantes indígenas registrados en la UNAPEI en el periodo 2002-2003	47
Cuadro 5. Capacitación de los guías académico en la UNAPEI	62
Cuadro 6. Objetivos académicos del PAEIIES y la UNAPEI	72
Cuadro 7. Promedio de bachillerato de los estudiantes indígenas en la UNAPEI	74
Cuadro 8. Estudiantes indígenas inscritos en el nivel medio superior en el 2001 en la ciudad de Xalapa	75
Cuadro 9. Objetivos culturales del PAEIIES y la UNAPEI	76
Cuadro 10. Promedio general de los estudiantes indígenas atendidos por la UNAPEI en el período 2002-2008	86
Cuadro 11. Formación profesional de los guías académicos en relación a las carreras cursadas de los estudiantes indígenas atendidos en la UNAPEI	92
Cuadro 12. Número de estudiantes indígenas atendidos en la UNAPEI del período 2001-2008	101
Cuadro 13. Temáticas de los trabajos de investigación en torno a la UNAPE	114
Cuadro 14. Financiamiento otorgado por la FF y la UV para la creación de la UNAPEI	118
Esquema 1. Organigrama interno de la UNAPEI	40
Anexos	135

Introducción

La investigación se abocó a documentar los procesos de diseño, puesta en marcha y evolución de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI) de la Universidad Veracruzana (UV). La Unidad surgió a partir de la convocatoria emitida en el año 2001 por la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) para instalar en México la iniciativa Caminos a la Educación Superior (*Pathways to Higher Education*) de la Fundación Ford (FF); en México, este programa fue denominado como el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES).

En el 2002, la UV fue seleccionada, con junto otras cinco instituciones,¹ por el Comité de gestión de la ANUIES. Ese fue la instancia encargada de la selección de las propuestas; el Comité fue integrado por representantes de la ANUIES, de la Fundación Ford, de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y del Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), combinando representantes, instituciones y especialistas o expertos. El Comité aportó orientaciones, con base en sus experiencias, para mejorar los procedimientos de selección y los criterios de evaluación de los expedientes presentados por las instituciones de educación superior al PAEIIES: operó la valoración de los proyectos para la creación de las Unidades de Apoyo Académico (UAA) que las instituciones participantes presentaron.

La UNAPEI fue instalada en la región de Xalapa, a causa de la concentración de dependencias educativas en ese municipio – capital del estado de Veracruz- que tiene la UV (rectoría, centros de investigaciones, entre otros). Su tarea principal consistió en brindar el apoyo académico a los estudiantes indígenas a través del acompañamiento de guías académicos bajo el mando de una coordinadora, además de suministrar a la ANUIES y a los oficiales de la Fundación Ford los informes de seguimiento que requerían y generar datos estadísticos sobre los estudiantes y sus desempeños.

La investigación pretendió centralmente explorar las opiniones de los guías y coordinadoras -actores relevantes- de la UNAPEI en relación al trabajo de atención a

¹ Las otras instituciones seleccionadas fueron la Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, la Universidad Pedagógica Nacional, en el Distrito Federal, la Universidad Autónoma del Estado del México, la Universidad Autónoma de Chapingo, del Estado de México y el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

estudiantes indígenas. Nuestra hipótesis es que esta labor posiblemente fue adaptada, sobre la marcha, a las condiciones concretas de implementación que privaban en la UV y a las condiciones específicas de la población atendida: es a consecuencia un buen ejemplo de los procesos de adaptación de un programa externo por parte de la institución y de apropiación por parte de los actores, que se declinan en las modalidades del mejoramiento, de las adecuaciones y de las críticas.

Otro propósito de la investigación fue identificar las tareas propias de la UNAPEI en comparación con otras dos propuestas de atención a estudiantes indígenas en la UV: el Sistema Institucional de Tutoría (SIT) y la Dirección de la Universidad Veracruzana intercultural (DUVI). Uno de los objetivos del SIT fue en efecto capacitar a los docentes de la UV para apoyar a sus tutorados, es decir a los estudiantes indígenas, en su trayectoria académica. Estableció por tanto un espacio de actuación que convergía con los propósitos del PAEIIES, considerando que ese último también adoptó como herramienta para atender a los estudiantes indígenas a las tutorías. Sin embargo, el SIT, a diferencia de la UNAPEI, abarcó no un subgrupo específico de atención (los estudiantes indígenas) sino toda la matrícula de la UV: la tutoría fue concebida como una estrategia de atención cuyo propósito era esencialmente de tipo pedagógico, y buscaba elevar la tasa de eficiencia terminal de los egresados: la figura del acompañamiento estuvo concentrada en los docentes de la Universidad Veracruzana ya en ejercicio y no implicó nuevas contrataciones. Por su parte, la DUVI respondió a la iniciativa de las Universidades Interculturales (UI) de ofertar licenciaturas en las regiones de mayor número de población indígena; la DUVI se ubicó en diversas zonas del estado de Veracruz donde había una alta densidad de población indígena (Huasteca, Selvas, Grandes montañas y Totonacapan).

Es en este contexto en el que se embonaban o, más bien, se superponían iniciativas de distinto tipo, portadas por actores cuyos intereses y funciones institucionales también eran diferentes, donde surgió la UNAPEI como una iniciativa externa a la UV a partir de la convocatoria de la ANUIES y la FF. Esa se caracterizó en efecto por atender a los estudiantes indígenas en la ciudad de Xalapa es decir a estudiantes que migraron a la capital por razones de estudio y se inscribieron en carreras que no eran forzosamente parte de la cartera de programas ofertada por la DUVI.

Justificación

La presencia de jóvenes indígenas en las Instituciones de Educación Superior (IES) es todavía reducida: implica que los estudiantes hayan sobrevivido en el Sistema Educativo, en situaciones personales donde acumulaban desventajas producidas por su condición social o residencial y también por las propias características del sistema educativo en México. Las primeras están documentadas por los censos y abarcan las carencias económicas y alimenticias prevalentes en las zonas con altas proporciones de población indígena. Entre las segundas, destacan las distancias entre las comunidades indígenas, dispersas y de tamaño reducido, y los centros de enseñanza: ejemplo de ello es el que "muchas de las escuelas rurales e indígenas se caracterizan por ofrecer un servicio diferencial de tercera clase, por la escasez y la precariedad de sus instalaciones y la deficiente calificación profesional de sus maestros" (De Gortari citado en Carnoy et al, 2000: 29). La mala calidad en las escuelas rurales e indígenas a su vez se refleja en los bajos índices en la continuación de los recorridos de escolarización y principalmente en las bajas tasas de acceso a la educación media y superior de esta población, así como en su pobre desempeño en las evaluaciones educativas de desempeño, principalmente las aplicadas por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE).

En el 2005, sólo el 3.7 por ciento de la población indígena de 15 años o más cursaban al menos un año de educación superior en contraste con el 14.6 por ciento de los jóvenes que acceden a dicho nivel de estudios. Para el nivel preparatoria en el mismo año, únicamente el 6.5 por ciento de la población indígena cursaba al menos un año de este nivel educativo, en contraste con el 19.7 por ciento del resto de población que accedió al mismo (INEE, 2007).

En el mismo tenor, el panorama educativo de las escuelas indígenas para el estado de Veracruz no es nada alentador, de acuerdo a los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativas (INEE) al inicio del ciclo escolar 2011-2012. Los resultados de las escuelas de educación básica y medio superior con respecto al índice de marginación (IM)² presentan grades desigualdades. En

² De acuerdo a la CONAPO (Consejo Nacional de Población) el índice de marginación es una medida para diferenciar a las unidades territoriales, como resultado de la falta de acceso a la educación, residencia en viviendas inadecuadas, ingresos insuficientes y residencias en localidades pequeñas (CONAPO, 2000).

preescolar indígena, los porcentajes de marginación son: por alumno 93.1; por docente 94.0; por escuela 95.7, en comparación con los resultados en preescolares generales donde los porcentajes de marginación por alumno fueron de 49.5, por docente de 51.5 por ciento y por escuela de 62.0 por ciento (INEE, 2012).

En primaria indígena: por alumno 93.8 por ciento de IM; por docente 94.3 y por escuela 96.1, en comparación con las primarias generales el IM por alumno fue de 56.8 por ciento; por docente de 58.3 y por escuela 70.6 por ciento. Este mismo estudio da a conocer los resultados de IM en secundaria que para las modalidades de telesecundaria y secundaria comunitaria, modalidades en las que se atiende a la mayor parte de la población indígena, el nivel de IM en porcentaje fue por alumno de 79.4 y 89.9 respectivamente; por docente en telesecundaria y secundaria comunitaria fue de 81.2 y 89.5; por escuelas en telesecundaria y secundaria comunitaria fue de 83.9 y 88.4 por ciento. Mientras que en secundaria general el IM por alumno fue de 29.8 por ciento; por docente representó el 27.5 por ciento y el IM por escuela de 25.6 (INEE, 2012).

Finalmente, en el nivel medio superior, consideré el bachillerato general, dado que las otras dos modalidades regularmente están más presentes en zonas urbanas, (bachillerato tecnológico y profesional técnico). El porcentaje de marginalidad fue de 53.5 por alumno, por docente fue de 37.4 y por escuela 62.7 por ciento en bachillerato general; en relación con el bachillerato tecnológico que presentó un IM por alumno de 31.3 por ciento, por docente 28.0 y por escuela 31.5 por ciento. En este contexto, los estudiantes indígenas llevan a cabo su paso por el sistema de educación a partir de la siguiente situación: malas escuelas-malos maestros y, por lo tanto, bajos resultados en los alumnos (INEE, 2012).

Considerando estos antecedentes, quiénes llegan a las aulas representan frecuentemente la primera generación de mujeres o hombres de su familia que llegan a la Educación Superior; tanto su ingreso al nivel como su permanencia y su egreso son complicados dado sus condiciones económicas y sus antecedentes académicos: para las familias indígenas asumir los gastos de la educación superior (ES) implica "vender propiedades" y para los estudiantes "retrasar o interrumpir sus estudios por empleos de medio tiempo, o de tiempo completo a la vez que estudian" (Carnoy *et al*, 2002:28). Sin

embargo, la situación es distinta entre los estudiantes indígenas que residen ya en las ciudades, debido a que ahorran los costos de una migración estudiantil, en términos residenciales pero también afectivos.

El estudio de Carnoy *et al* (2002) hace hincapié en que “la asistencia económica por sí sola no funcionará si la política no prevé otro tipo de apoyo para facilitar la transición cultural que enfrentan los estudiantes indígenas”(Carnoy *et al*, 2002: 39-40). En efecto, la atención a estudiantes indígenas, centrada en lo económico, no es suficiente; es necesario brindarles alternativas que mejoren sus desempeños y les den más facilidades para permanecer en las instituciones de educación superior.

En este contexto, el PAEIIES se caracterizó por ser un programa enfocado al acompañamiento académico, a través de la tutoría, de los estudiantes indígenas durante toda su trayectoria escolar mediante la generación de espacios de atención como las Unidades de Apoyo Académico (UAA). El PAEIIES³ buscó a través de la UNAPEI responder a las necesidades de aprendizaje y de nivelación de los estudiantes indígenas de la UV y contribuir a reducir sus tasas de repetición o abandono escolar; partió de la constatación de que el número de éstos disminuye mientras más alto sea el nivel educativo considerado⁴ y de que ese fenómeno de suspensión de los estudios se repite, conforme se va avanzando en la carrera universitaria, con puntos álgidos en donde se producen los mayores niveles de deserción, en los primeros semestres y al final de la carrera. Las experiencias negativas vividas en el nivel básico y medio superior de los estudiantes indígenas son, además antecedentes difíciles de superar que no sólo inciden o inhiben su ingreso posterior a la educación superior sino que dificultan el que culminen con éxito sus trayectos de formación y obtengan el diploma.

En ese marco general de reflexión y actuación, la UV atribuyó a las coordinadoras académicas y los guías académicos la responsabilidad de alcanzar los objetivos planteados por el PAEIIES. Es por esto que ambos grupos profesionales resultaron ser mi foco de atención: lo anterior es cuanto más significativo que las condiciones de reclutamiento de los guías académicos de la UV, fueron muy particulares y distintas a las de las demás instituciones. Tal como refieren Romo (2005), Didou y Remedi (2006), Flores y Barrón (2006), los guías académicos de la UV no fueron maestros, sino que fueron personal externo, reclutados según criterios ad

³ De aquí en adelante referiré al PAEIIES como el Programa.

⁴ El 19.4 por ciento de la población indígena, en el 2005, tenía como máximo nivel educativo la primaria.

hoc y seleccionados por las coordinadoras para que su jornada laboral estuviese dedicada exclusivamente a tutorías. En contraste, las demás instituciones que implementaron el programa recurrieron a sus docentes para que asuman, por designación o interés propio, las funciones de tutores. La situación peculiar de la UV no fue solamente positiva: derivó también en la ausencia de reconocimiento institucional a las labores de tutorías justamente porque el personal contratado por honorarios no tenía un estatuto de personal docente. Esos rasgos justifican explorar cómo los guías auto-conciben su función en la UNAPEI y en la UV.

Debido a estos intereses, como ya mencioné, enfoqué el trabajo de investigación hacia los guías y coordinadoras. Busqué mostrar, en mi repaso a la bibliografía existente, que: 1) los estudios sobre la población indígena están centrados en caracterizar los procesos educativos dirigidos a los estudiantes y no en conocer y analizar las experiencias del personal que atiende a los estudiantes indígenas en el nivel superior ; 2) previo a la creación del PAEIIES y a la instalación de la UNAPEI, surgieron leyes que propiciaron una mayor equidad educativa entre los estudiantes indígenas; 3) a la par del surgimiento del PAEIIES, fueron creadas instituciones y programas educativos en el nivel superior para la población indígena: Universidades Interculturales, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Primarias Interculturales Bilingües.

En este sentido, mi interés por documentar las experiencias del grupo de trabajo de la UNAPEI partió de que ésta instancia, a diferencia de otras UAA, auspició deliberadamente la figura de un operador especializado, el guía académico, egresado de la UV; esa figura fue diseñada para efectuar el acompañamiento de los estudiantes indígenas y significó un caso atípico en relación a la coyuntura dominante en las otras UAA, en la que los profesores de tiempo completo encarnaron los tutores (por ejemplo la UAA de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Estado de México, la Universidad Autónoma de Chapingo, entre otras). De igual manera, me interesó analizar el peso que cobró la experiencia de las coordinadoras para el diseño y los ajustes de la UNAPEI aun cuando, en la UV, también existían las experiencias del SIT y posteriormente de la DUVI y cómo posicionaron la UNAPEI en relación a cada una de esas instancias.

La experiencia que en sus interacciones cotidianas, adquirieron los guías académicos y las coordinadoras académicas fue interesante para reflexionar sobre la conformación

de las estrategias diseñadas para erradicar las desigualdades educativas en las IES y sobre el sentido que ellas tuvieron para los estudiantes indígenas.

Preguntas de investigación y supuestos de investigación

A partir de esa justificación, delineamos las siguientes preguntas de investigación que sirvieron como base para orientar la tesis:

1. ¿Cuál ha sido el lugar ocupado por la UNAPEI en la UV?
2. ¿En qué condiciones se fue instalando la UNAPEI y cuáles fueron sus principales orientaciones?
3. ¿Cómo los actores (coordinadores y guías académicos) han percibido su labor en la UV?
4. ¿Cuáles han sido los alcances y limitaciones del trabajo del PAEIIES derivado del modo de organización, de los recursos y de los proyectos implementados por la UNAPEI?
5. ¿Cómo la coordinadora del SIT percibe la labor de los guías y coordinadores en relación a las desigualdades educativas de los estudiantes indígenas que atienden?
6. ¿Cuáles serán los principales aspectos de la problemática que enfrenta la UNAPEI para continuar su labor en la UV? ¿Cuáles serán los posibles obstáculos que impidan proseguir la labor de la UNAPEI en la UV?

Para responder a estas preguntas, considere los siguientes objetivos y supuestos de investigación:

Objetivos de investigación:

- Analizar el trabajo de la UNAPEI a partir de las opiniones de sus actores (coordinadores y guías académicos) y de las investigaciones realizadas sobre las UAA.
- Conocer y analizar las opiniones de la coordinadora del SIT y del PAEIIES hacia el trabajo que realizan coordinadores y guías de la UNAPEI.
- Identificar los posibles cambios con respecto de la labor que ejerce la UNAPEI en la UV.

Supuestos de investigación:

- El trabajo de los guías y de las coordinadores influye en las valoraciones que actores internos y externos hacen de la labor de la UNAPEI, por lo que es importante establecer cómo ellos mismos evalúan sus aportes al proyecto de la UNAPEI y lo valoran.
- Los posibles cambios del trabajo de la UNAPEI no solamente se derivan de la dinámica que establece la ANUIES con la UV, en relación al cumplimiento de los objetivos del PAEIIES. También depende de sus autocríticas, del alcance de sus objetivos y de su posición institucional.
- La UNAPEI ha contribuido a disminuir la brecha de desigualdades educativas de la población estudiantil indígena de la UV y a crear un espacio de reconocimiento y de diálogo para y con los estudiantes indígenas. De igual manera, ello implicó conocer las situaciones que obstaculizaron o alentaron el trabajo que realizó los grupos de coordinación y de operación de la UNAPEI.

Antecedes de la investigación

Opté por llevar a cabo la investigación en la UNAPEI por tres razones particulares: 1) fui beneficiaría de los apoyos prestados por la Unidad, lo que me permitió conocer y relacionarme con otros estudiantes indígenas y con los guías, aun cuando no logro asumir mi identidad étnica pese al lugar de procedencia de mi bisabuela y a su historia de vida; 2) realicé mi tesis de licenciatura sobre las percepciones de los alumnos inscritos en la UNAPEI; lo anterior fue mi primer referente de análisis y me llevó a acercarme al surgimiento de la UNAPEI y a las valoraciones que los estudiantes hacían de sus guías académicos; 3) trabajé en la UNAPEI como guía académico, aun cuando al principio me costó distanciarme de mi condición de estudiante en la UNAPEI: ello me ha llevado a reflexionar sobre el alcance de mi trabajo.

Si bien lo anterior son justificaciones personales, desde un punto de vista teórico, las evaluaciones realizadas por Romo (2005), Flores y Barrón (2006), Didou y Remedi (2006, 2009) en torno al PAEIIES me han llevado a tener otra mirada de la UNAPEI, más crítica, en cuanto al acompañamiento tutorial hacia los estudiantes indígenas en la UV.

Herramientas teóricas

El trabajo de tesis fue fundamentando en los siguientes referentes teóricos que a lo largo de los capítulos estuvieron presentes para plantear el análisis de los datos recolectados en el trabajo de campo.

- Instituido e instituyente

Abordé los conceptos de instituido e instituyente a partir de la propuesta de Fernández (1998a, 1998b), puesto que ambos son útiles para dar cuenta de las orientaciones de la Unidad en la puesta en marcha de la misma así como de las orientaciones que cobró lo establecido en los intercambios cotidianos que construyeron el personal de la Unidad en función de las solicitudes de los estudiantes indígenas.

Tales conceptos (instituido e instituyente) han sido abordados por estudiosos del análisis institucional (Fernández, 1998; Frigerio, 1991; Frigerio y Poggi, 1996; Remedi, 2004); en mi caso, me basaré esencialmente en las definiciones de Fernández para desarrollar ambos términos.

Fernández los define como:

Instituido: se pauta y asignan espacios, tiempos y recursos, reglas para la organización del trabajo y las relaciones y las normas para la valoración de la producción institucional (Fernández, 1998b: 21).

Instituyente: el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación (Fernández, 1998b: 36).

Elegí los conceptos de instituido e instituyente para explicitar la inserción de la UNAPEI en la UV, y demostrar cuáles fueron los efectos que ésta provocó no sólo en la Universidad⁵ sino también en los sujetos, mismos que pueden compartir o confrontarse con los referentes a partir de los que la UNAPEI establece su trabajo.

- Condiciones de trabajo

De igual manera, retomé de Fernández el término condición que “alude a la naturaleza, cualidad o propiedad de una cosa, estado o situación” (1998a: 68).⁶ La autora refiere que las condiciones son “prerrequisitos de la acción” que bien pueden obstaculizar o ayudar a concretar las dinámicas institucionales de cambio. Por ende, el espacio, las instalaciones, así como el equipamiento conforman “el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional. Como tal puede ser mirado en sus características de espacio material y en su cualidad de espacio simbólico” (Fernández, 1998b:106). De allí, nuestro interés en describir los procedimientos para el reclutamiento de los guías y las condiciones de infraestructura en las que realizan sus labores de atención individualizada o colectiva a los estudiantes,

- Rol

Berger y Luckmann señalan que los roles son “representaciones y mediciones institucionales” (Berger y Luckmann, 1979: 103). Es un concepto que abarca el papel que desempeñaron guías y coordinadoras dentro de las UNAPEI, conforme con las regulaciones y obligaciones establecidas en su contrato de trabajo pero también el significado que adquieren sus tareas y su figura misma en la interacción cotidiana con otros actores (estudiantes, maestros, etc.). Por ese motivo, les preguntamos cómo percibían su rol en la institución y cuáles eran sus relaciones no sólo con los demás guías sino con actores institucionales “de pleno derecho”, como los docentes por ejemplo.

- Prácticas

De Shön (1983) y Wenger (1998) definen a la práctica como la “actuación en una variedad de situaciones profesionales” (Wenger, 1983: 65), es decir, las acciones que son compartidas por todo el grupo de la Unidad a cargo de las tutorías, eje central de

⁶ En algunas teorías sobre las acciones sociales, el vocablo se utiliza para “aludir a aspectos de la situación que tienen como características ser más o menos fijos o inmodificables y de difícil control. Por consiguiente, las condiciones se diferencian de los “medios”, pues éstos serían aspectos más fácilmente utilizable como instrumentos” (Fernández, 1998a: 68).

las prácticas del personal de la UNAPEI. Por otra parte, Wenger señala que la práctica social:⁷

Se ocupa de la actividad cotidiana y de los escenarios de la vida real, pero destacando los sistemas sociales de recursos compartidos por medio de los cuales organizan y coordinan sus actividades, sus relaciones y sus interpretaciones del mundo (1998: 31).

Ambos autores apuntan que el desarrollo de la práctica, profesional y/o social, tiene lugar en las actividades cotidianas compartidas o individuales en función de las tareas asignadas. Es por ello que la interacción y los intercambios con aquellos que comparten la práctica, así como con quienes han sido los puntos de anclaje de la misma, resultan fundamentales para dar cuenta de sus orientaciones. Por esa razón nos interesamos en la forma cómo, en distintos espacios, los secretarios académicos, el rector, las coordinadoras del SIT y del PAEIIES y los maestros definieron esa práctica. Recalamos al respecto los procesos de socialización profesional de los guías recién reclutados así como los espacios, formales o informales, en donde se comunican en torno a sus labores, considerando que esos explican la práctica.

Enfoque metodológico

Tomando en consideración que para esa investigación, entrevisté sólo a guías y a las dos coordinadoras de la UNAPEI, construí mi estudio de caso a partir de la definición de Stake (1999). Mi propósito fue particularizar la propuesta de la UV en torno al acompañamiento tutorial de los estudiantes indígenas.

De igual manera, retomé elementos del análisis institucional a partir de la propuesta de Fernández (1998a, 1998b), como lo señalé en un apartado anterior, para comprender y explicitar el trabajo de los guías y las coordinadoras de la UNAPEI a través de la información recabada en el trabajo de campo. Asimismo, consideré

⁷ El autor toma en consideración la propuesta de Dewey sobre la teoría de la experiencia, así como la propuesta de Shön (Wenger, 1983), desarrollada a lo largo del presente capítulo. Mientras la propuesta de Dewey está centrada en una filosofía de la educación avocada en aquello que no sólo es expresada en palabras o símbolos, sino también en lo que "ha de hacer y de cómo ha de hacerse"(1945:26), Dewey apunta que "una experiencia dada puede aumentar la habilidad automática de una persona en una dirección particular y sin embargo desembocar en un callejón" de igual manera, -apunta el autor- "puede ser inmediatamente deleitable y sin embargo provocar la formación de una actitud débil y negligente; esta actitud entonces llega a modificar la cualidad de las experiencias siguientes e impedir que la persona obtenga de ellas lo que puede dar de sí" (1945: 23).

abordar la noción de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1979) para analizar la importancia que tienen los encuentros cotidianos en la construcción de su práctica de trabajo.

- Estudio de caso

En la presente investigación, consideré que el estudio de caso “[...] es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso en singular, para llegar a comprender su vida en circunstancias importantes” (Stake, 1999: 11).

Por esta razón, denominé a los guías y coordinadoras de la UNAPEI actores y me dediqué a intentar comprender cómo cada uno construyó sus opiniones a partir de sus experiencias, del entorno en el que se situó y de los intercambios con los estudiantes. El estudio de caso como señala Stake (1999: 20) “implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de éste último”. Para diferenciar el caso de la UV del de los otros casos institucionales, revisé los autores ya citados que evaluaron varios programas y revisé el abundante material provisto por la ANUIES en su sitio Web.

- El análisis institucional y la construcción social de la realidad

El análisis institucional fue la propuesta que consideré la más pertinente para llevar a cabo la reflexión sobre mis referentes empíricos. Tomando en consideración que los sujetos del estudio comparten una historia individual y colectiva en tanto se asumen como guías académicos y coordinadoras de la UNAPEI que han de cubrir funciones y tareas predefinidas de tutoría, me interesó analizar el contexto donde surgió esa representación particular de la tutoría (Berger y Luckmann, 1979).

Fernández (1998b:14) define a la institución como “una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas”; asimismo, la autora puntualiza que la institución no sólo responde a aquellas organizaciones concretas (escuelas, fábricas, hospitales) sino también a los acuerdos implícitos o explícitos pactados en la interacción cotidiana. Tomando como referencia ese planteamiento de Fernández (1998b), consideré a la UNAPEI como una institución que, aun cuando surgió como un programa piloto, pretendió deliberadamente funcionar como un espacio de acompañamiento especializado para los estudiantes indígenas, a través de la labor de coordinadoras y guías académicos.

Debido a que el material para fundamentar mi reflexión estuvo basado en los comentarios que guías y coordinadora hicieron de su trabajo de acompañamiento tutorial a los estudiantes indígenas de la UV, para interpretarlos, retomé el planteamiento de Berger y Luckmann (1979) sobre la construcción de la realidad:

La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente. Este “aquí y ahora” es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana. Lo que “aquí y ahora” se me presenta en la vida cotidiana es lo realissimum de mi conciencia. Sin embargo, la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes “aquí y ahora”. Estos significan que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal (Berger y Luckmann, 1979: 39-40).

La dialéctica entre el “aquí y ahora” caracterizó los procesos de sensibilización y de entrenamiento del personal. Esos variaron según las fases temporales consideradas, siendo diferentes en el momento del surgimiento de la UNAPEI y después de esa: las experiencias individuales de los tutores y lo que experimentaron como equipo de trabajo cambiaron además a través sus acompañamientos tutoriales particulares. La propuesta de Berger y Luckmann (1979) sobre la situación “cara a cara” dan cuenta de las negociaciones que hacemos de la presencia del otro en cuanto a los esquemas estereotipados, en este caso, los relativos a los estudiantes indígenas, sus condiciones de visa, sus necesidades y sus expectativas.

Técnicas de investigación

Recopilé la información utilizada en la presente investigación mediante el uso de las siguientes técnicas: 1) el grupo focal, que fue la técnica que permitió tener un primer acercamiento con los informantes; 2) las entrevistas focalizadas, con las que recabe diversas opiniones y observe distintas actitudes de los guías académicos y coordinadoras en torno a su quehacer en la UNAPEI. Apliqué un guión de entrevista para cada uno de los informantes (coordinadora del PAEIIES, del SIT, de la UNAPEI y guías).

Llevé a cabo el grupo focal considerando que es una técnica de “discusión alrededor de una temática la cual es elegida por el investigador. Además, se obtienen respuestas a fondo sobre lo que se piensa y sienten las personas de un grupo focal de forma libre y espontánea, guiado por un facilitador o moderador” (Balcázar *et al*, 2005:

129). La idea de organizar un grupo focal como un primer acercamiento con el personal fue propuesto por el Dr. Eduardo Remedí, investigador del DIE-CINVESTAV, en la primera presentación pública de los anteproyectos de investigación.

De igual manera, realicé entrevistas focalizadas partiendo de lo que señalan Merton y Kendall que una entrevista está “[...] focalizada porque está concentrada, en experiencias objetivas, actitudes o respuestas emocionales a situaciones particulares” (citados en Pardinas, 1984:114). Aun cuando la investigación se interesó sobre todo en el quehacer de guías académicos y de las coordinadoras de la UNAPEI consideré necesario entrevistar a las coordinadoras del PAEIIES y el SIT para tener otras posturas externas sobre el personal. Llevé a cabo una revisión documental, principalmente, de las evaluaciones al PAEIIES en general y en la UV. También revisé literatura sobre la población indígena y la documentación institucional de la UNAPEI, que fueron las fuentes primarias de la investigación y de los datos estadísticos presentados en el trabajo.

Asimismo, consulté las tesis de licenciatura y posgrado realizadas sobre la Unidad, así como los datos estadísticos de los sitios de internet del PAEIIES, de la Coordinación General de Educación Intercultural y bilingüe (CGEIB) y de la UV con la finalidad de construir los antecedentes del trabajo de la UNAPEI.

El análisis de la información la realicé bajo la lógica de la triangulación de información, es decir, un contraste de las entrevistas, después de su transcripción, con los informes y planes de trabajo y las investigaciones acerca de las Unidades de Apoyo Académico (UAA) para estudiantes indígenas para buscar su validez. Bonilla y Rodríguez (1995: 284) afirman que la triangulación de la información “implica el uso de instrumentos diferentes [...] entrevistas, recolección de datos distintos”.

En el estudio, me interesó conocer y comprender las experiencias que dan cuenta del quehacer de guías y coordinadoras como grupo ejecutor de una propuesta orientada a promover la equidad educativa en instituciones de Educación Superior.

Trabajo de campo

El trabajo de campo lo realicé en el 2009, en dos etapas. La primera la llevé a cabo durante el mes de marzo (del 4 al 13 de marzo) en la ciudad de México y en Xalapa. Durante esta misma etapa, entrevisté a la coordinadora del PAEIIES y trabajé con el grupo focal en la ciudad de Xalapa: a través de un mensaje de correo electrónico convoqué a un grupo focal a las coordinadoras de la UNAPEI, a la persona que inició

la UNAPEI y a quien se había quedado como responsable de la Unidad a la fecha en que realicé la visita, así como a 11 guías de los cuales sólo cuatro asistieron. El grupo focal lo realicé en la casa de una de las coordinadoras. Algunos de los guías inicialmente contratados ya no se encontraban en ese momento laborando en la UNAPEI por lo que tuve que establecer contacto con ellos y negociar el horario y el lugar para llevar a cabo dicho grupo focal. De igual manera, en esta misma etapa, entrevisté a la primera coordinadora de la UNAPEI.

La segunda etapa del trabajo de campo tuvo lugar en el mes de abril del 2009 (del 1 al 10 de abril) en la ciudad de Xalapa. La planeación de esta etapa consistió en enviar por correo electrónico una invitación a los guías y a una de las coordinadoras que participaron en el grupo focal con el objetivo de programar las entrevistas, indicando el periodo de estancia en Xalapa. Es importante mencionar que entrevisté a uno de los guías que no asistió al grupo focal pero igualmente consideré importante entrevistarlo porque su testimonio era relevante para mi estudio dado que él continuaba laborando en la Unidad.

El trabajo de campo se vio influido por situaciones muy particulares. Por ejemplo, durante el periodo que corresponde a la primera etapa, tuve conocimiento que la UNAPEI se encontraba en una reestructuración: esa se caracterizaba por un cambio en su foco de atención que dejaba de ser los estudiantes y ahora se concentraba en incidir en los tutores institucionales primero y segundo, por una ruptura del vínculo con el PAEIIES. Por lo tanto, la UNAPEI dejó de percibir los apoyos económicos de la Fundación Ford. A través de una conversación previa al trabajo de campo con una de las coordinadoras de la UNAPEI me enteré que la Unidad cerró su ciclo de participación en diciembre del 2008 y se encontraba en el proceso de articularse con la DUVI.

En la convocatoria enviada por correo electrónico a guías y coordinadoras, nunca establecí como criterio de participación el tiempo durante el que laboraron en la Unidad. Esa fue una característica del grupo focal que originó una conversación rica con sus integrantes, dadas las discusiones generadas por el personal a partir de su experiencia en la UNAPEI. La información obtenida mediante el grupo focal sirvió como

primer insumo y me llevó a modificar el guión de la entrevista individual para guías y coordinadoras. (Ver anexo 1) ⁸

Tomando en cuenta las circunstancias en las que el trabajo de campo se desarrolló, a continuación presento una tabla de los informantes que participaron en la investigación; y a quienes les agradezco su tiempo y paciencia.

Cuadro 1. Características de los informantes.

Características de los informantes		
Función	Años de servicio	Duración de la entrevista
Coordinadora del PAEIIES	7	1: 40 min.
Coordinadora de la Unidad (primera)	4	1: 00 hr.
Coordinadora de la UNAPEI	3	1: 00 hr.
Coordinadora del SIT	5	1: 00 hr.
Guía 1	7	1: 20 min.
Guía 2	7	1: 30 min.
Guía 3	5	1: 15 min.
Guía 4	3	1: 20 min.
Guía 5	2	1: 00 hr.
Fuente: elaboración propia tomando como base las entrevistas realizadas en el trabajo de campo (2009).		

Estructura de la tesis

La tesis quedó estructurada de la siguiente manera. En el primer capítulo, analicé el contexto en que surgió el PAEIIES tomando como referencia las políticas educativas en torno a la población indígena. De igual manera, señalé el surgimiento de la UNAPEI en la UV así como las distintas definiciones institucionales, según si las producen el SIT o la UNAPEI, de las figuras del guía académico para describir las funciones del trabajo.

⁸ En la segunda etapa del trabajo de campo, una de las coordinadoras facilitó un manual sobre las funciones de los guías y coordinadora así como una memoria y cuatro tesis de licenciaturas y dos tesis de maestrías, así como los planes e informes de trabajo del 2002-2007, el proyecto para la creación de la UNAPEI y un *press book* de notas periodísticas. Dichos documentos fueron analizados al igual que las tesis y el manual.

El segundo capítulo lo centré en los proceso de selección y capacitación de los guías académicos y coordinadoras. Tomando como referencia los conceptos de “instituyente” e “instituido” (Fernández, 1998a, 1998b) y los “roles” (Berger y Luckmann, 19976). Esto lo realicé a partir de la revisión de los documentos normativos y a su recepción en el trabajo desarrollado por el personal de la Unidad.

El tercer capítulo estuvo enfocado en describir y analizar el acompañamiento desarrollado por coordinadoras y guías académicos, a través del concepto de “práctica” (Shön, 1983 y Wenger, 1998). De igual manera, di cuenta de las condiciones de las prácticas a partir de las dimensiones: materiales y simbólicas (Fernández, 1998a; 1998b).

En cada uno de los capítulos, presenté algunas reflexiones para dar cuenta de los alcances de la UNAPEI; finalmente, termino el trabajo con las conclusiones a las que llegué a partir de los capítulos buscando con ello responder las preguntas y supuestos de investigación con los que inicié la reflexión de la presente tesis.

Capítulo I

La configuración de la UNAPEI en la Universidad Veracruzana: del diseño a la puesta en marcha

En el presente capítulo, expondré el surgimiento del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) en México y las particularidades que caracterizaron la conformación de la UNAPEI en la UV; asimismo, presentaré un breve recorrido histórico sobre la educación indígena en México tomando como punto de partida la década de los noventa.

1.1 Panorama de los años noventa en México y América Latina

La década de los noventa a nivel nacional e internacional se caracterizó por eventos de gran importancia que contribuyeron a remarcar la presencia de la población indígena en América Latina. En 1990, los indígenas brasileños exigieron ser reconocidos en la Constitución de su país, por lo que en la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro los indígenas organizaron una Asamblea denominada "Kari oka": su resultado fue la firma del Convenio sobre la Diversidad Biológica, que incluyó disposiciones que atañen específicamente a los pueblos indígenas.

En 1991, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) convocó a un paro nacional (Primer Levantamiento Indígena Nacional), dado el abandono de las políticas agrarias (Zamosc, 1993). La presencia de jóvenes indígenas fue el sello del levantamiento. De igual manera, en Colombia, los indígenas exigieron ser reconocidos en la Constitución como resultado de la ratificación por el gobierno del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).⁹ En Panamá fueron reconocidos los territorios de Kunas, Guambés y Emberás como autónomos (Bengoa, 2003).

Dichos cambios evidenciaron la presencia del indígena no sólo como un sujeto beneficiario de asistencia sino como un sujeto garante de derechos, es decir como un ciudadano.

⁹ La OIT es la única agencia especializada de la Organización de Naciones Unidas (ONU) que promueve el trabajo en condiciones de libertad, igualdad, seguridad y dignidad humana, comenzó preocuparse de la cuestión indígena por las situaciones en las que trabajaban los migrantes en las temporadas de cosecha azucareras, cafeteras y algodóneras. En 1952, la OIT en Ginebra aprobó el convenio 107, el primer cuerpo de derecho internacional que menciona y trata de los indígenas, y sólo algunos países firmaron. Ante ello a mediados de la década del setenta comenzó un proceso de revisión y que finalmente sería el convenio 169.

En 1994, en México, apareció a la luz pública el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el estado de Chiapas. Warman (2003) apunta que, con el surgimiento del EZLN, el tema indígena volvió a plantearse como un problema de los indios y no como el de la nación pluricultural. El EZLN hasta la fecha se caracterizó por ser un movimiento de base porque planteó cambios en las políticas del país y ello visibilizó la existencia de los pueblos indígenas en México.

En el marco del surgimiento del EZNL en 1990 México ratificó el convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de la OIT, cuyo artículo 26 estipula la necesidad de adoptar medidas para adquirir una educación en todos los niveles (CDI, s.f.), con el objeto de generar mecanismos de formación profesional para la población indígena. En el mismo periodo en el que México ratificó el convenio 169, la UNESCO emitió la Declaración de la Educación para Todos para establecer los compromisos para el acceso a una educación equitativa e integral, reconociendo la necesidad de fortalecer el nivel básico para transitar a la educación superior, partiendo del reconocimiento de la herencia cultural, lingüística y espiritual de los pueblos y de las comunidades (CGEIB, 2004).

De igual manera, en los noventa, países latinoamericanos como Brasil (1988), Guatemala (1985), Colombia (1991), Perú (1993), Argentina (1994), Panamá (1994), Bolivia (1994), Nicaragua (1995) y Ecuador (1998)¹⁰ promulgaron reformas en sus constituciones para reconocer a la población indígena y para definirse como países pluriculturales. En ese contexto y con finalidades similares, en 1992 México reformó el artículo 2º constitucional.¹¹ En 1997, modificó la fracción IV del artículo 7 de la Ley General de educación y el Estado asumió la obligatoriedad de la educación en la propia lengua de los pueblos indígenas y en español.

1.2 Antecedentes de las políticas de atención a la población indígena

Las políticas que durante los siglos XIX y XX fueron orientadas a la población indígena han sido calificadas en formas diferentes, considerando que propician la

¹⁰ Ver Bengoa (2003). Relación y arreglos políticos y jurídicos entre los estados y los pueblos indígenas en América Latina en la última década.

¹¹ México es una nación pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social. Consultado: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/>.

homogenización, la asimilación (Comboni, 2002, Jiménez, 2012), la integración y el monoculturalismo (Jiménez, 2012). Dichas políticas dan cuenta del desplazamiento, a través de la enseñanza del idioma nacional, el español, de las lenguas indígenas, esto con la intención de *redimir e integrar* al indio.¹² Para llevar a cabo el cometido de la enseñanza del idioma oficial, surgieron métodos directos e indirectos de aprendizaje del idioma español destinados a la educación para los indígenas (Varese, 1983).¹³

La tendencia de las políticas educativas para la población indígena en México cambió en 1978 cuando la educación bilingüe bicultural fue incluida en la política educativa oficial; en ese mismo año, fue creada la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que promovió los servicios de educación básica (educación inicial, preescolar y primaria). La educación bilingüe bicultural se caracterizó por la enseñanza de la lengua indígena como idioma de instrucción mientras el español se consideró como segunda lengua (Salmerón y Porras, 2010).

En este mismo contexto, otras políticas tuvieron el objetivo de resanar los impactos negativos de las políticas aplicadas durante los siglos XIX y XX así como de responder a las recomendaciones internacionales y de articular la legislación relativa a la población indígena con las reformas a las constituciones políticas, entre ellas las relativas a las definiciones y normativas relativas al pluralismo, al multiculturalismo y a

¹² Dentro de las principales acciones llevadas a cabo por el Estado en materia de educación para la población indígena iniciando con el Porfiriato como señala Engracia Loyo (1999) la Escuela de Instrucción Rudimentaria tenía como objetivo "enseñar hablar, leer y escribir el castellano y ejecutar las operaciones de aritmética" (Loyo, 1999: 359) a través de maestros viajeros, propuesta de la Comisión Indigenista Mexicana.

Por su parte, Vasconcelos como Secretario de Educación, propuso "enseñar el castellano con rudimentos de higiene y economía, lecciones de cultivo y aplicación de máquinas a la agricultura" (Carbó, 1948: 140); lo cual también permitiría la formación de hábitos para integrarlos a la vida nacional.

Cárdenas, a diferencia de Vasconcelos, encomendó a los maestros que "el idioma de los indios debía ser cosa de valor para la expresión de los pensamientos y emociones íntimos de quienes lo hablaban y debía ser visto como vehículo hacia el idioma nacional" (Brince, 1992: 174). Es notorio que se dio un cambio diferencial para la actitud que debe asumir el docente; sin embargo, al igual que Vasconcelos, Cárdenas tenía como finalidad integrar al indígena mediante su apropiación del idioma nacional.

¹³ El método directo se caracterizó en enseñar la lengua extranjera sin tomar aspectos de la lengua materna, o como señala Brince "método imitativo, analítico, natural, intuitivo o de no traducción, el sistema de enseñanza del nuevo idioma sin hacer uso de la lengua materna del estudiante" (Brince, 1992: 142). De acuerdo a Varese (1983:81) "el método indirecto, reorienta la política del lenguaje y marca una pauta importante para el destino de las lenguas indígenas"; sin embargo, Varese (1983: 83) señaló que "la adquisición de una lengua era un proceso paulatino que si no alcanza su propio grado de desarrollo por la irrupción temprana de otra lengua, difícilmente se podría consolidar y servir de marco conceptual para la simbolización de la cultura". El autor denotó los alcances de dicho método de tal manera que la enseñanza del español no estaba dirigida a una adquisición reflexiva sino a una sola mecánica de palabras aisladas (Varese, 1983).

la interculturalidad. Velasco (2009) señala que el multiculturalismo, como corriente filosófica, propone “una situación ideal en donde las culturas, todas (incluida la oficial) tuvieran la posibilidad de alternar e interactuar en condiciones simétricas” (Velasco, 2009: 327). Para acercarse a esa situación ideal de convivencia, el Estado tendría que establecer normas y leyes para facilitar la inclusión y el reconocimiento de las “otras” culturas. Para Jiménez (2012) el multiculturalismo “señala la existencia de la diversidad cultural, más no del status que guarda dentro de los procesos políticos y sociales” (Jiménez, 2012: 55).

Por lo tanto, el multiculturalismo sólo reconocía la presencia de otras culturas alternas a la dominante es decir a la “nacional” mientras que el pluralismo como apunta Jiménez se refería a los “principios filosóficos y jurídicos en los que desea fundamentar la vida pública para hacer de la diversidad cultural un principio de enriquecimiento para la nación en su conjunto” (Jiménez, 2012: 55). En consecuencia, el pluralismo apuntaba a la diversidad cultural a partir del reconocimiento institucional otorgado a sus portadores: ejemplo de ello fue la reforma del artículo 2° constitucional que sirvió de referencia para las propuestas educativas bajo el nombre de educación bilingüe bicultural y educación intercultural bilingüe.

Mientras, la interculturalidad conjugó la propuesta del multiculturalismo y la del pluralismo pero hizo hincapié en “las prácticas concretas a establecer con relación al marco filosófico y jurídico que construye para ellas” (Jiménez, 2012:55). Hay diversas conceptualizaciones alrededor de estas propuestas que fueron insertadas en el contexto de las políticas y, en algunos casos fueron referidas a la población indígena. Colom (1998) señala que la discusión sobre el origen del multiculturalismo, del pluralismo y de la interculturalidad se debe a los usos que ha tenido la diversidad cultural en las políticas y propuestas educativas. En consecuencia, Colom (1998) enfatiza que multiculturalidad y pluriculturalidad podría considerarse como sinónimos dado que son utilizados como “una característica social verificable y concreta”: ejemplo de ello es el significado otorgado a la reforma del artículo 2 constitucional.

Restrepo (2004) señala que lo étnico cultural como hecho político ha significado una reconfiguración de las nociones de ciudadanía, mientras Dietz y Mateo (2009) afirman que la interculturalidad mantiene una estrecha relación con las respectivas políticas nacionales acerca de las identidades nacionales y que sus contenidos concretos se relacionan con ese marco de políticas.

Con la implantación, en el 2001, por la SEP de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el tema de la interculturalidad fue considerado como la justificación de una propuesta de educación superior fundamentalmente, aunque no exclusivamente, abierta a los estudiantes indígenas. La CGEIB adoptó un modelo de educación intercultural y bilingüe definido como:

El conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural (CGEIB, 2008:25).

Bajo el modelo de la EIB, la CGEIB diseñó una serie de estrategias para atender a la población indígena como el programa de educación intercultural bilingüe para escuelas generales, el programa de apoyo a innovación en educación intercultural bilingüe, el Proyecto de Formación Inicial de Maestros en Escuelas Normales, el Proyecto de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria, el Proyecto de creación de Bachilleratos Interculturales.¹⁴ Para nuestro tema de interés, fue responsable de crear universidades interculturales o bien de incorporar a ese subsistema instituciones preexistentes que así lo soliciten.

A la par de la creación de la CGEIB, el gobierno creó la Comisión Nacional de pueblos indígenas (CDI) que absorbió el Instituto Nacional Indigenista y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).¹⁵

1.3 Reformas de las políticas en educación orientadas a la población indígena en el nivel superior en México

Reimers (1995) define las reformas de las políticas como “el conjunto de decisiones y acciones tomadas con el propósito deliberado de cambiar los insumos, procesos y productos del sistema educativo” (1995: 117). De acuerdo a Gajardo (1999), los temas de equidad y calidad, de gestión institucional, de perfeccionamiento docente y de financiamiento fueron los cuatro ejes que guiaron la reforma educativa durante la década de los noventa, como respuesta a la crisis educativa acarreada para la crisis

¹⁴ Algunas de las propuestas educativas sólo funcionan en ciertos estados de la república mexicana ver más al respecto en Salmerón y Porras (2010).

¹⁵ En conjunto surgieron en el marco del Plan de Desarrollo y el Plan Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE), que estipuló implementar “una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, que promueva el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, y mejore la calidad educativa de los servicios dirigidos a las poblaciones indígenas” (SEP, 2001: 9).

económica de los ochenta. Ese malestar o catástrofe educativa obligó al gobierno a darle un giro a las políticas públicas (Tuirán y Muñón ,2010; Kent, 2002). La década de los ochenta también fue conocida como la “década perdida” pues significó para las instituciones públicas una pérdida o disminución de sus recursos, dados los criterios para obtener financiamiento (Klein y Sampaio, 2002).

En este sentido, una de las problemáticas a resolver en el nivel superior a finales de los noventa fue filtrar el acceso a las instituciones de educación superior (IES). Esta se planteó como reacción organizativa ante el crecimiento masivo en la matrícula universitaria, a la par del surgimiento acelerado de escuelas particulares. Como resultado, en los 90, la matrícula creció en forma muy controlada de manera tal que México en los 2000 tenía un porcentaje del grupo de edad matriculado en la educación superior inferior al de muchos otros países de América Latina, con niveles de desarrollo similar o inferior. Esa situación, más la permanencia del problema de la pobreza, hizo que durante la década del 2000, el gobierno planteara como uno de los ejes de su política de educación superior crecer con calidad, diversificando las instituciones y atendiendo a grupos de población con un promedio de ingreso a la educación superior inferior a la tasa media del país. Las estrategias planteadas para el eje de equidad y calidad, como lo refiere Gajardo, estuvieron centradas en la “focalización en los niveles básicos de las escuelas más pobres, discriminación positiva hacia grupos vulnerables (pobres e indigentes urbanos y rurales, población indígena, mujeres pobres e indígenas)” (1999:13).

Respeto al tema de la equidad, en la década de los noventa por parte del Banco Mundial, la UNESCO y la OIT emitieron recomendaciones para mejorarla. Dichas recomendaciones, como asentado por Gajardo (1999), inspiró las políticas en favor de una educación intercultural bilingüe para la población indígena o bien como lo definen Velasco (2009) y la UNESCO (2005) políticas educativas de atención a la diversidad cultural.

Las recomendaciones más importantes en el terreno de la educación superior fueron establecidas a partir del Convenio 169, como lo referí anteriormente, y a su vez por la UNESCO con la Declaración de la Educación para Todos (UNESCO, 1990) y, más precisamente, como la Declaración Mundial para la Educación Superior (1998). Finalmente, otro referente fue la Declaración de la UNESCO en 2001 sobre la Diversidad Cultural centrada en el significado de las lenguas maternas como parte de la identidad cultural de los indígenas. Esta declaración planteó que la presencia de la

población indígena era valiosa y clave para el desarrollo de las naciones y recomendó que los países valoraran su cosmovisión.

1.4 Programas de atención a estudiantes indígenas en el nivel superior: las Universidades Interculturales y el PAEIIES

- Universidades Interculturales (UI)

La CGEIB, a través la propuesta educativa de Educación Intercultural Bilingüe impulsó la creación de las Universidades Interculturales (UI), con el objetivo de triplicar la cobertura de educación superior para la población indígena (SEP, 2001). Una de las misiones de estas universidades fue formar "intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y lingüístico de las regiones en las que se ubicaban" (Schmelkes, 2008: 6), brindándoles una oferta de carreras de interés local o regional.

Cuadro 2. Oferta académica de las Universidades Interculturales en el 2013.

Oferta académica de las UI	
Programa Académico	Universidades Interculturales
Desarrollo sustentable	Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural del estado de México (UIEM), Universidad Intercultural de Puebla (UIEP), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)
Comunicación intercultural	UNICH, UIEM, Universidad Intercultural del estado de Tabasco (UIET)
Informática Administrativa	Universidad intercultural de San Luis Potosí (UCSLP).
Administración Pública Municipal	UCSLP
Derecho	UCSLP
Agronegocios	UCSLP
Enfermería	UCSLP
Turismo Sustentable	UCSLP
Lengua y cultura	UNICH, UIEM, UIEP, UIET, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) y la UIEG
Lengua y comunicación intercultural	UIIM
Lenguas indígenas	UCSLP
Arte y patrimonio cultural	UIIM
Turismo alternativo	UNICH, UIMQROO
Desarrollo turístico	UIET

Desarrollo sustentable	UIEP, UIIM
Ingeniería Forestal	UIEP
Desarrollo rural	UIET
Gestión comunitaria	UIIM
Ing. en sistemas de producción agroecológico	UIMQROO
Gestión municipal	UIMQROO
Gestión intercultural, con cuatro orientaciones salud, lenguas, comunicación, sustentabilidad y derecho	Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)
Salud comunitaria	UIMQROO
Fuente: elaboración propia tomando como base la Red de Universidades Interculturales www.redui.org.mx , para el caso de la UCSLP < http://www.seslp.gob.mx/pdf/Opciones%20de%20ES%202012.pdf >	

La oferta académica respondió principalmente a las necesidades y potencialidades de las regiones donde fueron instaladas las UI. La primera UI fue la del Estado de México; posterior a su creación, fueron inauguradas las UI en los estados de Chiapas, Tabasco, Veracruz, Michoacán, Guerrero, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí y Sinaloa.

Las UI fueron la primera propuesta en educación superior diseñada desde el gobierno federal y bajo el modelo intercultural, con el objetivo de atender, prioritariamente, a la población indígena, aunque también están abiertas a la población en general. No obstante, hay proyectos de IES y programas que anteceden a las UI, y están dedicados a atender a la población indígena: si bien no fueron estructuradas conforme con un modelo intercultural ni tuvieron como fines promocionar la interculturalidad, estaban diseñadas para dar servicio a una matrícula indígena y proponían listas de programas de estudios considerados pertinentes para esta población. Por ejemplo, en el estado de Puebla fue creado en 1990 el Centro de Educación Superior para el Desarrollo Rural (CESDER): surgió como parte de una propuesta pedagógica en Telesecundaria en la sierra norte de Puebla y llevó a proponer la licenciatura en planeación del desarrollo rural; actualmente la oferta educativa inicial se amplió considerablemente y el CESDER ofrece programas a nivel licenciatura y maestría.¹⁶

¹⁶ Ver más información en el sitio web del CESDER : <http://www.cesder-prodes.org/>.

Otra experiencia educativa en el nivel superior fue la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM): fundada desde 1999 en la región norte del país, fue abierta esencialmente para suministrar una educación que tuviera compromisos étnicos con la cultura indígenas y para formar a los indígenas. La UAIM ofertó ingeniería en sistemas computacionales, las licenciaturas de sociología rural, turismo empresarial y cultura popular, pero, a la fecha ha ampliado considerablemente su oferta académica (CGEIB, 2006b).

De igual manera, en el estado de Veracruz fue creado el Centro Universitario Regional del Totonacapan (CURT) que surgió en el 2000 como parte de la asociación civil Fomento de la Educación Superior, Investigación y Desarrollo Regional del Totonacapan (FESIDRAC) y tuvo esos objetivos. El CURT ofrece las licenciaturas en Pedagogía, Administración y Derecho, para brindar servicios educativos en el nivel superior a la región del Totonacapan; es de carácter privado (CGEIB, 2006a).

Finalmente, una iniciativa que surgió para beneficiar a la comunidad estudiantil indígena mediante medias de atención pedagógica y apoyos financieros, a través de becas escolares fue el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), creado en el 2004.

A la par de estas propuestas novedosas en torno a la educación superior indígena, en el terreno de la formación de maestros indígenas a partir de 1990, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) inauguró las licenciaturas en educación preescolar y primaria en el medio indígena para profesionalizar a los docentes en los estados con mayor concentración de población indígena, entre ellos el estado de Veracruz.

Otras iniciativas de educación superior se encuentran en América Latina para la población indígena, siendo muchos los países que han desarrollado iniciativas en la materia. Destacan entre otros ejemplos el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos, cuya sede se ubica en Bolivia, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, la Universidad de la Frontera, Chile y Universidad de la Cordillera, Bolivia (Mato, 2008).

Sin embargo, los jóvenes indígenas han estado inscritos en el nivel superior antes del surgimiento de las UI (Carnoy *et al*, 2002, Nocetti y Bremer, 2006), aunque en forma muy minoritaria y con resultados desconocidos. Han participado como estudiantes en las universidades convencionales, desde antes de la implementación de las políticas avocadas a reconocer la diversidad cultural: estas acciones han

visibilizado, tardíamente, la participación de la población indígena a la educación superior, la han incrementado pero no la han desencadenado.

- Surgimiento del PAEIIES en México

El programa Caminos a la Educación Superior (*Pathways to Higher Education*) es una iniciativa de la Fundación Ford (FF) a nivel mundial, y está dirigida a estudiantes de grupos sociales y marginales¹⁷. Tiene como finalidad “aumentar sus porcentajes de ingreso, permanencia y egreso y adaptar las políticas y prácticas de admisión, [...] fomentar una revisión del currículo, incluyendo nuevas materias y formas de provisión” (Petrovich citado en Didou y Remedi, 2009: 11).¹⁸

En el 2001, en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que fue la instancia encargada de impulsar y administrar el programa a escala nacional, impulsó la creación de Unidades de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas con el financiamiento de la FF, tomando como marco de referencia general la iniciativa *Caminos a la Educación Superior*. Una de las primeras decisiones que tomó la ANUIES fue organizar el Comité de Gestión antes mencionado: Integrado por representantes de la ANUIES, la Fundación Ford, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) tuvo la responsabilidad de orientar el diseño del PAEIIES (asesoría técnica y académica) y de dictaminar las propuestas proporcionadas por las IES.

La ANUIES realizó su primera ronda de selección de universidades (entre las que fue incluida la UV) con base en los siguientes criterios conforme con la primera convocatoria publicada: que las IES estuvieran afiliadas y ubicadas en los estados con presencia de hablantes indígenas (superior a los 100,000 habitantes), que las instituciones tuvieran una estructura académica adecuada para establecer una Unidad de Apoyo Académico (UAA), y que las IES manifestaran su compromiso para ampliar la participación y respaldar el desempeño académico de los estudiantes indígenas, así como considerarlos en las becas de la institución (Castellanos, 2005), debido a que el Programa no proporcionaba apoyo financiero directo al estudiante .

¹⁷ En Brasil, a estudiantes de raza negra además de indígenas, en Asia de origen campesino o de tribus, en India a personas procedentes de grupos sociales minoritarios y en África a mujeres (principalmente en Egipto) .

¹⁸ Este programa opera actualmente en Egipto, Uganda, Kenia, Tanzania, Namibia, Sudáfrica, China, India, Vietnam, Filipinas, Indonesia, Brasil, Chile, México y Perú (Didou y Remedi, 2009).

La ANUIES convocó en el 2001 a treinta y nueve IES, solicitando a las interesadas que entreguen una carta de Intención de las Autoridades para participar en la Convocatoria del PAEIIES; pidió asimismo un anteproyecto como propuesta inicial para la organización y la estructura de la Unidad de Apoyo. Sólo ocho instituciones presentaron propuestas y asistieron a un Taller de Orientación que duró dos días: algunos de los temas considerados por los instructores del taller fueron los criterios de definición y las características de la educación multicultural, la formación integral en el marco de mejora de la calidad en el proceso educativo y la identificación de los elementos de diagnóstico para ubicar a la población potencial a ser atendida en la Unidad de Apoyo Académico, entre otros.¹⁹ A partir de los conocimientos adquiridos durante el Taller de Orientación, las IES reelaboraron una versión final de su propuesta. El proyecto fue evaluado con base en tres rubros principales: datos de la población general y específica, vinculación con comunidades y estudiantes indígenas y acciones y programas de atención a estudiantes definidos por el Comité de Gestión del PAEIIES (Didou y Remedi, 2006).

El Comité de Gestión aprobó las propuestas turnadas por las siguientes IES: la Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Chapingo, el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez y la Universidad Veracruzana. Entre las recomendaciones emitidas por el Comité a la UV, sobresale la demanda de especificar mejor el uso de los recursos financieros, puntualizando las características y fines del PAEIIES, es decir, la solicitud de generar condiciones institucionales en lo académico y en lo administrativo que aseguren su sustentabilidad. También el comité de gestión y la ANUIES dejaron en claro que los recursos no eran para generar becas a los estudiantes (Castellanos, 2005).

El PAEIIES, en cuanto al tema de otorgamiento de becas, partió de la premisa que las IES seleccionadas contaban con programas de este índole y que, en caso de que así no fuera, era posible solicitar apoyos al Programa Nacional de Becas en Educación Superior²⁰ (Pronabes), iniciativa que surgió en el 2001 para promover la

¹⁹ Otros de los temas considerados fueron las estrategias de trabajo con estudiantes en condiciones de marginación y diferencia cultural, las características de una Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas y su vínculo con otros programas y servicios de las IES y los lineamientos para la integración de la propuesta por institución (Castellanos, 2005).

²⁰ PRONABES inició sus operaciones en el 2001-2002 con recursos aportados por el Gobierno Federal, los gobiernos estatales y las instituciones públicas de educación superior (Nocetti y Bremer, 2006). El PRONABES corresponde a las acciones planteadas en el Plan de Desarrollo y el Plan Nacional de Educación 2001-2006 con el objetivo de "fomentar que una mayor proporción de jóvenes en condiciones

incorporación y permanencia de los jóvenes de estratos vulnerables al nivel superior. De hecho, la ANUIES, ante la presión generada por el hecho de que el PAEIIES no financiará becas, negoció con el Pronabes condiciones que permitiesen incluir a los beneficiarios del Programa en el Pronabes siempre y cuando cumplieren los requisitos preestablecidos.

Asimismo, la ANUIES y la FF plantearon firmar un convenio tripartita, entre las IES seleccionadas, la ANUIES y la FF. Las UAA surgieron como un programa piloto en donde la FF sólo aportaría el financiamiento durante cuatro años según un esquema de aportaciones descendientes (los dos primeros años, la FF absorbería el costo total, en el segundo y tercero la mitad junto con la IES) por lo que el apoyo disminuiría, previendo que las IES asumirían los gastos de las Unidades de Apoyo Académico y finalmente las convertirían en un Departamento, inscrito en el organigrama de la institución.

La continuidad de la UAA era responsabilidad de los encargados de las Unidades en las IES: para ello, tenían que demostrar a las autoridades su pertinencia, a través de las actividades desarrolladas, y sus alcances. Ante ello, la ANUIES y la FF establecieron mecanismos de seguimiento de cercanía a las UAA, a través de visitas, la constitución de bases de datos institucionales sobre el Programa y la entrega de reportes a la Coordinadora del PAEIIES en la ANUIES y al oficial de programa de la FF.

Dada la escasa participación de las IES en la primera convocatoria, el PAEIIES convocó nuevamente a la creación de las Unidades de Apoyo: en el 2003, fueron seleccionadas la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Quintana Roo, el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

La difusión del PAEIIES llegó paulatinamente a otras IES: en el 2005, nuevamente, ANUIES lanzó otra convocatoria seleccionando, esta vez, la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, la Universidad de Occidente, la Universidad Autónoma de Guerrero, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Universidad Autónoma de Nayarit y la Universidad de Sonora.

La última convocatoria fue en el 2009 insertándose al PAEIIES las siguientes IES: la Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense, la Universidad Autónoma

económicas adversas accedan a los servicios públicos de educación superior y terminen oportunamente sus estudios" (SEP, 2001:91).

de Chihuahua la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la Universidad Tecnológica de la Selva, la Universidad Autónoma de Yucatán, la Universidad Autónoma de Campeche y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Desde su surgimiento, el PAEIIES experimentó diferentes modificaciones, en función de las IES participantes, así como de las prioridades y temas emergentes: ante ello, mi interés por identificar cuáles fueron las modificaciones en la UNAPEI en la UV en respuesta a los cambios de orientación general, impulsados por la ANUIES y a su contexto propio.

1.5 La propuesta del PAEIIES en las IES

La operación y funcionamiento de las Unidades de Apoyo Académico (UAA), como apunta Romo (2005) están anclados en la propuesta del Programa Institucional de Tutoría (PIT)²¹ de la ANUIES; por lo tanto, la tutoría fue la propuesta didáctica central y dominante del Programa en México (Didou y Remedi, 2009). El PAEIIES retomó los términos de tutoría y tutor para estructurar la propuesta de acompañamiento destinada a los estudiantes indígenas.

Por consiguiente, el PIT representó para el PAEIIES una pieza clave no sólo por su propuesta didáctica, sino también por la estructura organizacional en la que se insertó la figura del tutor. Sin embargo, sólo tres de las UAA, de la primera y segunda convocatoria del PAEIIES, elaboraron una propuesta de programa tutorial (la Universidad del Estado de México, la Universidad Pedagógica Nacional y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla). En otras IES, no existía como tal el PIT en el contexto regional (Universidad Tecnológica de Tula Tepeji, Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora).

²¹ La propuesta del Programa Institucional de Tutoría surgió en el 2000 en el marco del documento denominado "La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estrategias y desarrollo" teniendo eje rector al estudiante, tal como lo refiere el artículo 10 inciso c de la Declaración Mundial de la Educación Superior: "los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deberían situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones" (UNESCO, 1998). Así mismo en el docente, quien asume la recomendación de proporcionar, cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, comprendidas, las medidas para mejorar sus condiciones de vida" (UNESCO, 1998).

1.5.1 Surgimiento de la UNAPEI en la Universidad Veracruzana

Veracruz representa uno de los estados con mayor número de población indígena; también es uno de los estados con alto rezago educativo. En los años 2000, 2005 y 2010, Veracruz ocupó el cuarto lugar de marginación a nivel nacional (CDI, 2000, 2005; CONAPO 2010). También así, la tasa de analfabetismo entre la población indígena de 15 años o más está por encima de los porcentajes nacionales de analfabetismo en la población indígena y, evidentemente, no indígena; por ejemplo, en 2005, Veracruz tenía un 27.2 por ciento de población analfabeta, mientras que a nivel nacional el porcentaje era el 6.3 por ciento. En el 2010, el porcentaje de la población analfabeta de 15 años o más fue de 11.50 mientras que, a nivel nacional, era el 6.93 por ciento (CONAPO, 2010). Aun cuando ha disminuido la población analfabeta desde el 2000 al 2010 en el país, Veracruz continúa siendo el cuarto lugar en marginación a nivel nacional.

Los datos anteriores dan cuenta de la situación educativa de la población del estado que rebasa la edad escolar, así como de las grandes disparidades entre la población indígena y no indígena. En este contexto de disparidades, en cuanto a las oportunidades educativas para la población indígena, la UV presentó la propuesta denominada Unidad de Apoyo a Académico a Estudiantes Indígenas (UNAPEI), elaborada por dos docentes de la máxima casa de estudio del estado.

1.5.2 La Universidad Veracruzana, características generales

La Universidad Veracruzana fue fundada en 1944 en cinco regiones del estado (Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán). Cuenta actualmente con un total de 226 programas educativos en las áreas de artes, biológico-agropecuaria, ciencias de la salud, económico-administrativa y técnica en las modalidades escolarizada, abierta y a distancia.

La apertura de la UNAPEI fue concomitante a la transición curricular que vivió en ese entonces la UV, enmarcada en la propuesta denominada Nuevo Modelo Educativo²² (actualmente denominada Modelo Educativo Integral y Flexible) su objetivo era transitar a un modelo de enseñanza estructurado en torno a créditos en donde el

²² En septiembre de 1999 surgió el MEIF y sus lineamientos básicos fueron: educar integralmente al estudiante; flexibilizar la organización curricular; establecer un equilibrio entre el enfoque informativo y el formativo; establecer como obligatorio el aprendizaje de habilidades de comunicación y de autoaprendizaje; y asumir la educación ética y el compromiso social de manera explícita por parte de la institución" (Beltrán, 2002:4).

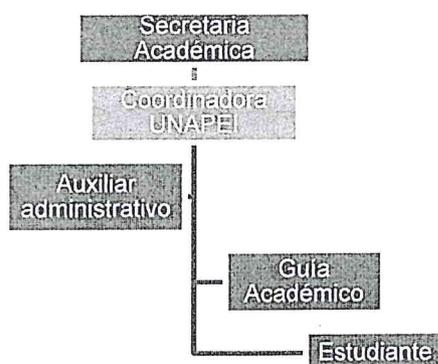
alumno, en compañía de un docente, tenía la responsabilidad de ser autónomo en las decisiones relativas a su formación académica.

A raíz del Nuevo Modelo Educativo (y posteriormente del Modelo Educativo Integral y Flexible), la UV consideró con atención las recomendaciones de la ANUIES en cuanto a la preocupación de mejorar la eficiencia terminal de los estudiantes, además que la propuesta curricular requería la participación plena de los docentes. Ante la puesta en marcha del Nuevo Modelo, la UV elaboró el Sistema Institucional de Tutoría (SIT), conforme con las recomendaciones de la ANUIES y por ende, estableció la figura del tutor. Al respecto, la presencia del tutor del SIT fue una característica de la fase inicial de la UNAPEI, así como la definición del papel y condición del guía académico. Otras de las particularidades fue el lugar que ocupó la UNAPEI en el organigrama institucional: a continuación refiero cada una de esas particularidades.

1.5.3 Particularidades de la UNAPEI en la UV

La UNAPEI inició sus actividades formalmente en el 2002 en la ciudad de Xalapa, aun cuando las otras regiones fueron incluidas en el anteproyecto. Fue presentada como un programa piloto y, por ello, figuró como un elemento provisional en el organigrama institucional de la UV. Desde su inicio, dependió de la Secretaría Académica, aunque, de manera interna, las coordinadoras se encargaron de diseñar el organigrama que sirvió para establecer las funciones de organización de la Unidad.

Esquema 1. Organigrama interno de la UNAPEI (UNAPEI, 2006).



Fuente: Elaboración propia tomando como referencia a UNAPEI (2007).

Al comienzo de su gestión, la UNAPEI fue ubicada en el edificio del Centro Universitario Estudiantil (CEU), que a su vez albergaba los departamentos de servicios escolares, de servicio social y titulación, de supervisión, de desarrollo escolar y la

tienda de *souvenirs* de la Universidad. Las instalaciones de la Unidad tenían un área aproximadamente de tres por cuatro metros cuadrados, subdividido en cuatro cubículos: 1) el recibidor; 2) la sala de juntas; 3) el salón de tutoría y 4) la oficina de la coordinadora (Ver anexo 2: instalaciones UNAPEI). Era por tanto un espacio pequeño, con ningún espacio que permitiese proporcionar una atención individualizada a los estudiantes que necesitasen privacidad.

Con respecto a la aportación económica de la FF, la UNAPEI contó con recursos que le permitieron adquirir los siguientes materiales para el desempeño de sus funciones: equipo de cómputo (cuatro computadoras, un escáner, una impresora, una laptop y una cámara fotográfica), muebles de oficina (quince sillas, una mesa, tres escritorios) y material de papelería (hojas, lapiceros, lápices, carpetas), con el objetivo de llevar a cabo las actividades establecidas por el PAEIIES.

1.6 Figura de atención: guía académico de la UNAPEI - tutor institucional y coordinadora

- Guía-tutor del SIT

Una de las características esenciales de la propuesta, hecha por las coordinadoras en el momento de su creación, fue decidir que el guía académico era la figura encargada de prestar atención a los estudiantes indígenas y no considerar para esa función al tutor del Sistema Institucional de Tutoría (SIT). Esto no sólo significó un cambio de nombre, sino que las coordinadoras establecieron un perfil ideal del tutor y definieron sus atribuciones a partir de la premisa de “imaginar” a la persona idónea en lugar de recurrir a los tutores ya disponibles, con otros propósitos, en la institución.

Unas distinciones consideradas relevantes por las coordinadoras fueron la edad del guía académico (joven), el nivel de estudios (superiores), el lugar de formación (la propia UV) y el antecedente de trabajo en comunidades rurales. La figura del guía fue definida como:

Profesionista de la Universidad Veracruzana que forma parte de un grupo multidisciplinario capacitado para apoyar, orientar, asesorar, informar, etc. a los estudiantes universitarios indígenas durante su trayectoria escolar (UNAPEI, 2007: 7).

Como lo señalamos anteriormente, cuando las coordinadoras decidieron delegar las labores de tutoría a los estudiantes indígenas a los guías académicos, la UV ya había instaurado la figura del tutor académico, para tal finalidad, había echado a andar el programa llamado Sistema Institucional de Tutoría (SIT): aun cuando tanto los guías

académicos como los integrantes docentes del SIT compartían como función la tutoría, cada grupo, desde el espacio que ocupaba en la institución y los grupos de matrícula que atendía, definió en forma distinta los alcances y los límites de su labor.

En este contexto, las tareas del guía académico se centraron en tres momentos: 1) en el inicio de los semestres, realizaron una búsqueda de los estudiantes indígenas (mediante visita a las facultades), difusión del programa e información sobre sus alcances; 2) En medio, efectuaron el registro de estudiantes, la aplicación de test de salud y de hábitos de estudio, etc., elaboraron los expedientes de los estudiantes inscritos a la UNAPEI, elaboraron planes de trabajo general y particular para los estudiantes, informaron sobre los servicios de la Universidad, llevaron un registro individual para monitorear los avances de los estudiantes, ofrecieron asesorías y tutorías, asistieron a reuniones o a sesiones de capacitación, propusieron estrategias para el trabajo con los estudiantes y 3) Al final, emitieron las calificaciones finales, dieron cursos remediales dependiendo de las demandas de los estudiantes y elaboraron un informe semestral (UNAPEI, 2007).

A diferencia de los guías académicos, los tutores institucionales eran académicos de base y maestros de tiempo completo: sus funciones consistían en impartir tutorías para acompañar al estudiante y en llevar a cabo las siguientes tareas: elaboran un diagnóstico individual, se entrevistan un mínimo de tres veces al semestre con los estudiantes, los orientan en la elección de materias y en las experiencias educativas para el caso de la UV, y asisten a los alumnos en el proceso de inscripción (Beltrán y Suárez, 2003). La propuesta del SIT define que los tutores concentren sus esfuerzos en la orientación de los estudiantes para la elección de sus materias, debido al tránsito de la UV hacia un modelo educativo estructurado en torno a créditos. Una diferencia sustancial entre los guías académicos y los tutores es que los segundos eran encargados de firmar el horario de clases y ello permitía al estudiante inscribirse académicamente, mientras que los guías académicos no tuvieron atribuciones de esos alcances en la UV.

- Coordinadora

La Coordinadora de la UNAPEI era la responsable de planear, dirigir, organizar y gestionar las acciones encaminadas al desarrollo de la UNAPEI así como de cumplir con los objetivos planteados por el PAEIIES (UNAPEI, 2007). En ese sentido, las funciones de la coordinadora eran múltiples: ella gestionaba los recursos para asegurar

el funcionamiento de la Unidad y ello implicaba asistir a las reuniones convocadas por el PAEIIES e interactuar con las autoridades de la UV, los directivos, administradores y docentes de la Universidad. Asimismo, proporcionaba a los guías los recursos necesarios para el desarrollo de sus actividades y llevaba el seguimiento del trabajo efectuado por los guías a través de la revisión de los informes semestrales del personal, además de reclutar a esos con base en criterios, como lo señalamos antes. (UNAPEI, 2007).

La articulación entre los guías académicos y la coordinadora de la UNAPEI respondió principalmente a la voluntad de proporcionar un acompañamiento individualizado y de cercanía a los estudiantes indígenas, desde el inicio de sus estudios universitarios hasta la conclusión de los mismos. De igual manera, las funciones atribuidas a los guías académicos tuvieron como propósito que éstos sirvieran de intermediarios entre la coordinadora y los estudiantes para el desarrollo de actividades académicas. El cumplimiento de las tareas de ambas figuras también sirvió como parámetro para evaluar los alcances de la UNAPEI en torno a la atención a los estudiantes indígenas.

1.7 Surgimiento de la Universidad Veracruzana Intercultural

Una de las características del arranque de la UNAPEI es que, tres años después de su creación, la UV instaló en el 2005 la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, arraigada en la propuesta de la CGEIB para la educación intercultural: primero arrancó como un programa pero posteriormente se convirtió en Dirección. La propuesta intercultural de la UV, como lo señala Dietz (2008) a diferencia de otras UI, se insertó dentro de la universidad pública que es la que otorga en última instancia el grado, y no como un nuevo tipo de institución, desvinculada de las universidades convencionales. La sede central de la DUVI está localizada en la ciudad de Xalapa pero opera en las cinco regiones del estado en donde están ubicados los mayores números de hablantes de lenguas indígenas. En el municipio de Ixhuatlán de Madero fue ubicada la sede de la Huasteca, en el municipio de Espinal la sede del Totonacapan, en Tequila la sede Grandes Montañas y en la comunidad de Huazuntlán la región Selvas. La DUVI inició ofertando las licenciaturas en Desarrollo Regional y Gestión y Animación Intercultural en el 2005; luego fueron fusionadas ambas licenciaturas en el 2007 y surgió únicamente la licenciatura en Gestión Intercultural con

cinco orientaciones: Lenguas, Comunicación, Sustentabilidad, Derechos y Salud (Dietz, 2008).

La diferencia entre los estudiantes que ingresaban a la DUVI y los que registraba la UNAPEI es la valoración del examen de selección aplicado, el EXANI-II; para los de la DUVI, ha estado considerado sólo como una evaluación diagnóstica de sus conocimientos y de sus habilidades. Para los que atendía la UNAPEI, debido a que ingresaban a la UV en igualdad de condiciones de selección con los demás estudiantes y se registraban ulteriormente como beneficiarios UNAPEI, tenían obligatoriamente que haber aprobado el examen: además de las diferencias en las dinámicas de ingreso, también hay una diferencia en los proyectos educativos: la DUVI ofrece un programa de licenciatura centrado en lo intercultural como propuesta educativa mientras que los estudiantes de la UNAPEI están inscritos en diversos programas de formación y disciplinas y el modelo intercultural no es parte de su proceso de formación profesional; por lo tanto, su estancia en la UV es en una zona urbana donde la UV tiene sus campus descentralizados y no en unas de las regiones más rurales y alejadas de operación de la DUVI.

1.8 Objetivos de trabajo de la UNAPEI

La Unidad surgió con el objetivo de apoyar a los estudiantes indígenas para que estos a su vez tuvieran un desempeño académico que les permitieran titularse y, eventualmente, acceder a un posgrado y a su vez convertirse en agentes interculturales del desarrollo social y económico de su región. (UNAPEI, 2007). De igual manera, la UNAPEI planteó generar las estrategias para el respeto a la identidad étnica y cultural al interior de la Unidad y sensibilizar al resto de la comunidad universitaria en esas cuestiones.

Si bien la UNAPEI definió en la UV sus propios objetivos de trabajo, también la ANUIES consideraba que el PAEIIES tenía que alcanzar una serie de objetivos, por lo que sus preconizaciones en relación al buen desempeño de la UAA implicaban tanto para el funcionamiento de las UAA como para la coordinadora del PAEIIES obligaciones y limitaciones, dentro de un escenario en el que sus resultados eran comparados con los obtenidos por las demás instituciones que albergaban el mismo programa.

Cuadro 3. Objetivos del PAEIIES.

Objetivos del PAEIIES	
Objetivos del 2002	Objetivos del 2009
<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la matrícula de indígenas en las IES. • Lograr el buen desempeño académico de los estudiantes indígenas en Licenciatura y propiciar su acceso a posgrado. • Garantizar su permanencia e incrementar su eficiencia terminal. • Propiciar cambios en las políticas institucionales y en la comunidad. • Reforzar en la comunidad universitaria el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural. • Vincular a los estudiantes indígenas con sus comunidades mediante el servicio social y difusión cultural • Fomentar proyectos de investigación en torno a la problemática indígena (ANUIES y UDG: 2005:25) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar a la creación de acciones afirmativas que promuevan un mayor ingreso de estudiantes indígenas. • Impulsar políticas institucionales que favorezcan la permanencia, egreso y titulación de los estudiantes indígenas inscritos en la universidad. • Diseño de políticas institucionales que fomenten el reconocimiento cultural, junto con la equidad social
<p>Fuente: elaboración propia tomando como referencia: http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=objtivos.html</p>	

Implicaba además una facultad de adaptación a esos criterios externos y una capacidad de negociación permanente con los coordinadores del PAEIIES en la ANUIES, debido a las modificaciones que ha sufrido el PAEIIES a lo largo de su ciclo de funcionamiento, en función de las demandas de las IES participantes así como de las prioridades, de las recomendaciones contenidas en las evaluaciones externas e internas del Programa y de los temas emergentes que surgieron a lo largo de su proceso de implementación: Sin embargo, para efectos del estudio, sólo consideré los objetivos del 2002 debido al periodo considerado en el trabajo de campo.

1.8.1 Organización de la UNAPEI

En cuanto a la organización de la UNAPEI, las coordinadoras propusieron las siguientes líneas de acciones para encaminar su funcionamiento:

- 1) **Gestión:** el objetivo de esta línea fue identificar las características demográficas, socios económicos y académicas de los estudiantes indígenas que ingresaban a la UNAPEI, con la finalidad de conocer los apoyos que requerían.
- 2) **Apoyo Académico Tutorial:** la actividad central fue regular y programar el trabajo de guías y coordinadoras, en lo que refería a la tutoría y asesoría a estudiantes indígenas.
- 3) **Vinculación:** el propósito fue buscar establecer sinergias con otras instancias, a nivel interno y externo de la UV, con la finalidad de ampliar los servicios de la Unidad y, así, aumentar los beneficios proporcionados a los estudiantes inscritos.
- 4) **Difusión:** se buscó dar a conocer a la Unidad, divulgar sus actividades e instalar mecanismos de interacción con la comunidad universitaria.
- 5) **Capacitación e investigación:** la tarea primordial de esta línea fue proponer y gestionar talleres/cursos para los guías académicos y estudiantes, además de desarrollar algunas líneas de investigación.

1.9 ¿Y quiénes son los estudiantes indígenas en el PAEIIES y en la UNAPEI?

Si bien es cierto que no basé este trabajo de investigación en los estudiantes indígenas, consideré necesario analizar la definición de indígena propuesta desde el PAEIIES. Fue en efecto a partir de este concepto de indígena que el personal de la UNAPEI definió sus misiones y tareas, por lo que los guías y los coordinadores –que son mis referentes principales en la investigación- se refieren implícitamente o explícitamente a ese concepto.

Al respecto, la coordinadora del PAEIIES relató los lineamientos que había considerado para definir la población que tenía primero que identificar y segundo atender:

Lo institucional que en su momento era el INI (Instituto Nacional Indigenista). Habían tres criterios: es indígena si nació en un municipio con alta presencia de población indígena, es indígena si habla o domina o entiende una lengua indígena y después en un

principio no lo usamos después si la auto adscripción, del auto reconocimiento como indígena.²³

En este sentido, la lengua como refiere Sapir-Worf “no es sólo un medio de comunicación, sino también un sistema “modelante” que propone “modelos de mundo” en ella y por medio de ella se concibe el universo de la colectividad” (Giménez, 2000:62 en Bartolomé, 2006). Por lo tanto, es el recurso para corroborar la identidad étnica (Bartolomé, 1997). No obstante, como se observa en la entrevista, si bien, en un primer momento, la lengua fue tomada en cuenta, posteriormente se añadió un criterio diferente, a saber la auto adscripción, debido a la pérdida de la lengua en una proporción amplia de la matrícula indígena.

Una de las problemáticas que se produjo cuando arrancó sus actividades la UNAPEI, al igual que en otras UAA, consistió en sus dificultades para identificar a la población indígena, dado que la UV no registraba esa información en sus formularios de ingreso, razón por la que las coordinadoras optaron por diseñar su propia estrategia de identificación y de búsqueda. En el periodo 2002-2003, la UNAPEI identificó entre los estudiantes de nuevo ingreso a 157 indígenas (ver la tabla). Los atendió con 14 guías académicos y 2 coordinadoras (que iniciaron el proyecto pero, en el primer año, una de ellas se separó del puesto).

Cuadro 4. Número de estudiantes registrados en la UNAPEI en el periodo 2002-2003.

Estudiantes registrados en la UNAPEI del periodo 2002-2003		
Estudiantes	Hombres	Mujeres
Hablan lengua indígena	35	18
No hablan alguna lengua indígena	49	55
Total	84	73
Fuente: elaboración propia tomando como referencia la base de datos de la UNAPEI 2002-2003.		

El número de estudiantes indígenas durante el primer periodo de atención de la UNAPEI representó un logro significativo en cuanto a presencia, principalmente, de las mujeres y hombres, tomando en cuenta que algunos jóvenes representaron la primera generación de su familia en cursar el nivel medio superior (Schmelkes, 2005).

Vale la pena señalar al respecto que el PAEIIES surgió en México como el

²³ Entrevista con coordinadora, Distrito Federal, 4 de marzo, 2009.

primer programa de atención a los jóvenes indígenas del nivel superior, puesto en marcha por una alianza de actores que articulaba una fundación internacional privada, una asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior y las diferentes IES y que inició actividades antes que las Universidades Interculturales, siendo así un programa pionero. La iniciativa de la FF estuvo centrada en los jóvenes estudiantes indígenas que ingresaron a las universidades convencionales conforme con el mismo proceso de selección que otros jóvenes provenientes de contextos urbanos; eran muy minoritarios en relación al promedio nacional en el grupo de edad correspondiente: el ingreso de jóvenes de origen indígena a la educación superior representaba en el 2000 apenas "únicamente 11 por ciento de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3 por ciento de los que viven en sectores rurales pobres" cursaban este tipo de estudio en contraste con el "45 por ciento del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos" (Schmelkes, 2005: 9).

Reflexiones del capítulo

El levantamiento del EZLN el 1 de enero de 1994 en México sirvió como marco de referencia para analizar la presencia de los indígenas. En México como en muchos países de América Latina, la definición de criterios que sirvan para identificar a los indígenas aún sigue siendo un tema de debates: esos hacen aflorar estereotipos que expresan un desconocimiento hacia dicha población, sus condiciones de vida y culturales y sus formas organizativas distintas.

La UNAPEI, a partir de la propuesta planteada por las coordinadoras, resultó ser un caso particular de aplicación del Programa PAEIIES, dadas las condiciones internas de la UV, su transición hacia un nuevo modelo pedagógico, fundamentado en el tutorado y la autonomía de decisiones otorgada a las Coordinadores que les permitió ejercer tutorías distintas a las del SIT. La UNAPEI ha sido así un ejemplo particularmente interesante para dejar ver los retos que ha implicado el trabajo tutorial para los guías académicos y contrastarlo con las funciones que realizan los docentes que fungen como tutores en el SIT. El PAEIIES significó una propuesta que surgió de manera externa pero que convocó a las IES, mediante una combinación de incentivos financieros proporcionados por la cooperación internacional y de recursos institucionales para atender a la población indígena a través de la tutoría como herramienta de acompañamiento. Tuvo impacto en los ámbitos tanto de la política

institucional como pedagógicos. A la par del PAEIIES nacieron otras iniciativas desde las organizaciones civiles, desde las comunidades indígenas y desde el Estado para garantizar el ingreso y/o la permanencia de la población indígena en el nivel de la educación superior.

Sin embargo, el PAEIIES a través de las UAA ha mostrado la capacidad que tienen las IES que ofrecen carreras tradicionales, término que reciben a partir del surgimiento de las UI, para atender a alumnos que no corresponden con la figura dominante del estudiante, sean estos considerados como indígenas, campesinos, etc. En ese sentido, ha auspiciado en forma sistemática respuesta a una coyuntura de mucha relevancia para el futuro de la educación superior, a saber la creciente diversificación de la matrícula.

Capítulo II

2. La puesta en marcha de la UNAPEI: de la normatividad a la realidad

La UNAPEI en la UV ocupó un lugar provisional en el organigrama, como referí en el primer capítulo, dado que surgió como una propuesta externa y representó la primera iniciativa de atención a estudiantes indígenas en la institución. En ese sentido, la UNAPEI planteó estrategias para visibilizar a los estudiantes indígenas y sensibilizar a la comunidad a los retos que implicaban su atención. Sin embargo, el desconocimiento de partida acerca de las características de la población a atender fue un elemento que influyó en las decisiones y en el perfil de la UNAPEI: Explica la apuesta a privilegiar los guías académicos en vez de los tutores, sus criterios de selección y sus procesos de capacitación y los mecanismos de búsqueda e identificación de los estudiantes indígenas bajo un esquema estereotipado.

2.1 La figura de atención: guía académico

La ANUIES estableció la figura del tutor en primera instancia para acompañar a los estudiantes indígenas con el objeto de mejorar la eficiencia terminal. Tomando como punto de partida un "prototipo" de estudiante indígena cargado hacia una deficiencia académica, la creación de la figura de acompañamiento recayó en los profesores de las IES como parte de sus actividades académicas, asumiendo dicha atención como "una carga más de trabajo", tal como lo señaló una de las coordinadoras. Así una de las problemáticas en el arranque del PAEIIES fue el significado otorgado por los profesores de la IES a la atención tutorial.

Una de las características peculiares del arranque de la UNAPEI fue que las coordinadoras no consideraron la figura del tutor como lo estableció la ANUIES y crearon la figura del guía académico, jóvenes egresados de la UV y que no cumplían con el rol de ser docentes de la institución. La propuesta del guía académico estuvo basada en percepciones sobre el funcionamiento del Sistema de Tutoría Institucional (SIT) de la UV, el cual se consideró inadecuado para lograr los objetivos del Programa, según lo relató una de las coordinadoras:

Ella tenía más experiencia que yo de cómo funcionaba el Sistema de Tutoría porque ella había estado trabajando en el Nuevo Modelo; yo también pero me había incorporado más tarde y ella tenía la experiencia desde el origen y dudaba mucho de la forma en que

estaba funcionando. Entonces, por esa misma razón, dijimos no tiene que ser tutor para que no caiga en el mismo Sistema de Tutoría que existe y no se traslape.²⁴

Las instituciones convocadas por la ANUIES definieron sus modalidades específicas de operación del Programa a partir de los posicionamientos que hicieron los sujetos sobre lo estipulado por la Asociación. El punto de vista de las coordinadoras fue que era imprescindible gestar nuevos procesos instituyentes para atender a la población indígena (Fernández, 1998b), por lo que diseñaron una propuesta innovadora a partir de una crítica sobre cómo funcionaban los tutores institucionales. Aunque la figura del guía académico respondió a una particularidad o necesidad de la UNAPEI, su condición profesional frágil en la Universidad derivó en la ausencia de reconocimiento institucional a su labor, dado que el personal que cumplía esta función no era personal docente de la UV. Al respecto, los evaluadores del PAEIIES emitieron recomendaciones para fortalecer a los guías.

De igual manera, no sólo fue el cambio en el nombre de la figura de atención (guía en lugar de tutor) lo que diferenció a la UNAPEI del resto de las Unidades de Apoyo Académico (UAA), sino también los criterios a partir de los que seleccionó a los aspirantes a guías. Por ejemplo, el guía académico se caracterizó por ser un egresado de la UV: a diferencia del resto de los tutores de las UAA y del SIT, su grado máximo de estudios era el nivel de licenciatura, es decir tenían una menor calificación escolar que la mayoría de los tutores del SIT que eran académicos de tiempo completo. Implicó también que las coordinadoras destinaran una partida financiera del presupuesto otorgado a la UNAPEI para el pago del servicio de los guías, siendo objeto de cuestionamientos esa decisión por parte de la ANUIES y de las otras instituciones. Ante estas particularidades, una de las entrevistadas comentó:

¿Qué había una desventaja en ellos por no ser maestros? No, yo confío en que hay una especie de transmisión de conocimiento que no siempre se da en el nivel jerárquico de profesor-estudiante y también lo muestra la teoría, que no sé cómo se llama, hay una transmisión de conocimientos entre iguales y que ese coaprendizaje a veces es mucho más rico porque quien te habla con las propias palabras te puede plantear las cuestiones de una manera más clara que quien se pone desde el otro nivel y te dice: "ah bueno, siéntate acá que yo te voy a enseñar, yo te transmito la verdad" ¿No?

²⁴ Entrevista con coordinadora, Xalapa, 12 de marzo, 2009.

Entonces, esa diferencia a lo mejor no era tanto con resultados productivos. Entonces, yo no desconfiaba, yo confiaba quien hubiese transitado una carrera había encontrado estrategias que le había funcionado a él y podía compartirlas que con eso le estaba dando la herramienta para que el estudiante por sí mismo pudiera aplicar esas estrategias que le habían funcionado al otro ¿Si? y todavía confío en eso.²⁵

El perfil del guía académico resultó ser una construcción basada en las percepciones cotidianas del trabajo de las primeras coordinadoras: rompió con los esquemas planteados desde el PAEIIES; contratar a guías implicó apostar a una relación de pares entre ellos y los estudiantes indígenas, a partir de las vivencias que el guía académico pudiese compartir con su tutorado. Sin embargo, tal como narraron algunos de los guías, lo anterior significó, en algunos momentos, una fortaleza para la convivencia, pero en otros una debilidad por el poco reconocimiento institucional y los límites de la atención.

2. 2 Reclutamiento y selección del personal

En este contexto, la UNAPEI estableció su propio proceso de reclutamiento del personal, es decir, buscó a candidatos que cubrieran el perfil para desempeñarse como guías académicos (Chiavenato 2007). Una de las coordinadoras recalcó que ese perfil debía diferenciarse de la conceptualización asumida en el Sistema de Tutoría de la UV:

Que fuera relativamente joven, que hubiera transitado por la Universidad, que conociera bien su universidad, etc. para que le brindara todo este apoyo que requería el estudiante a partir del apoyo docente al que tampoco le damos tanta relevancia, en ese momento, decíamos bueno cualquier estudiante que haya cursado, aprobado una carrera igual tiene experiencia que le puede transmitir al otro estudiante que empieza aunque no sea especialista en las temáticas [y] que tuviera una sensibilización especial a la diferencia pero aceptándola, que viera la diferencia de manera positiva para plantear esta cuestión de la interculturalidad y la diversidad, así como la capacidad de trabajar en equipo.²⁶

Conforme con el comentario de la coordinadora, la edad fue percibida como una característica crucial para generar confianza y, con ello, mayor acercamiento a los estudiantes. También la experiencia universitaria en la propia UV fue considerada

²⁵ Entrevista con coordinadora, Xalapa, 12 de marzo, 2009.

²⁶ Entrevista con coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

como un aspecto relevante, tanto con respecto del aspecto académico como por el conocimiento previo de la vida escolar en la institución: garantizaban que los guías pudiesen proporcionar ayuda en asuntos distintos que podían ir desde la orientación ante el Nuevo Modelo Pedagógico hacia cómo tomar un camión.

El perfil detallado de los Guías académicos elaborado por la coordinadora fue publicado en una convocatoria abierta al público general en un periódico de circulación local de Xalapa. Las discrepancias con la figura del tutor SIT no sólo fue explícita si uno considera características que debían cumplir, sino también el término por el cual optaron para nombrarlo. Término que, de igual manera, fue diferente al establecido por la ANUIES, es decir, guía académico. Las coordinadoras establecieron tales diferencias debido a la desconfianza hacia el programa de Tutorías de la Universidad y porque, desde el punto mismo de vista de los tutores, cuando arrancó el PAEIIES, los docentes, que cumplían la función de tutores, valoraron que el Programa sólo iba a significarles una carga de trabajo más. Posterior a la creación de la figura del guía académico, la ANUIES respetó que la función de acompañamiento recayera en jóvenes egresados de la Institución pero ejerció. Una supervisión constante de sus desempeños, tal como narró una de las coordinadora:

Sí, monitoreamos mucho el trabajo de los guías que estuvieran capacitados, que les dieran cursos, que fungieran como tutores. Como fue una figura muy creada a la UNAPEI.²⁷

El comentario de la coordinadora apunta no sólo a la supervisión del personal de la UNAPEI, sino a su vez al papel que cobró la capacitación como un proceso constante y necesario para el funcionamiento de la Unidad de Apoyo; sin embargo, cabría preguntarse si sólo la UNAPEI requirió el monitoreo o también las otras Unidades que tenían la figura del tutor.

Si bien la figura del guía académico fue distinta a la del tutor por sus rasgos como la edad, los grados académicos, el tipo de contratación en la Institución, la experiencia laboral, entre otros; los roles que debían desempeñar los guías fue asignado por las coordinadoras en función de aquellas percepciones que primaban en relación a las tareas desempeñadas por el tutor institucional, entre ellas el número de sesiones que el tutor veía al estudiante: mientras ese sólo veía tres veces al semestre

²⁷ Entrevista con coordinadora, Distrito Federal, 4 de marzo, 2009.

a sus tutorados (Beltrán y Suárez, 2003), la UNAPEI encargó a los guías que los vieran en forma mucho más sostenida.

Referente al desempeño de los roles, Berger y Luckmann (1979: 101) señalan que “el individuo, en virtud de los roles que desempeña, tiene que penetrar en zonas específicas de conocimiento objetivado, no sólo en el sentido cognoscitivo más restringido, sino también en el del conocimiento de normas y valores y aun emociones”. Por ese motivo, el proceso de selección, de capacitación y la puesta en marcha de la Unidad son elementos que me permitieron dar cuenta de las significaciones que coordinadoras y guías académicos construyeron a partir de las normas establecidas para su quehacer y de cómo, en las interacciones cotidianas, estos roles fueron modificados.

Así, el reclutamiento del personal que conformó la Unidad evidenció los sistemas de valores, expectativas y representaciones referidas a una figura ideal del tutor, adaptada a las características que se les atribuyeron a los estudiantes indígenas. Para complementar este análisis presento a continuación las etapas que consideraron indispensables las coordinadoras para la selección de los guías.

a) Entrevistas de trabajo

Durante el proceso de selección de los guías, las coordinadoras apuntaron que la entrevista era el primer acercamiento con los solicitantes. Al respecto, una de las coordinadoras definió este proceso como agotador, debido al número de personas entrevistadas: 70 personas en total, de las que sólo fueron seleccionados 12. Una de las guías hace referencia al desconocimiento de la población con la que iba a trabajar, es decir, los estudiantes indígenas y apunta que, en la convocatoria expedida, la experiencia solicitada era en función del trabajo comunitario, con la cual no contaba. Sin embargo, añade que un punto clave fue haber trabajado en zonas marginadas cercanas a Xalapa.

El comentario anterior indica los estereotipos hacia la población indígena marcada por la comparación con otros grupos, etiquetados como vulnerables en el contexto urbano (niños de la calle, indigentes, etc.), sin considerar que su presencia

responde a situaciones diferentes y, ante ello, no puede ser posible considerar que son iguales.

b) Actividades enfocadas al trabajo en equipo

Dadas las características del perfil establecido para el guía académico, las coordinadoras eligieron involucrarlos en algunas actividades de atención a los estudiantes indígenas con el objetivo de identificar diferentes reacciones ante la población objetivo, tal como detalló una de las coordinadoras:

Armamos una serie de actividades y nos constituimos nosotras en observadoras, junto con la psicóloga, de cómo se desempeñaban en las actividades entonces, yo elegí de mi archivo fotográfico [...] algunas fotos que había tomado a lo largo de las distintas prácticas de campo, donde había elementos de culturas distintas y primero pedimos que eligieran una foto y después que hiciera un comentario de lo que le motivaba la foto. Tuvimos resultados de cosas muy bonitas, hasta cosas poéticas, eso hablaba de la sensibilidad [...] del futuro guía.²⁸

La puesta en marcha de estas actividades permitió observar las reacciones del guía frente al estudiante indígena y también dejó ver las diferencias marcadas entre un nosotros (personal de la Unidad) y un "ellos" (estudiantes indígenas): lo corrobora la actividad referida como la del archivo fotográfico referida por la coordinadora y que consistió en observar una foto y emitir un comentario sobre lo que la imagen provocaba en los guías. Una de las guías anota que el no tener antecedentes de otros programas de atención a estudiantes indígenas en la UV significó cuestionarse sobre el cómo interactuar con ellos, incluyendo ciertos sentimientos de temor:

No había antecedentes de otra Unidad en la UV, un programa como este donde se trabajara especialmente para estudiantes indígenas. Entonces, nos decíamos que le voy a llegar a preguntar a ellos: ¿tú eres indígena? tal vez y era demasiado violento y me avienta la hoja de registro y me dice no gracias no necesito nada.²⁹

El comentario anterior detalla sin lugar a duda uno de los principales retos de la puesta en marcha de la UNAPEI, que fue identificar y hacer visible a la población indígena en la UV, lograr que la población objetivo se interesará en pertenecer a la Unidad y que el

²⁸ Entrevista con coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

²⁹ Entrevista con guía, Xalapa, 3 de abril, 2009

personal estuviera capacitado ante sus reacciones para participar en la actividades de la Unidad. Sin embargo, el comentario anterior planteó el significado que adquirió el término indígena para algunos de los guías, desde el desconocimiento inicial de quiénes eran los estudiantes indígenas. Las actividades propuestas por las coordinadoras en el proceso de selección del personal de la UNAPEI respondieron principalmente a la interacción de pares y al trabajo en grupo. En consecuencia, la decisión de las coordinadoras por elegir a quienes conformarían parte de su equipo de trabajo partió de la siguiente premisa:

Era un poco como sentíamos la empatía con la otra persona un poco bastante de cosas de qué apreciación teníamos, si lo encontrábamos seguro, si encontrábamos que su presencia podía ser agradable porque queríamos también eso: un muchacho muy cerrado, muy hermético pues iba a ser no el adecuado para entablar conversación y entablar contacto con un estudiante porque desde ser un desconocido tenía que convertirse en su amigo, en su cercano, en su compañero, en su guía.³⁰

En las estrategias que las coordinadoras adoptaron durante la fase de selección de los guías valoraron las reacciones de los sujetos ante el trabajo en equipo así como la capacidad para desarrollar una interacción con los estudiantes. Este proceso, que fue largo y por etapas, fue apreciado por los primeros guías de la siguiente manera:

Un proceso de selección que fue muy lento y agonizante para algunos porque primero fueron algunas entrevistas personales para ver si realmente podrías cubrir el perfil, después otra selección para un curso donde se iba a escoger otro grupo de personas. Creo que eran como 25 personas.³¹

Sin embargo, de los cinco guías entrevistados, sólo a dos les tocó vivir el proceso de selección inicial, el más complejo y detallado, por lo que resulta necesario señalar esta diferencia respecto de quienes se incorporaron posteriormente. También las coordinadoras reconocieron que la incorporación de otros guías se hizo con un proceso de selección diferente al operado inicialmente, más sencillo, el que a su vez, generó malestar entre los guías que habían sido reclutados con base en mayores exigencias:

Podríamos requerir un matemático [...] pero tampoco teníamos como para lanzar la convocatoria y que se nos presentaran como cien

³⁰ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

³¹ Entrevista con guía, Xalapa, 12 de marzo, 2009.

matemáticos más bien alguien que ya conociendo el trabajo de UNAPEI pudiera estar interesado en hacer una actividad semejante. Además que cubriera el perfil; revisamos sus documentos, hicimos entrevistas. No hubo un proceso tan riguroso, no tan riguroso como los primeros, eso suscitó quejas.³²

La incorporación de los otros guías no sólo propició una tensión en la relación de los primeros guías y las coordinadoras; de igual manera, respondió a una demanda académica de los estudiantes.

2.3 La capacitación

La capacitación que las coordinadoras diseñaron para los guías académicos se caracterizó por la definición de estrategias particulares para alcanzar el perfil definido: guías académicos. Por su parte, la capacitación que la ANUIES proporcionó a las coordinadoras permitió la puesta en marcha de la UNAPEI, así como la definición de los alcances y límites de la Unidad. Una de las formas más comunes de definir a la capacitación desde la administración de recursos humanos es como "el proceso educativo a corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, por medio del cual las personas adquieren conocimientos, desarrollan habilidades y competencias en función de objetivos definidos (Chiavenato, 2007:386).

El PAEIIES la define en la siguiente forma:

La formación permanente de la planta institucional de tutores en el ámbito de la educación intercultural, puesto que son los profesores quienes deben estar conscientes de la importancia del reconocimiento cultural (PAEIIES, s.f) <<<http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=servicios.html>>>).

La capacitación, si bien responde a un proceso que implica planear y diseñar actividades específicas, a partir de lo que se considera el ideal del puesto a desarrollar, debe servir también para asegurar una formación permanente y con no sólo centrarse en el arranque, en este caso, del PAEIIES. La capacitación de la UNAPEI estuvo enfocada a partir de las percepciones e interpretaciones de las coordinadoras acerca del rol asignado al guía académico y de su relación con lo establecido en materia de tutorías por la ANUIES:

³² Entrevista con coordinadora, Xalapa, 12 de marzo, 2009.

Ayudarlo en la superación de sus dificultades de aprendizaje, en su adaptación al ambiente académico, en sus condiciones individuales para un buen desempeño en su formación y en el logro de los objetivos académicos que permitirán el enfrentarse a los compromisos, la práctica profesional y laboral (PAEIIES, s.f)³³

Es importante observar que aun cuando la UNAPEI diseñó la figura del guía académico, la ANUIES nunca realizó una diferenciación entre la figura del guía y tutor, tal como muestra la cita de la definición de capacitación extraída de la página web del PAEIIES.

Asimismo, aun cuando el PAEIIES enfatizó que la formación de los tutores debía ser un elemento para mejorar la formación académica de los estudiantes, hay que considerar que los guías de la UNAPEI requerían más capacitación, por sus características etarias, profesionales y escolares: no tenían en efecto ni el capital cultural, ni el capital social ni la misma experiencia profesional y laboral que los tutores de la UV. La mayoría de ellos solo contaba con el grado de licenciatura y tenía la desventaja de no haber recibido a lo largo de su recorrido profesional una capacitación constante, dado el tipo de contratación laboral expedida en la UV; además, como personal de apoyo, carecían de una seguridad laboral y por ende la institución no estaba obligada a otorgarles una capacitación constante. Los guías fueron capacitados, como detallaré más adelante, a partir de los accesos a apoyos que las coordinadoras negociaron con algunos de los departamentos de la UV y que fueron básicamente otorgados por el área de biblioteca y el centro de auto-acceso de idiomas, donde fueron capacitados sobre cómo hacer uso de estas instalaciones y pudieran orientar a la población objetivo.

2.3.1 De las coordinadoras

En las entrevistas, las coordinadoras resaltaron cuáles fueron las funciones que desempeñaron y, del mismo modo, recordaron cuáles fueron los procesos, etapas y asuntos discutidos durante la puesta en marcha de la UNAPEI. De acuerdo a los documentos que produjo el PAEIIES, la primera capacitación que recibieron consistió en el taller de Orientación, el cual fue impartido a los coordinadores de las UAA por el personal del PAEIIES-ANUIES. El objetivo de este taller fue darles elementos para elaborar las propuestas finales de los anteproyectos relativos a la creación de las

³³ Definición tomada de la pagina institucional <http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=servicios.html>

Unidades, las cuales fueron evaluadas por el Comité de gestión.³⁴ Dicho taller partió de la siguiente premisa:

Dado que el concepto cultura está unido a las nociones de identidad y alteridad, generando en el sujeto un sentido de pertenencia o exclusión de acuerdo con los propios códigos culturales en que la persona se ha constituido y en el reconocimiento de que quienes desde la pluralidad étnica han llegado a las aulas de las IES viven un proceso de incorporación desde la diferencia cultural, el diseño de las Unidades de Apoyo Académico requiere ser elaborado desde la dimensión cultural y en la comprensión del choque cultural (Castellanos, 2005: 16).

Aunque el planeamiento del curso de capacitación para los coordinadores contempló la cultura como un tema referencial, se refirió centralmente al diseño de las Unidades de Apoyo Académico. Sin embargo, no consideró el trabajo de los sujetos como un elemento a reflexionar. Una de las coordinadoras expresó lo siguiente:

En la primera fase, nos dieron una especie de taller [...] que desde el punto de vista de los que participamos como coordinadores en ese momento [...] consideramos que no fue lo más idóneo porque nos dieron información tan irrelevante recuerdo que hasta una propuesta de qué es la semiótica y bueno eso para qué, en cambio cosas que nos hubieran sido muy útiles como estrategias de organización, de administración. [En] el desarrollo mismo de la Unidad enfrentamos muchos problemas que tenía que ver con eso [organización y administración] y los externamos a la ANUIES.³⁵

Lo anterior muestra la importancia que tienen los aspectos que los participantes consideraron pertinentes para el desarrollo de sus funciones, conforme con su experiencia personal y profesional. Castellanos (2005) señala que, en la segunda convocatoria para la apertura para otras Unidades de Apoyo, el PAEIIES incluyó otros temas no contemplados en el primer taller, como son las materias de administración, gestión de los recursos financieros, seguimiento de actividades y presentación de reportes.

En su crítica sobre la capacitación impartida por el PAEIIES, una de las coordinadoras puso énfasis en los temas de organización y gestión:

³⁴ Previo este acercamiento, las IES participantes presentaron una carta de intención de las autoridades y un anteproyecto de la propuesta inicial sobre la organización y estructura de la UAA, considerando los criterios establecidos por el Comité de gestión (Ver capítulo I).

³⁵ Entrevista con coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

Muchos de los que estábamos allí teníamos una experiencia en términos de docentes pero no administradores. Entonces, no sabíamos de eso y una de las primeras tareas era aprender administrar desde administrar los recursos hasta todo lo demás: entonces eso nos fallaba.³⁶

El criterio que aplicó la ANUIES inicialmente para evaluar el desempeño de las Unidades fue el desempeño escolar de los estudiantes. Lo anterior significó que valoró el funcionamiento del Programa en términos de incrementar el promedio académico, conforme con los objetivos de posicionar mejor a los estudiantes indígenas en el ámbito académico y ampliar sus posibilidades de acceder a posgrados.

El desempeño escolar fue así utilizado como una referencia para valorar el trabajo del personal tanto de manera interna como externa. Desde el punto de las coordinadoras, esa perspectiva acarreó un desacuerdo con la ANUIES (PAEIIES) porque el personal de la UNAPEI consideró que centrar la evaluación en ese indicador podía derivar en una evaluación implícita a la calidad de las labores de guías y coordinadoras con los estudiantes indígenas atendidos. Asimismo, la ANUIES no consideró la capacitación de los coordinadores de la UAA como un elemento necesario para mejorar el desempeño de sus funciones en el PAEIIES: por ejemplo, cuando se produjo el cambio de coordinadora en la UNAPEI, no hubo un acercamiento entre ambas coordinadoras y la ANUIES, como lo muestra el siguiente relato, para el traspaso de experiencias:

[...] de la ANUIES no [recibí capacitación] y de acá bueno la (*coordinadora anterior*)³⁷ más o menos me dijo qué era lo que se hacía, de los informes de trabajo.³⁸

La opinión de la coordinadora, en cuanto a la ausencia de la capacitación por parte del PAEIIES, da elementos para considerar que el PAEIIES centró la capacitación sólo en el momento de arranque y la centró sobre el diseño de las Unidades de Apoyo sin considerar que el coordinador de cada UAA al igual que el tutor eran figuras indispensables para cumplir con los acuerdos de trabajo.

³⁶ Entrevista con coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

³⁷ Las cursivas son mías.

³⁸ Entrevista con coordinadora, Xalapa, 2 de abril, 2009.

2.3.2 De los guías académicos

La UNAPEI asumió la capacitación de los guías y se centró en informarles acerca de cuáles eran los servicios de la UV. Por este motivo, el PAEIIES, en convenio con la ANUIES, ofertó el curso-taller de Formación a tutores de estudiantes indígenas, después de un año de haber creado la Unidad y como parte de los servicios de la Asociación. El costo del curso de la ANUIES implicó que la coordinadora en turno tuviera que buscar estrategias para asegurar la formación continua de los guías, en una situación de escasez financiera.

[..] Nunca pagué un curso de ANUIES porque a veces era muy caro, buscamos dentro de la Universidad quiénes nos podían apoyar y en la misma Unidad. Por ejemplo, se dio un taller de multiculturalidad e interculturalidad, lo dio una antropóloga que estaba acá, y así cuando se integraba decirles qué es lo que tenía que hacer, darles a leer un manual y los mismos guías se encargaba de apoyar al compañero de nuevo ingreso.³⁹

El comentario anterior detalla las implicaciones que trajo el costo de la formación impartida por la ANUIES en los recursos cognitivos canalizados a los guías académicos como parte de sus entrenamientos profesionales. También revela, que existía un ambiente de inseguridad en cuanto al acceso a las oportunidades de formación brindadas por la ANUIES. Considerando el número de cursos ofertados, aparece que los guías de mayor antigüedad fueron quienes, de alguna manera, recibieron directamente la capacitación y luego transmitieron sus conocimientos y experiencias a los guías que se fueron integrando.

Muestra finalmente la capacidad que tuvo la UV para diseñar y ofertar acciones de capacitación en torno a los temas de interculturalidad y estrategias de aprendizaje, así como las acciones generadas por la coordinadora para cubrir las exigencias de la ANUIES y responder a las demandas de capacitación de los guías académicos. Entre las principales tareas desarrolladas por algunos de los guías reclutados cuando inició el programa: la generación de cursos y talleres para la formación de sus compañeros y para los estudiantes, como se muestra en el cuadro siguiente.

³⁹ Entrevista con coordinadora, Xalapa, 2 de abril, 2009.

Cuadro 5. Capacitación de los guías académico de la UNAPEI.

Capacitación de los guías académicos de la UNAPEI		
Año	Nombre del curso/taller	Encargado
2002	Taller de sensibilización a la diversidad étnica	UNAPEI
	Curso de aproximaciones al pensamiento mesoamericano	
	Curso Nuevo Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana	
	Curso servicios bibliográficos, Auri, catálogo en línea, base de datos	Unidad de Servicios Bibliotecarios e Informáticos (USBI)
	Curso de inducción al centro de auto acceso	Centro de Auto acceso de idiomas
	Seminario taller: ayudar a aprender estratégicamente	ANUIES
	Curso-taller: habilidades para la vida en la prevención de adicciones y de la salud reproductiva	CENATI (Centro de Atención Integral para la Salud del Estudiante Universitario)
2003	Curso-taller. Capacitación a tutores de estudiantes indígenas (ANUIES)	ANUIES
2004	Estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza en la sociedad del conocimiento	ANUIES
2005	Curso tutoría académica para estudiantes indígenas	UNAPEI
	Curso de capacitación a guías académicos para la elaboración de programas de experiencias educativas (MEIF)	Área de formación de elección libre (AFEL) de la UV
2006	Taller aproximación al pensamiento intercultural	UNAPEI
	Manual de procedimiento	
	Seminario identidades nómadas y el curso aprendizaje cooperativo y mediación intercultural (UVI)	Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI)
2007	Taller de primeros auxilios tecnológicos	UNAPEI
Fuente: elaboración propia tomando como referencia los informes de trabajo de la UNAPEI (2002-2007).		

De este modo, la capacitación de la UNAPEI estuvo caracterizada por estar vinculada sobre todo con los procesos de incorporación del personal, para proporcionarle una base común de conocimientos, que los habilite y les sirviera de referentes compartido. Por ejemplo, la capacitación de los primeros guías fue enfocada a los servicios de la UV y a temáticas concernientes al aprendizaje y a la diversidad; posterior a ello, la capacitación para los guías se diluyó: ejemplo de ello el siguiente comentario:

A mí no me tocó capacitación, fue casi ensayo y error. Obviamente estaba el compromiso que hay al entrar como guía, tenía que meterme más al manualito. Sí estuve revisando el manual con los demás guías se apoyaba uno para saber cómo le hacían e incluso las primeras actividades que empecé a realizar iba yo acompañado de otro guía.⁴⁰

Yo aprendo sobre la marcha y las cosas que voy preguntando a [algunos guías] que fueron las personas que más ayudaron en ese sentido. El auxiliar administrativo que también sabía las funciones. Pues me dijeron que por ahí andaba un manual del guía académico, pero nunca lo vi.⁴¹

Posteriormente, en el 2006, la UNAPEI dio a conocer el *Manual de procedimientos UNAPEI*. Su diseño respondió a un esfuerzo por sistematizar el trabajo del personal y dar cuenta de la información administrativa. Por este motivo, también fue utilizado como una estrategia para enmarcar o sustituir la capacitación. Aunque el manual fue planteado, por la segunda coordinadora, como una herramienta para apoyar el proceso de capacitación de los guías, para algunos de ellos, el manual no fue considerado como un instrumento de formación.

En consecuencia, la experiencia de los guías con mayor antigüedad en la UNAPEI significó para algunos una herramienta de acompañamiento para ayudar a los siguientes en el desarrollo de sus actividades. Es por eso que la improvisación y el ensayo-error caracterizaron cada vez más el desarrollo de las actividades del personal de la Unidad. Esto no es solamente negativo en la medida en que auspició reacciones positivas de los guías ante su quehacer cotidiano. Expresó cómo las coordinadoras

⁴⁰ Entrevista con guía, Xalapa, 2 de abril, 2009.

⁴¹ Entrevista con guía, Xalapa, 2 de abril, 2009.

valoraron la capacitación frente a sus costos y a su utilidad para la formación del personal en la UNAPEI, dado el perfil de ingreso de los guías.

2.4 Juego de roles. Preparando el acercamiento con los estudiantes

El diseño del acercamiento entre el guía y el estudiante indígena implicó movilizar un conjunto de estrategias que pudieran anticipar las posibles reacciones del estudiante:

Quando ensayamos pues hicimos muchas reacciones de cómo podía respondernos un estudiante de que se espantaba, que no nos quería hablar, o se iba ofendido, otro que aceptaba de manera muy amable. Ya en la práctica creo que, al menos en mi caso, también dependía de la personalidad de los guías de cómo se acercaban a los estudiantes, también el perfil que ya traía cada quien su formación, no es lo mismo un antropólogo que tiene una visión. [Estábamos] muy nerviosos, con expectativas.⁴²

El modo en que estuvo concebido el trato de los guías hacia los estudiantes indica cómo las coordinadoras visualizaron el contacto del guía con los estudiantes y el sentido que cobró la formación profesional de los guías en su implementación concreta. Como un ejemplo, está la importancia que algunos guías otorgaron a la antropología como disciplina que facilita el acercamiento con los estudiantes indígenas.

La estrategia que utilizaron las coordinadoras para preparar a los guías para que establecieran un contacto con los estudiantes fue el juego de roles, y lo definieron como “una representación mediante la cual dos o más personas se sumergen en una situación que preferiblemente pueda ocurrir en la vida real, asumiendo roles del caso, a fin de ser mejor comprendida y tratada por el grupo” (Pineda, 2002:160). El uso de esta técnica implicó un intercambio entre los imaginarios contruidos que los guías tenían sobre los estudiantes indígenas y su contraposición con la realidad. Este ejercicio fue de utilidad para guiar la puesta en marcha de la Unidad y representó un aprendizaje para aquellos guías que no contaban con una experiencia pedagógica.

2.5 La búsqueda de los estudiantes

A lo largo de este trabajo he señalado las condiciones bajo las que surgió la UNAPEI resaltando la falta de datos sobre los estudiantes por parte de la UV y, más

⁴² Entrevista con guía, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

generalmente, las IES participantes.⁴³La generación de una información sistematizada, conforme con los rubros establecidos por la ANUIES, representó una de las primeras tareas de las Unidades de Apoyo Académico: la UNAPEI generó mecanismos para producir datos sobre la matrícula indígena en la UV, ya que para llevar con éxito la labor que pretendía, era imprescindible saber cuántos y quiénes eran los estudiantes indígenas. Warman⁴⁴ (2003: 15) analizó el término indígena a partir de la "identidad", es decir, lo que comparte un grupo que se considera o es tratado como similar y conforma una categoría social". El autor considera que, entre los componentes más convencionales para definir a la identidad, están la raza, la lengua, cultura y religión pero apunta "no son todos y pueden no ser lo más importantes" (2003: 16).

Por su parte la definición referida por la ANUIES para caracterizar al estudiante indígena plantea los siguientes aspectos:

Conceptualización del indígena:1) lengua: se comunica en su vida personal en una lengua indígena, sabe una lengua indígena, lenguas que domina, lengua en la que se comunica con sus padres y hermanos; 2) pertenencia étnica: real: a qué etnia pertenece (pertenecía) su padre y madre y percibida: auto adscripción a una etnia; 3) lugar de nacimiento: lugar de nacimiento, localidad en que nació, opinión sobre el tamaño de la población indígena en su localidad y 4) resultados académicos obtenidos (Castellanos, 2005b:47).

El proceso de búsqueda de los estudiantes indígenas y la documentación de sus rasgos y situaciones no sólo se relaciona con los dispositivos de registro de información instalados en la UV. También tienen que ver con la forma cómo la UNAPEI define a los usuarios del programa, lo que representó un aspecto en donde convergieron las concepciones compartidas y las opuestas.

La definición propuesta por la ANUIES hace hincapié en la dimensión lingüística al igual que los censos poblacionales, como los referentes principales para considerar

⁴³ Es importante enfatizar que dicho aspecto no es responsabilidad de las políticas de la UV.

⁴⁴ El autor realiza su análisis apoyándose en los señalamientos de Bonfil (1972) y destaca que el concepto de indígena es una construcción social empleada por los conquistadores: "para agrupar a todos los seres humanos que encontraron en el Nuevo Mundo, a los que llamó inicialmente "naturales". Fue una simplificación brutal que ignoró las enormes diferencias que presentaban los pobladores de América entre sí para destacar un solo hecho: su origen geográfico" (Warman, 2003: 22).

al estudiante indígena. Por otro lado, la ANUIES considera el ser indígena a partir de los resultados académicos, como se puede observar en la definición dada. Fue por lo tanto de sumo interés detallar las estrategias implementadas por la UNAPEI en la búsqueda de definiciones que les permitieran detectar a su población objetivo y el sentido que cobró el perfil del estudiante en la UV al momento de establecer una relación cara a cara con los estudiantes indígenas, como sub-categoría particular y diferenciada.

2.5.1 Estrategias diseñadas por la UNAPEI para búsqueda de los estudiantes indígenas

La UNAPEI visualizó a los estudiantes indígenas por medio de una serie de estrategias de recopilación de información: documentaron las carreras de adscripción, las lenguas habladas, el lugar de origen, la situación socio-económica y la trayectoria escolar. Por lo tanto, la operación de registros sobre quiénes eran los estudiantes indígenas permitió identificar a otros subgrupos como las madres solteras y estudiantes con capacidades diferentes.⁴⁵

a) Encuesta

Ante la ausencia de información sobre el número de estudiantes indígenas inscritos en la universidad y sus carreras de elección, entre otros elementos desconocidos, las coordinadoras diseñaron una encuesta enfocada, principalmente, en la lengua de origen. Además, documentaron la validez de la misma a través de su aplicación en las escuelas del nivel medio superior, cercanas a la ciudad de Xalapa. A partir de los resultados obtenidos, las coordinadoras modificaron la encuesta que aplicaron en el 2002 a estudiantes de nuevo ingreso en la zona de Xalapa, apoyadas por la Secretaría Académica de la UV.

La aplicación de dicha encuesta mostró los mecanismos que diseñó la UNAPEI para sistematizar la información, así como el proceso de búsqueda de los estudiantes y las vinculaciones que buscó la UNAPEI con otras instituciones para recopilar la información.

⁴⁵ En el 2009, surgió en la UV el Programa para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad. Ver <http://www.uv.mx/piip/bienvenida.html>.

El cuestionario tenía ciertos criterios para identificar a quienes sí podíamos darle la atención, lo que quería UNAPEI hacer, entonces era imagínate aquí en Xalapa eran como 5000 mil entrevistas a los de nuevo ingreso y nos echábamos así todos los salones a hacerles las encuestas, recoger las encuestas y luego llevarlas a la Unidad y revisarlas y decir, ah bueno, él contestó viene de tal comunidad, que sí habla la lengua, sus papás o sus abuelos hablan la lengua, que se considera indígena, ahí ibas buscando lo checaba la persona que estaba encargada de la base de datos de la unidad [...] sacaba todo el listado ya de ahí nos repartía, era más chamba en ese sentido.⁴⁶

Queríamos encontrar la manera de superar la dificultad de contactar a los estudiantes a través de la inscripción en donde si recordaran hacíamos casi guardia al momento que hacían la fila para ir dándole la hoja donde llenaba sus datos. Eran procesos, decía yo, de buscar una aguja en un pajar de todos los miles de estudiantes ¿cuáles respondía al perfil?⁴⁷

Como lo indican estos testimonios, la aplicación de dicha encuesta significó una labor de alto alcance, dado el número de estudiantes que ingresan constantemente a la región de Xalapa. A pesar de que la esquematización de esta herramienta representó el uso de varios recursos al alcance de la Unidad y un desgaste en cuanto a las horas invertidas en esta estrategia, sirvió para documentar la presencia de los estudiantes indígenas en la UV.

b) La inserción de la UNAPEI en los espacios de la UV

Para mayor eficiencia, las coordinadoras buscaron difundir los servicios de la Unidad tomando en consideración los resultados obtenidos mediante la encuesta lo que generó, sobre la marcha, nuevos espacios de difusión de la UNAPEI en la UV. Por ejemplo, la participación en el programa Conoce tu Universidad, estrategia diseñada para dar a conocer los servicios que presta la UV y el Programa de información profesiográfica, coordinado por la facultad de Pedagogía de la región de Xalapa. También diseñaron charlas sobre la Diversidad cultural en la Universidad y visitaron diversas facultades para abordar estas temáticas con el objeto de sensibilizar a la comunidad estudiantil. Esas actividades complementaron otras actividades de difusión más tradicionales, consistentes en las exposiciones de los altares que resultó una actividad innovadora por la participación de los propios estudiantes para exponer sus

⁴⁶ Entrevista con guía, Xalapa, 10 de marzo, 2009

⁴⁷ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

tradiciones en el contexto de la UV y el concurso de cárteles abordando diversas temáticas con respecto a la cosmovisión indígena: un ejemplo de ello son los trabajos sobre la diversidad cultural en el estado de Veracruz, el arte popular e indígena, la expresión de la interculturalidad, la espiritualidad indígena, vida y muerte en el pensamiento indígena, iniciado en el 2003 (Datos obtenidos en los planes de trabajo 2002-2007).

Otros testimonios de las coordinadoras muestran las diversas interpretaciones que vierten sobre los estudiantes indígenas y su posición institucional tanto la UNAPEI como la comunidad Universitaria. A su vez, ponen de manifiesto la omisión de temas emergentes en la UV, tal como detalla una de las coordinadoras a partir de la plática sobre diversidad que el personal de la UNAPEI impartió en la facultad de idiomas.⁴⁸

Para mí el racismo era así como aquí el negro no entra ¿no? Pero cuando vi (*en la plática sobre la diversidad en la UV*) que empezaron los muchachos de ahí te hablan y a sonreírse y hacer ese tipo de cosas dije “pues ahí está cualquier estudiante que hubiese venido de comunidad lógicamente que no iba a decir”, yo dejé que (*los guías*) hicieran la presentación y para terminar les dije “bueno ustedes van a estudiar la cultura inglesa o la cultura francesa” como que le di otro giro a la plática.⁴⁹

Las pláticas fueron utilizadas como herramientas de difusión y de sensibilización y representaron una nueva forma instituyente (Fernández, 1998b) para vincular a la UNAPEI con otras facultades; también constituyeron una estrategia novedosa para acrecentar la visibilidad de la UNAPEI en la UV.

En esos espacios que ya nos daban las facultades [...] a veces no íbamos a todas porque no teníamos el personal porque esa actividad es sólo en una semana, a veces en tres días. Entonces, no podíamos participar en todas pero sí procurábamos ir hacia aquella donde tradicionalmente hay mayor estudiante indígena.⁵⁰

Las pláticas sobre diversidad cultural que inició la UNAPEI como un proyecto para dar a conocer los servicios de la Unidad sirvieron como referente para diseñar materias del Área de Formación de Elección Libre (AFEL)—El área de elección libre es una de las

⁴⁸ Las cursivas son mías. La coordinadora señala lo ocurrido en una de las pláticas sobre la diversidad cultural llevada a cabo en la facultad de idiomas.

⁴⁹ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 2 de abril, 2009

⁵⁰ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 2 de abril, 2009.

características de la formación propuesta desde el Modelo Educativo Integral y Flexible: permea las aulas de la UV y permite a los universitarios asistir a cursos principalmente orientados a la salud integral, idiomas, formación y divulgación científica, manifestaciones artísticas, innovación educativa, ecología y cultura ciudadana⁵¹-. Aprovechando esa coyuntura, la UNAPEI creó los cursos de "Diversidad Cultural" y "Construcción social de las prácticas en salud reproductiva desde una perspectiva de género y formación de actitudes interculturales" (DUVI, 2009:148) ofertados a todas las carreras en la zona de Xalapa.

c) La encuesta de la UNAPEI en la preinscripción en línea de la UV

Frente a las condiciones de aplicación de encuestas y los alcances de éstas, una de las coordinadoras buscó vincularse con la Dirección de Servicios Escolares y la Dirección de Servicios Informáticos Administrativos con la intención de incluir en la ficha de preinscripción de la UV una de serie de preguntas con el objetivo de identificar a estudiantes indígenas que cubrieran el perfil preestablecido desde el pre-registro. La vinculación con ambas direcciones permitió generar mecanismos de mayor alcance en cuanto a la búsqueda e identificación de los estudiantes, tal como detalló una de las coordinadoras:

A partir del 2007, que ya se sube esta información, como toda debe tener algunos errores, puede haber casos de estudiantes que hablan la lengua porque la aprendieron no porque sean indígenas, sino que aprendieron la lengua porque tuvieron que llegar a un lugar indígena pero con eso, pues si ya, se empieza a organizar y saber cuántos estudiantes [indígenas] se preinscriben, cuántos pasan el examen, o cuántos quedan, de esos que quedan cuántos se inscriben y se puede hacer un seguimiento.⁵²

A mí me pareció como muy engorroso porque el sistema (*Banner*)⁵³ facilitaba la vida en una facultad y entonces ahí mis ideas locas dije porque ¿no? si en una facultad ayuda también tiene que ayudar en todas las dependencias de la universidad [...]

La inclusión de la encuesta en la ficha de preinscripción permitió a la Unidad obtener información sobre el número de estudiantes indígenas preinscriptos en toda la UV, su lugar de origen, carrera de elección y conocer la lengua que hablaban o entendían. En

⁵¹ Ver al respecto: <http://www.uv.mx/dgda/planes-y-programas/afel/> (consultado el 14 de junio de 2013).

⁵² Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

⁵³ Base de datos de la UV que busca sistematizar la información de procesos administrativos y académicos. Entrevista con guía, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

consecuencia, la información obtenida y la aplicación de la encuesta significaron un logro de la UNAPEI no sólo por generar información, sino que, con los datos que obtuvo, la segunda coordinadora estableció contacto con la coordinadora del SIT (Sistema Institucional de Tutoría) para trabajar conjuntamente.

A partir de este contacto, en efecto, la UNAPEI diseñó el proyecto de Asesoría con enfoque intercultural para el Sistema de Tutoría: trabajo principalmente con los tutores institucionales de Xalapa, Córdoba-Orizaba y Poza Rica a quienes fueron entregadas las bases de datos para contactar a los estudiantes, con el objetivo de sensibilizar a los tutores en la UV sobre el tema de la diversidad cultural y darles a conocer con mayor nivel de detalle el trabajo de la UV.

Las estrategias anteriores permitieron ampliar el alcance de las actividades realizadas por la Unidad y dar a conocer los resultados de los procesos de identificación de los estudiantes indígenas y repercutir información sobre el Programa a la comunidad universitaria como conjunto: el acercamiento con el SIT para establecer un vínculo con los tutores y la generación de información mediante la aplicación de la encuesta en línea fueron claves para sensibilizar a la comunidad académica que se había quedado relativamente al margen del proceso hasta ese momento.

2.5.2 Percepciones sobre el proceso de la búsqueda de los estudiantes

Establecer cuáles han sido las estrategias que las coordinadoras de la UNAPEI diseñaron e implementaron en torno a la búsqueda de los estudiante indicó que estas no se agotaron en la elaboración de formatos; alimentaron reflexiones sobre la presencia de los estudiantes indígenas en la UV: en este aspecto; vale la pena señalar que el proceso de reflexión y el de sensibilización fueron modificados sobre la marcha no sólo por los alcances conseguidos en cuanto a información de referencia sino por las sugerencias que algunos departamentos de la UV emitieron respecto de la propuesta de generar mecanismos de información permanente sobre todos los estudiantes indígenas inscritos en la institución. En el siguiente comentario, una de las guías narró lo que implicó coordinarse con la Dirección de Servicio Escolares y la Dirección de Servicios Informáticos Administrativos:

Nos fue difícil que aceptaran que era necesario, que podían hacerse las preguntas. En dos ocasiones, nos habían dicho que ya estaba y

que se iba incorporar y no apareció. En un año, nosotros dejamos de aplicar la encuesta como lo hacíamos porque nos confiamos en que el sistema lo iba a hacer y el sistema tampoco lo hizo: ahí perdimos datos, ahí ha de haber un corte si alguien quiere hacer un registro de los datos porque eso no quedó registrado en ningún momento ni por nosotros, ni por la institución.⁵⁴

La resistencia institucional de ambos departamentos de la UV trajo como consecuencia no haber obtenido datos de los estudiantes indígenas en el primer año esperado; provocó que la propuesta de añadir rubros en la encuesta al momento de la preinscripción en línea, no se concretara en ese momento debido a que la Universidad la descartó. Supuso reanudar labores de convencimiento para superar obstáculos, indicando los aleas que tiene que sortear un Programa emergente en contextos instituidos, caracterizados por luchas de poder y campos de autoridad.

Otra razón por la que el trabajo de generación de datos fue reorganizado se debió a la valoración que el personal de la Unidad planteó en relación con las estrategias desarrolladas para detectar a los estudiantes, en cómo ellos vivieron este proceso y las implicaciones que tuvo al ser la UNAPEI la primera instancia en la UV centrada en la atención de los universitarios indígenas:

[...] al principio, sí, era realmente más cerrada la postura de directores, como de secretarios académicos, como de los mismos maestros, puesto que no era un programa conocido era un programa piloto y, aun así, no se le daba difusión a la universidad sobre este programa: claro que cuando nosotros llegamos con secretarios o directores y nos preguntaban y a donde está eso ¿no? y pues nos encontramos en tal lugar en el edificio tal y punto al menos que lleváramos alguna hojita membretada que dijera zona universitaria es como ya más o menos a uno le hacían caso pero sí, realmente sí costó al principio porque no teníamos el reconocimiento por parte de la misma Universidad.⁵⁵

El comentario anterior también da cuenta de la visibilidad y de la legitimidad de la UNAPEI en cuanto al lugar que ocupó en la UV, en un principio, ante los estudiantes y algunas facultades: Muestra que inició actividades en un contexto en el que imperaba un desconocimiento de sus servicios, al que tuvo que sortear mediante procedimientos de tipo burocrático ya que el haber presentado una hoja con el logo UNAPEI sirvió

⁵⁴ Entrevista con coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

⁵⁵ Entrevista con guía, Xalapa, 2 de abril, 2009.

para que las escuelas dieran entrada a los guías para que ellos lleven a cabo la búsqueda de los estudiantes indígenas.

2.6 Dimensión de los objetivos de trabajo: académicos y culturales

Al ser la UNAPEI una propuesta externa a la UV, los objetivos de trabajo del PAEIIES y la Unidad dan cuenta de sus respuestas ante las dinámicas administrativas y académicas, no siempre convergentes, que imperan a la par en la UV, como el espacio inmediato de actuación y la ANUIES, el organismo financiador y evaluador de los resultados.

Abordé los objetivos planteados por el PAEIIES y la UNAPEI, definiéndolos como académicos y culturales: procuré destacar la forma en que ambas propuestas encaminaron la atención a los estudiantes indígenas. Los objetivos académicos definieron el planteamiento general con el que surgió el PAEIIES, el cual, según el organismo financiador internacional (FF), consistió en la “construcción de programas que alienten la inclusión de personas y grupos que históricamente han sido excluidos de la educación superior” (Castellanos, 2005:4).

Cuadro 6. Objetivos académicos del PAEIIES y la UNAPEI.

Objetivos académicos del PAEIIES y la UNAPEI	
PAEIIES	UNAPEI
<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la presencia de estudiantes indígenas en la matrícula de las instituciones de educación superior. • Ampliar las posibilidades del buen desempeño académico de los estudiantes indígenas en el nivel licenciatura y procurar su acceso a estudios de posgrado. • Garantizar su permanencia e incrementar y mejorar las tasas de eficiencia terminal. <p>Propiciar cambios en las políticas institucionales y en la comunidad para garantizar la igualdad de oportunidades de los indígenas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir los conflictos que pueda causar la franja cultural que distingue a los estudiantes indígenas de quienes no lo son, con la finalidad de favorecer su tránsito en el ámbito académico universitario. • Propiciar el óptimo desempeño académico de los estudiantes indígenas. • Fortalecer la presencia indígena en el ámbito universitario al incrementar la matrícula de estos estudiantes.
<p>Fuente: elaboración propia tomando como base: Para el caso de la UNAPEI: UNAPEI (2007). Para el caso del PAEIIES: página Web del PAEIIES <<http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=servicios.html>></p>	

Aun cuando se sabe que previamente al Programa y como consecuencia de las estrategias de atención presentadas en el primer capítulo, exista una inserción de los

jóvenes indígenas al nivel superior, se desconoce ampliamente sus trayectorias escolares⁵⁶, preuniversitarias y universitarias, por lo que se suele presuponer que son insuficientes, debido a sus recorridos escolares previos y a la distancia que previa entre sus capitales culturales y académicos y la matriz de conocimientos y habilidades requerida por las universidades convencionales en México. Es de destacarse que Didou y Remedi⁵⁷ indican que los tutores definen al estudiante en “términos de laguna”:

Desde un punto de vista pedagógico, el estudiante indígena ha sido concebido como un sujeto cuyas carencias (de conocimiento, habilidades lingüísticas y razonamiento) eran pronunciadas, al punto de hipotecar, primero, sus posibilidades de ingreso a la universidad y, luego, en el caso de haber pasado el filtro de acceso constituido por los exámenes de ingreso, sus oportunidades de buen desempeño en las universidades. (Didou y Remedi, 2006: 117).

La conceptualización del estudiante indígena asume las características de deficiencias académicas, englobando con ello la construcción generalizada de un sujeto único⁵⁸ (De Garay, 2004), sin miras a identificar otras características que lo definan a partir de un tipo de desempeño académico frente a los otros estudiantes. La noción aportada por Didou y Remedi no está lejana de las opiniones que, en la interacción cotidiana, el personal de la UNAPEI pudo compartir en el grupo focal:

Uno de los objetivos del trabajo era incrementar o ayudar en ese aspecto académico donde se supone que todo estudiante indígena viene con deficiencias en relación al estudiante urbano; a lo mejor en unos casos sí, pero no en todos, y me llamaba mucho la atención ver que muchos de los estudiantes que venían más a la Unidad pues eran estudiantes con buenos promedios, promedio de nueve y diez, que siempre habían sido muy participativos y demás entonces era más bien potencializar esas capacidades que ellos (*los estudiantes*) traen [...].⁵⁹

Lo expuesto por la coordinadora da pauta no sólo para señalar la función primordial de la Unidad, sino que a su vez plantea la definición arraigada sobre la presencia de los

⁵⁶ La ANUIES define a la trayectoria escolar como el “comportamiento escolar de un estudiante o conjunto de estudiantes (cohorte), durante su estancia en una institución de educación, desde su ingreso hasta la conclusión de los créditos y de los requisitos académicos” (ANUIES, 2000:123).

⁵⁷ Didou y Remedi (2006; 2009) realizaron evaluaciones sobre el *Pathways* en América Latina destacando los procesos de valoración sobre la atención de los estudiantes indígenas en las IES participantes en el PAEIIES.

⁵⁸ Los autores utilizan este concepto para destacar las concepciones generalizadas respecto de los estudiantes con trayectorias únicas. Como un ejemplo, están los que las han llevado a cabo de manera continua y sin interrupciones, a razón de que el estudio representa su única responsabilidad.

⁵⁹ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

estudiantes indígenas, que remite al imaginario social prevalente—definiendo el imaginario social como los “esquemas construidos socialmente que nos permiten percibir/aceptar algo como real, explicarle e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (Gómez, 2001:198) — que desde las instituciones como el PAEIIES permearon la interacción entre los responsables de la Unidad y su personal por una parte y por la otra, los estudiantes indígenas, como el caso de la UNAPEI.

Cabe señalar que el intercambio de guías y coordinadoras con los estudiantes permitió transformar los propios esquemas con los que la Unidad surgió y convertirse, de una imagen de carencia, a una de posibilidades. Esta reinterpretación de los roles de los estudiantes indígenas fue documentada, por la segunda coordinadora, en el manual de procedimientos, entre las actividades en las que los estudiantes podrían participar eran “elaborar escritos de diversa índole con posibilidad de ser publicados, ofrecer cursos, talleres, pláticas sobre temas de interés general, realizar propuestas en beneficio del programa y asesoría horizontales —apoyo a otros compañeros—” (UNAPEI, 2007: 15). Entre las actividades desarrolladas por los estudiantes señaló las siguientes: Taller de autoestima para universitarios—UNAPEI (2004) —, participación en el concurso de vida convocado por la ANUIES y la Fundación Ford (2005), taller de fotografía (2006).

En este mismo orden de ideas, la investigación de Ortiz⁶⁰ (2009) sobre las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes inscritos en la UNAPEI —generaciones 2001, 2002, 2004, 2005 y 2006— aportó información respecto de los promedios obtenidos en el nivel de educación media.

Cuadro 7. Promedio de bachillerato de los estudiantes indígenas en la UNAPEI.

Promedio de bachillerato de los estudiantes indígenas en la UNAPEI		
Calificación	Número de estudiante	Promedio
Bajos	22	6 a 7
Medio	76	7.1 a 8
Alto	80	8.1 o más
Fuente: elaboración propio tomando como base a Ortiz (2009).		

⁶⁰Ortiz tomó en consideración a los *Kardex* (expedientes) de los estudiantes que representaron su muestra, para elaborar el corpus de su estudio realizado en la maestría de investigación educativa en el Instituto de Investigaciones Educativas de la UV.

Estos datos están relacionados con los resultados de la aplicación de la encuesta piloto elaborada por las coordinadoras, para identificar a los estudiantes indígenas en la UV.

Cuadro 8. Estudiantes indígenas inscritos en el nivel medio superior en el 2001 en la ciudad de Xalapa.

Estudiantes indígenas inscritos en el 2001 al nivel medio superior en Xalapa.	
Escuelas del nivel medio superior	Número de estudiantes
CBTIS (Centro de Bachilleres Tecnológicos e Industriales)	17
COVAEV (Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz)	7
OFICIAL B*	4
TELEBACHILLERATO**	2
CONALEP (El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica)	10
Fuente: Elaboración propia tomando como referencia Hernández y Zúñiga, 2001. *Escuela preparatoria ubicada en la ciudad de Xalapa, **Modalidad educativa de educación media superior.	

Esta tabulación mostró la presencia de los estudiantes indígenas en zonas urbanas y de su paso por la educación media. El resultado de esta información conlleva a romper los esquemas contruidos sobre sus trayectorias escolares únicas, ya que la presencia de estos jóvenes en el ámbito escolar medio superior significa una aguerrida competencia por un lugar, ya que existe una demanda alta para el ingreso a las instituciones y, por otro lado, representa un impacto significativo en los procesos de migración de los alumnos.

Así mismo, partí del concepto que propone Bartolomé sobre la cultura entendiendo a esta como "la religión, la lengua, la indumentaria, patrones alimentarios, el sistema político o la propia lógica económica" (1997: 78-79). Como plantea el autor, la cultura es una pauta "ordenadora" que genera los signos emblemáticos de la identidad, es decir, que les puede otorgar un sentido de pertinencia. Entonces, los signos emblemáticos de la identidad son dispositivos que "pueden inventarse, reconstruirse, apropiarse, etc., sin por ello dejar de constituir bases para formulaciones identitarias" (Bartolomé, 1997: 76-77).

Vale la pena definir el concepto de identidad étnica para identificar si las actividades consideradas por la UNAPEI promovieron una reivindicación/descubrimiento de dicha identidad o un mayor grado de apropiación formal de ella por parte de los estudiantes indígenas. Al respecto, Bartolomé la define como:

Construcción ideológica histórica, contingente, relacional, no esencial y eventualmente variable, que manifiesta un carácter procesual y dinámico, y que requiere de referentes culturales para constituirse como tal y enfatizar su singularidad, así como demarcar los límites que las separa de otras identidades posibles (Bartolomé, 2006:83).

Es en este contexto, donde la UNAPEI elaboró su caracterización de sus objetivos de trabajo, tanto académico como cultural: a continuación, el siguiente cuadro las enumera para recalcar as distinciones antes mencionadas.

Cuadro 9. Objetivos culturales del PAEIIES y la UNAPEI.

Objetivos culturales del PAEIIES y la UNAPEI	
PAEIIES	UNAPEI
<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar en la comunidad universitaria el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural. • Vincular a los estudiantes indígenas con las comunidades mediante programas de servicio social y difusión cultural. • Fomentar proyectos de investigación en torno a la problemática indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar una visión intercultural al interior de la comunidad universitaria. • Reforzar en los estudiantes universitarios el respeto por la identidad indígena, en un ambiente de reconocimiento y respeto por la diversidad cultural
<p>Fuente: elaboración propia tomando como base: Para el caso de la UNAPEI: UNAPEI (2007) Para el caso del PAEIIES: página Web del PAEIIES <<http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=servicios.html>></p>	

En los objetivos culturales citados, es posible distinguir los alcances de la propuesta del PAEIIES y la UNAPEI en torno a la construcción de la identidad a partir de la noción de los signos emblemáticos de la identidad (Bartolomé, 2006), mostrando convergencias y diferencias. En sus objetivos, tanto el PAEIIES y la UNAPEI enfatizan las actividades destinadas a permitir la difusión cultural y el respeto por la diversidad cultural.

Las exposiciones de las ofrendas del día de Muertos y los concursos de cárteles sobre la cosmovisión indígena representaron la primera expresión pública de los estudiantes

indígenas en la UV, en espacios de participación conjunta con la UNAPEI. Según la coordinadora del PAEIIES, esas actividades tuvieron no obstante una limitante, al sólo mostrar el folklore. Pese a ello, destacó la importancia de las intervenciones de los estudiantes en su desarrollo. Igualmente, algunos guías enfatizaron su relevancia, al considerar que mostraban la cultura de los estudiantes indígenas a la comunidad universitaria. Vale por cierto la pena poner en perspectiva esas opiniones, mencionando la definición del concepto de diversidad cultural propuesta por la UNESCO en tanto:

conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social, y [...] abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las formas de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias" (UNESCO, 2002: 18).

Las tradiciones y creencias están referidas como parte de la diversidad cultural, por lo que cabe discutir las posturas del personal y de la coordinadora del PAEIIES, en tanto no las han delineado a partir de una reflexión conceptual sobre la discusión existente en los organismos internacionales y entre los antropólogos sobre la diversidad cultural. Una de las estrategias que posiblemente hubiera permitido salvar esa limitante, considerando los diferentes perfiles de la UNAPEI y de las otras UAA hubiera sido un marco reflexivo sobre las principales temáticas relativas a la diversidad, elaborado desde el PAEIIES, para que les sirvan a las instituciones de educación superior para reflexionar auto-críticamente sobre los límites y los alcances de las actividades en cuanto a las tradiciones de los lugares de origen de los estudiantes.

Los cursos y talleres para la enseñanza de las lenguas indígenas también representaron una vía para consolidar la identidad étnica de los estudiantes, como lo señaló una coordinadora:

Se motivaron en aprender la lectoescritura de sus propias lenguas con muy poca posibilidad de llevar a cabo algo más serio, pero sí se acercaron también con esa intención queremos aprender a leer y a escribir la lengua

Aun cuando la enseñanza de la lengua respondió a una inquietud de los estudiantes, sirvió también para que una de las guías propusiera el Curso-Taller: Escrituras Modernas de las Lenguas Indígenas. El resultado más significativo obtenido fue la asistencia de estudiantes de diversas disciplinas y carreras. Dio origen a proyectos distintos, por ejemplo al realizado por la guía encargada del curso-taller en

colaboración con una alumna de la facultad de historia en la elaboración del Alfabeto *tének* de San Francisco, municipio de Chontlan del estado de Veracruz. Además, el curso sirvió como un referente para que algunos estudiantes empezarán a escribir narrativas sobre algunas tradiciones de sus municipios, tanto en su lengua de origen como en español: toda esa información está plasmada en la memoria UNAPEI 2002-2006.

Otros elementos de análisis utilizados por los miembros de la UNAPEI fueron el concepto de la interculturalidad al que ellos se refirieron frecuentemente den sus discursos y bajo el cual algunas actividades fueron justificadas en la UNAPEI. Si bien no existe una definición única en torno a la interculturalidad, sí hay sí hay una discusión de este concepto. Tanto el PAEIIES como la UNAPEI no retomaron tanto esa discusión sino que utilizaron el concepto de la interculturalidad para distinguir diversos matices de las actividades diseñadas.

Acerca de los rasgos para definir la interculturalidad, consideré que era ilustrador el siguiente relato de una de las coordinadoras:

No era el objetivo del Programa pero fue una derivación natural del programa de promover la interculturalidad muy incipiente pero se promovió. Yo en un cubículo de una Unidad yo llegué a ver a un Oaxaco [...] bueno aun Mixteco y a un Maya entender a un Nahua y después cada quien en su propio idioma en un momento era un espacio intercultural.⁶¹

La anécdota de la cual partió la coordinadora para especificar los rasgos de la interculturalidad pone sobre la mesa elementos de discusión en torno a los alcances del PAEIIES para abordar la interculturalidad si bien como un momento de encuentro casual entre los propios estudiantes indígenas pertenecientes a distintas etnias o bien si la presencia de los estudiantes indígenas, como grupo reconocido como tal en la UV, significó que la institución se percibiera como interculturalidad.

El siguiente elemento de análisis sobre el concepto de interculturalidad constituyó un elemento base para la formación del tutor por parte de la ANUIES. En la UNAPEI, aunque la capacitación otorgada por la ANUIES sólo está referida en dos ocasiones (ver cuadro 5 de capacitación), en la revisión con respecto de la capacitación de los guías, se nota que algunas temáticas no sólo estuvieron abordadas

⁶¹ Entrevista con la coordinadora, Distrito Federal, 4 de marzo, 2009.

para el personal sino para los estudiantes, en forma recurrente. Ejemplo de ello fueron el Taller de formación de actitudes Interculturales (2005) y el Taller de aproximación al pensamiento Intercultural (2006). El primer taller fue realizado con los fondos que obtuvieron dos guías académicos a través del concurso convocado por el Banco Mundial en el marco de la Feria Mundial para jóvenes por un México sin pobreza.

La denominación de cursos bajo el sello de la interculturalidad no garantizó que el tema de la interculturalidad haya trascendido definiciones básicas. En la UNAPEI, el objetivo del primer taller fue analizar "las categorías conceptuales discursivas que conforman un estatus positivo de lo intercultural como la tolerancia, la apertura, la flexibilidad, el respeto a la diferencia y la colaboración, para abarcar también situaciones que en lo aparente parecen ir en contra de una tendencia intercultural" (UNAPEI: 2007: 25).

En este mismo orden de ideas, lo que vivieron los guías académicos en la práctica aunado a la confrontación con lo establecido en los objetivos de trabajo del PAEIIES y la Unidad conllevó a que orientasen su trabajo hacia otras vertientes de atención, más centradas en responder a demandas concretas de los alumnos.

Finalmente, en el desarrollo de las actividades del personal de la UNAPEI, un tema que surgió en torno a los objetivos de trabajo fue la atención emocional llevada a cabo por los guías: provocó un debate porque, a veces, fue percibida como más necesaria que lo propiamente académico y por ello cobró peso en el desarrollo de las funciones de los guías, tal como detalló una de las guías:

Se nos recomendaba mucho que tuvieras bien presente que estábamos haciendo un trabajo que tenía un sentido más académico que era para beneficiar la trayectoria escolar de los estudiantes y que ellos tenían que saberlo pero era imposible a veces aunque lo teníamos presente, era imposible acabar con la parte emocional: a veces veías casos tan difíciles, tan dramáticos o tan conmovedores que era imposible decir no nada más aquí lo académico, lo demás arréglatelo como puedas porque era un todo. [...] Era imposible decir pues tu aparta aquí lo de tu familia, lo de tu mamá, o si tu papá no te quiere, a mi nada más me importa que vayas bien en la escuela, no se podía, porque ahí estaba la razón de porque no iba bien en la escuela.⁶²

⁶² Entrevista con guía, Xalapa, 3 de abril, 2009.

El fragmento explicita las particularidades de las interacciones entre coordinadoras y guías académicos con los estudiantes; además muestra que, ante los objetivos planteados, era crucial considerar al estudiante indígena en todas sus dimensiones y no sólo caracterizarlo por sus necesidades académicas.

Reflexiones del capítulo

El capítulo estuvo centrado principalmente en mostrar la conformación del grupo de guías y el peso que cobró el perfil diseñado por las coordinadoras del programa ante las percepciones que ellas tuvieron de las características, actividades y problemas de desempeño de los tutores institucionales de la UV. A partir del perfil elaborado, también fue diseñado un proceso de selección y capacitación que, como señalé, partió de estrategias orientadas a sensibilizar a los guías para la interacción con estudiantes indígenas a partir de recursos como los contenidos en el archivo bibliográfico utilizado por una de las coordinadoras para identificar la opinión de los guías en relación con la imagen de otras culturas y de dinámicas para evidenciar las reacciones de los estudiantes y de los guías en un primer acercamiento (juego de roles).

Las actividades y los recursos seleccionados (requisitos en la convocatoria-trabajo comunitario-, archivo fotográfico y juegos de roles) por las coordinadoras muestran diferencias en dos direcciones: la primera en el desconocimiento de la población a atender, aminorado conforme la UNAPEI recopiló información sobre los estudiantes indígenas. Y la segunda en romper los esquemas preconcebidos de los guías frente al estudiante indígenas, tomando en consideración que las intervenciones que las coordinadoras diseñaron fueron, como precisó una de ellas, producto de la imaginación.

El desconocimiento del *otro* y de *nosotros* en cuanto a los planteamientos de los objetivos de trabajo del PAEIIES y la UNAPEI explica a su vez la preocupación constante de generar reconocimiento a los estudiantes indígenas por parte de la comunidad universitaria, y a la vez justifica porqué se planteó la diferencia en el color de piel, en la ropa, en la forma de hablar, etc., sin considerar que la diferencia también está en la cosmovisión, es decir, en la forma de ver y sentir lo cotidiano.

Pese a esos límites conceptuales, la UNAPEI en la UV representó por un lado una intervención que trastocó las lógicas de la Universidad en cuanto al significado

otorgado a la presencia de los jóvenes indígenas, que pasó de ser un grupo negado a ser un grupo conocido (instituyente) y por el otro, constituyó una iniciativa destinada a formalizar su inserción en la matrícula atendida por la institución (instituido).

El eco que tuvieron las actividades diseñadas para identificar a los estudiantes indígenas llevó a las coordinadoras a generar otras estrategias de acercamiento con ellos más allá de la celebración del día de muertos. Las pláticas y las materias de elección libre, por ejemplo, permitieron que los estudiantes indígenas pongan en la mesa temas de discusión que, en la propia UV y desde la UNAPEI, no habían sido planteados.

En este mismo proceso, la UNAPEI fue la primera en propiciar la generación de datos que visibilizaran a los estudiantes indígenas: su propuesta llevó en primer lugar a buscar una articulación con otros departamentos de la Universidad que de entrada se resistían a participar, por los propios objetivos de la UNAPEI y porque al ser esta, en una primera etapa de funcionamiento, un programa piloto en la UV, para los departamentos de la Universidad era de menor importancia.

Sin embargo, en algunos espacios, según las coordinadoras, esa etiqueta justamente les permitió posicionarse para hacer valer las actividades de la UNAPEI: ejemplo de ello, es la intervención de la directora de la Dirección de Servicios Escolares en el proceso para integrar las preguntas sobre los estudiantes indígenas en la ficha de preinscripción. Una de las guías, de quién había sido anteriormente jefa, fue quien intervino a nivel institucional para “venderlas la idea” y esa intervención personal, en ambos sentidos, fue lo que permitió integrar la encuesta. En ese sentido, las redes de apoyo de los guías no sólo estuvieron referidas en la tutoría sino que sirvieron en la vinculación de la UNAPEI con otros departamentos de la institución, indispensables para que aumentaran su relevancia en ella.

Lo expuesto en ese capítulo, en suma, trató de develar cuáles fueron los papeles que los guías académicos y las coordinadoras desempeñaron en la UV, a partir de las propias percepciones del grupo de trabajo y cuáles fueron sus aportes y las fronteras de su trabajo.

Capítulo III

3. Estrategias de atención: de cara al acompañamiento de los estudiantes indígenas de la UNAPEI

En el presente capítulo, abordaré el trabajo de coordinadoras y guías académicos a partir de las propuestas de Shön (1983) y Wenger (1998) sobre la práctica, es decir, la actividad que comparten guías y coordinadoras en cuanto al acompañamiento de los estudiantes indígenas. El objetivo que perseguí fue observar los procesos particulares construidos en la atención de los estudiantes indígenas.

Me referiré a dos tipos de práctica: 1) a las involucradas en el desarrollo de la atención académica y 2) a las que surgieron en el intercambio cotidiano, como muestran los siguientes comentarios:

- 1) A lo último ya no había guías y tuve que entrarle a la asesoría.⁶³
- 2) No sólo te encargabas de asesoría, hacías más cosas; y luego, al mes, un reporte mensual. Eran varios reportes ¡ah! y luego reportes de salud, y trataron de hacer como semanal las reuniones de trabajo.⁶⁴

En la práctica de coordinadoras y guías, incidió una serie de acontecimientos que marcaron la dirección de la misma. Por ejemplo, la coordinadora de la UNAPEI señaló que su trabajo no sólo estuvo centrado en la administración de los recursos de la Unidad, sino también que implicó asumir la función de guía académico dado que el financiamiento que la UNAPEI recibía por parte de la Fundación fue cada vez menor, lo que trajo como consecuencia que los guías optaran por renunciar, debido a que sus funciones iban en aumento mientras los salarios no se incrementaban.⁶⁵ En el 2002 se encontraban registrados catorce guías, mientras que en el 2008 solamente había siete.

Los acuerdos institucionales establecidos por la ANUIES y la FF con la UV no estaban siendo respetados lo suficiente por lo que la institución no proporcionó a los guías las condiciones para garantizar la permanencia de la Unidad. La rotación de sus integrantes impactó en la conformación del grupo de trabajo conformado por la UNAPEI y provocó que la UNAPEI sólo proveyera de manera interna el apoyo tutorial

⁶³ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 2 de abril, 2009.

⁶⁴ Entrevista con guía, Xalapa, 3 de abril, 2009.

⁶⁵ Quienes laboraban medio tiempo recibían quincenalmente \$1850.00; mientras, de tiempo completo \$2110.62 (información tomada de los talones de sueldo de una de las guías académicas).

a los estudiantes indígenas: por ese motivo, las actividades con las que surgió la UNAPEI fueron declinando. En este contexto, los guías expresaron sus reflexiones sobre su práctica a partir del surgimiento de la Unidad pero también del momento de inseguridad ante la continuidad de la Unidad en la UV, por el que transitaban al momento de hacer el trabajo de campo.

Conforme con lo programado, la contratación de coordinadoras y guías académicos respondió a una oportunidad de ensayar nuevos esquemas de atención académica para un sector particular de la matrícula, a saber los estudiantes: indígenas. Sin embargo, los guías tuvieron que realizar funciones adicionales a las para las que fueron reclutados, principalmente las administrativas esto implicó una intensificación del trabajo, término acuñado por Apple (1989) como un elemento que condiciona la dirección o estanca las prácticas del personal. Al respecto el siguiente comentario de una de las coordinadoras:

Yo me vi imposibilitada para dejar mi carga académica completa, tuve descargas pero eran descargas parciales. Entonces, era un trabajo no solamente diverso al interior de la Unidad porque había muchas cosas que atender, sino diverso en el sentido de que tenía que dejar aquel rol y ocupar el otro rol. Era diverso, también porque lo mismo hacías aquí al interior de organizar las actividad de los guías, que hacías el trabajo de coordinadora propiamente en términos de la coordinación con ANUIES, en términos de la gestión de lo que había que organizar acá, pero también los vínculos con las comunidades que consideraba que era importante. A lo mejor creo que el hacer tan diverso el trabajo implicó probablemente no concentrarse en una sola línea y no profundizar más.⁶⁶

Este testimonio refleja la forma en que una de las coordinadoras llevó a cabo sus funciones siendo maestra de tiempo completo en la UV y coordinadora de la UNAPEI y sus dificultades para conjuntar roles distintos en cuanto a la organización de las prácticas de su quehacer como docente y como coordinadora.

En este sentido, coincido con Berger y Luckmann (1979) cuando señalan que el individuo, a partir del rol que desempeñe, penetra en zonas específicas de conocimientos, de normas y de sentimientos. Es decir, la coordinadora desempeñó el rol que le fue atribuido institucionalmente en un contexto de nula visibilidad de la población indígena y, en ese contexto, planteó la conformación de un grupo de guías. En ese proceso, ella estableció las normas en cuanto a la práctica del guía, lo que la

⁶⁶ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 12 de marzo, 2009.

llevó a definir los límites de su práctica académica, mismos que surgieron en los intercambios cotidianos. La intensificación del trabajo a partir de los diferentes roles desempeñados por la coordinadora, la llevaron a no particularizar los alcances de cada práctica y finalmente eligió desempeñar sólo uno, el de docente, razón por la que invitó a otra persona para que la sustituyera como coordinadora.

En ese contexto, consideré centrarme en las condiciones de trabajo asignadas a los guías académicos de la UNAPEI, con el objeto de ir matizando los alcances y límites de las prácticas construidas por ellos. Esas dejar traslucir los diversos intentos de resolución de distintos problemas detectados sobre la marcha, como lo señalamos antes, tales la escasez de espacios en la UV para la impartición de cursos o la solicitud de recursos, entre otros. Para ello, fue fundamental considerar que el grupo de la Unidad estuvo compuesto por guías dedicados prioritariamente a la atención de los estudiantes, pero procediendo de áreas de formación profesional diversas. Esas áreas de formación les dieron herramientas muy diferentes para responder a los objetivos planteados por el PAEIIES, con el propósito de brindar determinados servicios de asesoría y de supervisión a los estudiantes indígenas.

Definé las condiciones de trabajo en un sentido amplio, incluyendo los recursos materiales de operación, las condiciones materiales y simbólicas (Fernández, 1998a; 1998b). De acuerdo con ese ángulo, intenté establecer el cauce que tomó la conformación de las prácticas de las coordinadoras y los guías con relación a la atención de los estudiantes indígenas y a su propia constitución como grupo de trabajo.

3.1 Formación profesional de coordinadoras y guías académicos de la UNAPEI

La UNAPEI se caracterizó por ser un grupo multidisciplinario si tomamos en cuenta la formación profesional del personal. La diversidad de sus perfiles repercutió en las orientaciones con las que abordaron y efectuaron las tareas establecidas como el núcleo central de su práctica y cómo establecieron los intercambios con los estudiantes así como con los demás guías y con las coordinadoras.

Al respecto, Shön (1998) señala que la formación profesional está constituida por tres elementos: el primero remite a la disciplina de origen (en este caso, de coordinadoras y guías); el segundo, a la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la disciplina y el tercero, al conjunto de habilidades y actitudes que se ponen en juego en el desarrollo de la práctica. Uno de los guías comentó lo siguiente:

De mi área pues era difícil compartir el conocimiento. A mí me costó bastante noches de desvelo aprender hacer esto porque te voy a decir en 5 minutos y cuando llegue acá dije pues el trabajo es otro hay que apoyarlos a que se integren rápido y pues hay que compartir los conocimientos.⁶⁷

Vista así, la práctica de coordinadoras y guías dependió de la disciplina de formación; ésta tuvo un peso significativo en la interacción cotidiana, y medió su trabajo específico, a pesar de que compartieran sus conocimientos.

La heterogeneidad disciplinar del personal de la Unidad y su formación profesional de origen así como la capacitación que recibieron en los distintos etapas en las que fueron reclutados así como las relaciones cara a cara con los estudiantes propiciaron que guías y coordinadoras fueran considerados como un capital humano por la ANUIES:

En algún momento sí hubo el comentario por parte del personal de ANUIES de que bueno, estaba muy bien porque era un, ¿Cómo le llaman a esto?, un capital humano muy valioso porque había recibido una capacitación específica. Que era un capital que podíamos perder, por la forma de contratación. Porque no era personal de base de la Universidad.⁶⁸

La anterior evidencia que el personal de la UNAPEI constituyó un grupo de expertos en la atención a estudiantes indígenas, sin ningún tipo de política y/o acción para resguardar su trabajo. En efecto, la conformación del grupo de la Unidad apunta, como señalé en el capítulo dos, al ensayo y el error en el desarrollo de sus actividades. No obstante esa situación, las prácticas del personal de la UNAPEI pueden ser interpretadas como componentes claves para explicitar el inicio de una dinámica de integración de un grupo especialista para la atención de los estudiantes indígenas en la UV.

Por lo anterior cabe preguntarse ¿Qué papel juegan las condiciones de trabajo (formación profesional, sueldos, recursos materiales) como elementos estructuradores de las lógicas del ejercicio profesional principalmente del trabajo tutorial y de la asesoría, como prácticas establecidas desde la ANUIES, con el objetivo de disminuir las desigualdades educativas (acceso y permanencia de los estudiantes indígenas)?⁶⁹

⁶⁷ Entrevista con guía, Xalapa, 2 de abril, 2009.

⁶⁸ Entrevista con la coordinadora 1, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

⁶⁹ En el desarrollo de la investigación había considerado la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida la labor de los guías y coordinadores modificó las desigualdades educativas de los estudiantes

Los alcances de la práctica del personal de la UNAPEI, las condiciones materiales y simbólicas en las que se insertaron, con todas las limitantes de la situación, contribuyeron a mejorar el desempeño escolar de los estudiantes indígenas inscritos en la Unidad, si uno los mide a partir de los promedios obtenidos (ver el cuadro) y del acceso a herramientas de trabajo (computadoras, impresora, etc.) para llevar a cabo sus tareas. Contribuyó además a una interlocución de esos estudiantes con guías y coordinadoras en cuestiones académicas y de índole afectiva.

Cuadro 10. Promedio general de los estudiantes indígenas atendidos por la UNAPEI en el período 2002-2008.

Promedio general de los estudiantes indígenas atendidos por la UNAPEI en el período 2002-2008							
Periodo	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Promedio	7.7	8.1	8.4	8.6	8.2	8.4	8.6
Fuente: datos tomando del libro realizado por el personal de la Unidad "Retrospectivas e impactos de la Unidad de Apoyo para estudiantes indígenas (UNAPEI) de la UV (DUVI, 2007).							

Sin embargo, al ser la UNAPEI encargada de operar un programa centrado en lo académico, tuvo dificultades para resolver la problemática económica, pues aunque los guías y coordinadoras gestionaron becas, esas gestiones no siempre fueron suficientes para suplir las necesidades económicas de los estudiantes, estando los guías y la coordinadora confrontados a una situación que no estaban en condiciones de solucionar.

Así, la figura de los guías académico surgió en un contexto caracterizado por la innovación y la improvisación, dado que la UNAPEI representó la primera instancia en atender a los estudiantes indígenas en la UV. El hecho de que los guías fueran jóvenes egresados de la UV resultó algo particular, sobre todo si se toma en consideración la participación de los docentes en la impartición de las tutorías en el resto de las instituciones que operaron el PAEIIES. Sin embargo, en la puesta en marcha de la

indígenas que atendían? Sin embargo, en el desarrollo de la misma, consideré pertinente tomar en consideración como punto de anclaje las condiciones de trabajo para identificar las estrategias desarrolladas para incidir en las trayectorias escolares.

Unidad, esa situación inicial adquirió sentidos diferentes, como lo expresó una de las guías:

[...] a veces nos veían como inexperto. Entonces, si tú llegabas a una facultad y te veía muy joven no te creían que estabas haciendo ese trabajo, ¡no tenía por qué ser así! Era como un prejuicio, pero sí nos enfrentamos como a ese obstáculo: es muy joven, es muy chavo, apenas está aprendiendo, quien sabe que tan serio sea su trabajo; y en el aspecto laboral yo creo que sí es difícil porque realmente nunca fue un sueldo grande, más bien era una remuneración por el trabajo.⁷⁰

La edad constituyó un motivo de desconfianza: una de las coordinadoras monitoreo, por esa razón, de manera cercana el trabajo del personal, para demostrar la validez de su postulado, a saber que la función de tutoría al ser asignada a una persona joven permitía garantizar una mayor cercanía con los estudiantes indígenas que un docente, más experimentado pero también de mayor edad y por ende más distante. En ese sentido, la edad de los guías podía verse no como un factor negativo sino como algo positivo por la cercanía a la realidad de los estudiantes y por sus compromisos étnicos o sus antecedentes de profesionalización en comunidades, cuando los tuvieran.

3.1.1 Coordinadoras

En la convocatoria del PAEIIES, la ANUIES no especificó el perfil profesional deseable que deberían tener los coordinadores de las UAA, pero llama la atención cómo ciertas disciplinas son valoradas por los mismos sujetos como las idóneas para desempeñar el cargo:

Teníamos un *[perfil]*, primero que fuera del área de sociales: nosotros no aceptamos un ingeniero, ¡No definitivo! Preferentemente: educación, psicología, antropología, sociología, pedagogía, esas eran las áreas que nosotros teníamos preferentemente. Luego, que hubiera tenido un mando medio anterior, que tuviera acercamiento con las autoridades institucionales ¿por qué? Mira porque la Unidad de Apoyo Académico era una Unidad chiquita. La idea es que fuera con la estructura más pequeña y se supiera mover con las áreas institucionales por ejemplo, que tuviera una buena capacidad de gestión con el área de becas institucionales, que tuviera una buena capacidad de gestión con el área de servicio social. Entonces, ¿quién puede tomar decisión? Los mandos medios. Que tengan la experiencia y algo bien interesante: que hubieran hecho gestión

⁷⁰ Entrevista con guía, Xalapa, 3 de abril, 2009.

educativa, porque este era un proyecto de gestión educativa. Entonces, si había un perfil ¡Cómo no!⁷¹

De hecho cuando yo llego y percibo esto, era porque para mí era algo nuevo con muchas dudas acerca de mi capacidad para hacerlo porque como decías [...] yo decía esto es para antropólogos ¿No?, ¿Un pedagogo qué hace ahí?⁷²

El perfil descrito para los coordinadores; en opinión de una de las coordinadoras, se centró en la gestión y administración educativa.⁷³ Por consiguiente, el perfil de los coordinadores estuvo caracterizado por tres rasgos esenciales para el desempeño de su labor. El primero, el área de formación disciplinaria; el segundo, la docencia y el tercero, la gestión. Las dos personas que fungieron como coordinadoras en la UNAPEI cubrieron el primer rasgo: una fue antropóloga y la otra pedagoga; en cuanto a la docencia, una de ellas era maestra de tiempo completo y la otra secretaria académica; sin embargo, sólo una de las coordinadoras tenía experiencia en la gestión educativa dado su cargo en la UV.

Por lo tanto, el nivel de reflexión producto de las interacciones cotidianas que surgieron en el marco de un Programa para incidir en el mejoramiento de las trayectorias escolares de los estudiantes indígenas, cobró otros matices a partir de la convivencia entre estudiantes, guías y coordinadoras. Llevó a poner énfasis en algunos proyectos, en función de quién coordinaba el Programa, impactó en el trabajo del personal de manera interna y externa, mientras otras cuestiones siguieron como temas pendientes de reflexión, sea por falta de medios y recursos, sea por falta de herramientas conceptuales. Como ejemplo de lo primero, la ausencia de becas en la UNAPEI se convirtió en un referente de las prácticas que llevó al personal implementar una serie de estrategias que revelan su honda preocupación ante la precaria forma de vida de los estudiantes indígenas. Como ejemplo de lo segundo, lo intercultural como lo mencionamos anteriormente.

[...] a veces llegó a decirme un[a] estudiante: "pues sí, solamente me comí un plátano, pero estoy contenta porque estoy estudiando lo que me gusta".⁷⁴

⁷¹ Entrevista con la coordinadora, Distrito Federal, 4 de marzo, 2009.

⁷² Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

⁷³ La gestión y administración como detalla Castellanos en el libro memoria del PAEIIES (2005) fueron considerados en la segunda convocatoria.

⁷⁴ Entrevista con guía, Xalapa, 3 de abril, 2009.

Bueno uno quiérase o no se involucra con los estudiantes y hace propios sus problemas ¿no? entonces pues sí era de decirles pues alguien no tiene creo ni para comer y era así como solidarizarse y traer que una leche en polvo, un pan bimbo, una mermelada, cosas así y se formaban despensas. No siempre se hacía, pero dentro de las posibilidades del personal de la UNAPEI íbamos dándoles despensas a los estudiantes.⁷⁵

Una de las estrategias que surgió ante el fracaso de la vinculación con la organización civil de bancos de alimentos Maná⁷⁶ fue la donación de despensa como un proyecto interno del personal. La organización Maná ofrecía despensas a los estudiantes a través de una cuota de treinta pesos semanales; sin embargo, en los reportes de trabajo los guías manifestaron que los alimentos estaban caducados cuando los entregaban por lo que la UNAPEI dejó de solicitar las despensas a la organización.

La entrega de despensas de la UNAPEI resultó pertinente en su momento pero no fue una estrategia que pudiera seguir sosteniendo por sí sola, tomando en consideración que surgió de manera interna y que por lo tanto funcionó con recursos propios de guías y coordinadoras.

El tema de los recursos económicos en el PAEIIES sólo fue atendido mediante el acceso a la beca Pronabes, como en todas las instituciones participantes en el PAEIIES que recurrieron al Pronabes para suplir la falta de recursos económicos directos, sin considerar las condiciones reales que en la convivencia diaria estuvieron presentes y a veces, llegaron a ser alarmantes. Ante esta situación el PAEIIES y la UNAPEI estuvieron situados ante necesidades diferentes: por un lado, el PAEIIES priorizó lo académico y por ende las UAA también tenían que sostenerse con la misma dinámica -entre ellas la UNAPEI- teniendo que entregar informes sobre el avance académico de los estudiantes, los cursos llevados a cabo, etc. No obstante, el personal de la UNAPEI, confrontado a diario con los estudiantes, enfocó su quehacer en tratar de resolver lo que desde los intercambios cotidianos les resultó más urgente, es decir lo económico: si bien sus estrategias no resultaron del todo pertinentes por no asegurar el apoyo a la mayoría de los estudiantes atendidos por la UNAPEI, sí evidenció el

⁷⁵ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

⁷⁶ La asociación Maná, ubicada en la ciudad de Xalapa, conforma la *Global Food Baking Network* (Red Global de alimentos). El objetivo de esta organización es combatir el hambre en todo el mundo, a través de las donaciones que reciben y que distribuyen a través de los programas de alimentación escolar, despensas, comedores, hospicios, así como en organizaciones sin fines de lucro. De acuerdo con el informe de trabajo de una de las guías académicas, 65 estudiantes fueron beneficiados por las despensas del Banco de alimentos Maná A.C. Para mayor información ver: <http://www.foodbanking.org/about/> .

grado de involucramiento de las coordinadoras de la Unidad con los estudiantes en las situaciones más difíciles, demostrando su conocimiento de las situaciones particulares de los sujetos y, por ende, una capacidad de atención individualizada.

Al respecto, las prácticas de las coordinadoras muestran un esfuerzo por la resolver problemáticas que, en sí mismas, son difíciles de solucionar y a veces incluso rebasan a los estudiantes indígenas: en una comunidad estudiantil tan heterogénea como la de la UV, otros estudiantes no indígenas enfrentaban situaciones adversas similares, en una institución que tiene cierta escasez de propuestas en torno al tema de cómo satisfacer las necesidades básicas de su población estudiantil como lo es la alimentación. En la UV, solamente la facultad de idiomas, región Xalapa, cuenta con becas alimentarias frente a otras IES que han instalado comedores universitarios en sus campus, con altas subvenciones y un servicio masivo de provisión de alimentos, como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM).

Coincido con Shön (1983) en que las prácticas profesionales se van moldeando por los intercambios establecidos en la práctica, tal como lo muestran los intercambios de guías y coordinadores con los estudiantes. En consecuencia, la gestión de las coordinadoras fue enfocada a la atención académica pero también a lo económico, pues de esto dependía la permanencia de los estudiantes en la UV. Otro tema crucial que mostró al estudiante indígena provisto de otras identidades, no sólo como estudiante, fue el eco que tuvo para las coordinadoras y guías académicos atender el lado "humano- lo emocional". Este aspecto mostró las implicaciones que en la UNAPEI tuvo la cercanía entre los guías y los estudiantes. El personal hizo suyos los problemas o necesidades de los estudiantes, es decir, en palabras de una de las guías, se rompió la línea de los límites de la atención.

Yo llegué a escuchar testimonios de por ejemplo: guías que los llevaban al cine, los acompañaban a su casa y no sé qué. Entonces, en su momento fuimos observando eso y dijimos "que sea un tutor, que su trabajo sea ¡sí académico!, ¡sí psicológico!", pero finalmente ¡no queremos las nanas de los jóvenes indígenas! Eso lo estuvimos cuidando mucho.⁷⁷

En este contexto, las prioridades de la UNAPEI y del PAEIIES parecen lejanas unas de las otras a pesar de que el objetivo de ambas instancias era atender a los estudiantes

⁷⁷ Entrevista con la coordinadora, Distrito Federal, 4 de marzo, 2009.

indígenas Lo anterior fue un tema crucial en las prácticas de las coordinadoras y fue útil como marco de referencia para valorar el trabajo de guías y coordinadoras. En este mismo orden de ideas, otro tema crucial que sirvió para apreciar las funciones desempeñadas por los guías fue haber generado espacios de divulgación con respecto a la interculturalidad, referido como un elemento no exclusivo de los estudiantes indígenas. Esos espacios de divulgación fueron abiertos para difundir los primeros resultados obtenidos a raíz de los experimentos realizados para la identificación de la población objeto de la UNAPEI. Esos llevaron a abrir espacios de reflexión sobre la interculturalidad para romper con el planteamiento que sólo a los indígenas les atañe hablar y pensar en ello. Lo anterior condujo al personal a impartir pláticas sobre diversidad cultural en algunas facultades de la UV.

3.1.2 Guías académicos

La capacitación profesional fue considerada por los guías académicos como una condición necesaria para la atención académica de los estudiantes, la cual determinó distintas formas de participar e involucrarse en las reuniones colectivas de trabajo donde los guías compartían sus avances y problemas. Al respecto, el siguiente relato:

E: ¿Qué pasaba en las reuniones de trabajo?

G: Pues todo mundo hablaba con su lenguaje muy técnico y yo decía de qué están hablando, insisto que estaban en otro mundo muy a parte del mío

E: ¿Tuvo que ver la formación de ellos?

G: Si, eran antropólogos.⁷⁸

Algunos de los guías refieren a este proceso de intercomunicación grupal como un factor de tensión, por no sentirse en el mismo terreno conceptual que otros de sus compañeros, lo que los coloca en una posición de escucha pasiva durante las reuniones o en la toma de decisiones. Por otra parte, indican que, por lo general, existía una distancia entre la formación disciplinaria de los guías y las carreras que cursaban los estudiantes que les eran asignados, por lo que les era difícil atender satisfactoriamente las asesorías de tipo disciplinario. En el siguiente cuadro, presento un concentrado de la formación profesional de los guías académicos y de las carreras que atendían.

⁷⁸ Entrevista con guía, Xalapa, 2 de abril, 2009.

Cuadro 11. Formación profesional de los guías académicos en relación a las carreras cursadas de los estudiantes indígenas atendidos en la UNAPEI.

Formación profesional de los guías académicos en la relación a las carreras cursadas de los estudiantes indígenas atendidos en la UNAPEI	
Formación profesional del guía	Carreras atendidas
Psicólogos	biología, agronomía, psicología, ingeniería civil, ingeniería mecánica eléctrica, ciencias atmosféricas, químico farmacéutico biólogo, contaduría, sociología, lengua inglesa, lengua francesa
Letras	educación musical, pedagogía, derecho, ingeniería civil, administración de empresas, administración de negocios internacionales, fotografía, danza
Pedagogos	pedagogía, derecho, lengua inglesa, ingeniería civil, ingeniería mecánica eléctrica, ingeniería ambiental
Matemático	ingeniería mecánica eléctrica, arquitectura, instrumentación electrónica, matemáticas, física, ingeniería química, administración de empresas
Antropólogos	arqueología, biología, informática, estadística, economía, geografía, ingeniería química, nutrición, derecho, agronomía, historia, químico farmacéutico biólogo, antropología, contaduría, administración de empresas, ingeniería ambiental, sistemas computacionales
Sociólogos	sociología, biología, pedagogía, filosofía, administración de empresas, publicidad y relaciones públicas
Odontólogos	odontología, enfermería, medicina, químico clínico, nutrición, antropología
Fuentes: elaboración propia tomando como referencia las bases de datos de la UNAPEI 2004, 2004-2005, 2006-2007 y 2007-2008.	

Las grandes diferencias que, en varios casos, existían en la formación del guía y las carreras que seguían los estudiantes indígenas, provocaron que los guías cuestionaran sus propias capacidades para desarrollar sus labores de asesoramiento en relación a los conocimientos especializados impartidos en cada carrera.

Me hacían tal vez más ruido los de arte y música. Entonces, yo me preguntaba ¿en qué lo voy a poder asesorar si yo no tengo una educación musical?, si vienen y me preguntan algo sobre armonía no le voy a poder resolver absolutamente nada, pero también te das cuenta que ellos llevan materias del tronco común, por así decirlo, y que también hacen investigaciones, que también tienen que redactar, que también se tienen que enfrentar a la computadora. Entonces, en esas cosas sí los podía auxiliar, ya después se me quitó un poco el miedo de saber cómo poder apoyarlos cuando ellos me iban contando. [...] Entonces, veías el currículo y decías ¡ah, en esta materia sí! y si no tratabas de saber quién podía apoyar a esa

persona, también era una labor de nosotros saber cómo canalizar las situaciones a fin de resolverlas.⁷⁹

La forma cómo los guías se posicionaron ante las particularidades y las demandas de la población atendida fue recurrir a estrategias alternativas para desempeñar su labor de acompañamiento y a ayudas externas, a partir del reconocimiento de sus propios límites respecto a sus capacidades para brindar asesorías especializadas, según las disciplinas y los requerimientos de sus guiados. Por ejemplo, los guías intentaron informarse sobre el plan de estudios para apoyar las trayectorias escolares de los estudiantes a su cargo; además, se auxiliaron solicitando el respaldo de otros guías o de conocidos en un intento para dar respuestas a las demandas de los estudiantes.

Debido a las dificultades que enfrentaban los guías para responder a las demandas de los estudiantes, se avocaron a crear redes de apoyo o de relaciones⁸⁰ (Fernández, 1998) con el objeto de cumplir con las tareas que les eran asignadas. Su objetivo principal fue procurarse los medios para el manejo adecuado de los contenidos específicos de cada área disciplinaria, puesto que éstos constituían el principal anclaje de la atención académica que se brindó a los estudiantes. Lo anterior llevó al personal a crear redes internas y externas para la atención de los estudiantes: las redes internas agruparon a los guías y a los estudiantes que tenían dominio sobre algún contenido disciplinario que pudiesen transmitir a los alumnos indígenas del Programa. La UNAPEI denominó la participación de esos estudiantes “asesoría horizontal”. Los guías conformaron sus redes externas solicitando y obteniendo el apoyo de amigos, conocidos o profesores de la propia Universidad para que también se involucren en la nivelación académica de tipo disciplinario-especializado.

3. 2 Condiciones de trabajo

Fernández expone que el espacio material —el edificio y sus instalaciones— “conforma un conjunto de condiciones que afectan en forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (1998b: 100). Lo simbólico alude al sentido que cobró el espacio material en la conformación del trabajo cotidiano que, como apunta Fernández (1998a: 100),⁸¹ “generan sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro,

⁷⁹ Entrevista con guía, Xalapa, 3 de abril, 2009.

⁸⁰ Ver Fernández (1998a) página 84.

⁸¹ Según Fernández lo simbólico engloba los siguientes aspectos: “a) Constituyen y funcionan como el continente (en el sentido de límite, protección, cobijo); b) Operan como vehículo de expresión en la relación de la población escolar con la autoridad (la comunidad, sus instituciones, el estado, etc.) y como

potencialidad o carencia, y con ellas comprometen la posibilidad o dificultad de los sujetos para encontrarse disponible frente a las demandas del trabajo”.

Las condiciones materiales y laborales⁸² jugaron un papel fundamental en el quehacer de los guías académicos y las coordinadoras. Las aportaciones de Fernández (1998a, 1998b) permitieron dimensionar la importancia de las condiciones de trabajo en el desarrollo de las prácticas del personal de la UNAPEI. Con base en esto, analicé cómo la suficiencia y la idoneidad de sus condiciones materiales⁸³ y las condiciones simbólicas limitaron o fortalecieron la intervención de los guías y coordinadoras.

3.2.1 Instalaciones de la UNAPEI

El espacio físico de la Unidad ha sido señalado por los evaluadores del PAEIIES (Flores-Barrón, 2006; Romo, 2005; Didou y Remedi, 2006; 2009) como un obstáculo para el desarrollo de la práctica en cuanto a la atención académica, dada la población registrada y el espacio inadecuado de la UNAPEI. Por ejemplo, en la base de datos 2006-2007⁸⁴ en la UNAPEI, había un registro de 179 estudiantes inscritos, así como 11 guías, un administrador y una coordinadora.

Fernández (1998a: 83) define al edificio y sus instalaciones “en su calidad de hábitat y su significación simbólica de cuerpo institucional y canal para el intercambio de significados en la relación de los grupos entre sí y con el afuera”. En esa misma perspectiva, algunos guías comentan:

Yo creo que la falta de espacio también al interior de la Universidad, el no tener un espacio propio para la tutoría ¡sí! porque vivíamos ahí hacinados en el espacio de UNAPEI. Nunca nos permitieron crecer, se desocupó el espacio de a lado que era el que ocupaba CENATI (*Centro de Atención Integral para la Salud del Estudiante Universitario*) o solicitamos y no nos lo otorgaron ¿sí?; más bien se lo dieron a la tienda, para que la tienda creciera en lugar que creciéramos nosotros.⁸⁵

“pantalla-espejo” de la dinámica institucional interna; y c) Son expresiones de un modelo pedagógico que condiciona en buena parte el comportamiento de los individuos para hacerlo acorde con las concepciones que los sustentan” (Fernández, 1998a: 101).

⁸² Responden al espacio en dónde desarrollaron las actividades de acompañamiento y al lugar ocupado dentro de la organización de la Unidad.

⁸³ Las instalaciones de la Unidad, su equipamiento.

⁸⁴ Datos adquiridos en el trabajo de campo.

⁸⁵ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

La relación que estableció el personal con el espacio físico muestra que este representa un “canal para el intercambio de significados en la relación de los grupos entre sí y con el afuera” (Fernández, 1998a: 83)”. Lo señalado por el personal apunta a un malestar ante el hecho de que el crecimiento de las instalaciones de la Unidad fue frecuentemente aplazado debido a la prioridad dada a otras dependencias para que expandieran su espacio: además de las implicaciones que ello significó para el desarrollo de las actividades de sus actividades, ese tuvo que ver con la legitimidad y la visibilidad de la UNAPEI en la UV:

Armábamos, a veces, un cursito y tenían que apretarse ahí (*en las instalaciones de la Unidad*) los 4 o 5 que estaban tomando el cursito [...]. Entonces, no había los lugares adecuados o andar mendigado dentro de toda la Universidad un aula. Afortunadamente yo contaba acá bueno con mi presencia en (*la facultad de*) antropología y buena relación con el director y lo que fuera, pero otra vez a título personal. ¡Esas son dificultades!⁸⁶

En este sentido, el rango de prioridad otorgado a la satisfacción de las demandas de la UNAPEI por parte de la Secretaría Académica, de quien dependía la Unidad, la posicionan frente a los otros departamentos como de segundo nivel. Esa situación generó un descontento y una decepción y obligó al personal de la UNAPEI a buscar otros espacios dentro de la UV.

En el terreno de lo simbólico, al que Fernández (1998a, 1998b) hace referencia, el espacio en el que los guías académicos realizaban sus prácticas les otorgó rasgos específicos para llevar a cabo la tutoría pues ya no las impartían en las instalaciones de la UNAPEI sino en los espacios propios de los estudiantes, como sus facultades de origen, en las bibliotecas, en los pasillos. El siguiente testimonio da cuenta de las alternativas que buscaron los guías para desempeñar su labor:

Al principio nos explicaron que tenían que ser en espacio de la UV por la formalidad que presentaba el trabajo y por las implicaciones de que lo hicieras en otra parte [...]. Entonces, buscamos lugares más públicos donde no se prestara a malas interpretaciones del trabajo que se estaba haciendo e íbamos a un café, cerca de lo que era la Universidad. Hasta el momento que a veces requerías materiales, por ejemplo: el día que alguien me dijo necesito ver una película yo no tengo tele ni video, y no sé qué hacer, y yo no puedo ir entre semana a ver la película. Entonces, le dije “pues entonces en mi casa”.⁸⁷

⁸⁶ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

⁸⁷ Entrevista con guía, Xalapa, 3 de abril, 2009

En otras palabras, la insuficiencia del espacio asignado a la Unidad impidió ubicar el trabajo de los guías como “de oficina” y los obligó a salir a buscar a los estudiantes en sus propios espacios institucionales, como se evidencia en el comentario anterior. De acuerdo con las indicaciones que daban las coordinadoras al grupo de guías, las sesiones de trabajo con los estudiantes debían tener lugar en las instalaciones de la UV; sin embargo, en la interacción cotidiana, esa exigencia formal se fue matizando y llevó algunos de los guías a recurrir a lugares públicos o bien a compartir sus espacios “privados”, casa y lugares de trabajo.

3.2.2 Equipamiento de la Unidad

Fernández (1998a) señala que los recursos materiales tienen tres dimensiones: la primera es cuantitativa en relación a las necesidades (abundancia o escasez); la segunda es la pertinencia (nivel tecnológico y eficiencia) y la tercera es la simbólica (representación de la potencia o impotencia). En el organigrama institucional, la UNAPEI se caracterizó por ser un proyecto piloto externo y dependió de la Secretaría Académica. Esto implicó que no se le viera como un proyecto de la Universidad, sino como una iniciativa externa a la que la institución se sumaba: tal situación influyó notablemente en el equipamiento de las instalaciones, es decir, en los recursos materiales con los que inició sus actividades la UNAPEI y que, con el paso del tiempo, se convirtieron en una limitante para desplegar prácticas adecuadas de atención académica, como lo señaló uno de los guías en sus informes de trabajo:

Ya no quiero ser administrador de la página Web, es muy estresante tener que volver hacerlo porque al programa se le ocurre no “correr” (la hicimos 4 veces), además, en las máquinas de la UNAPEI no funciona este programa, por lo que tuvimos que conseguir computadoras por otro lado ya que la laptop estaba prestada. Además, en el curso que tomamos, no nos enseñaron como subir las actualizaciones (UNAPEI, 2002-2007).

En el comentario del guía académico, se evidencia que las tres dimensiones que refiere Fernández (1998a) estuvieron presentes en el desarrollo de sus actividades. Por ejemplo, la primera dimensión que señala Fernández (1998a, 1998b) estuvo centrada en el número de computadoras para desarrollar la actividad; en cuanto a la segunda dimensión, fue referida en el comentario sobre la calidad del equipo de la UNAPEI; la tercera dimensión provocó en el guía no contar con los recursos necesarios para realizar su función, lo que lo llevó a buscar otros espacios de trabajo.

3.2.3 Pagos económicos

El reclutamiento del personal de la Unidad también fue muy particular con respecto de otras UAA. Los guías de la UNAPEI no eran profesores universitarios de tiempo completo, sino que estaban contratados como personal de apoyo⁸⁸ y recibían un sueldo cuyo monto era determinado por las horas que laboraban. En la evaluación realizada por Flores y Barrón (2006), la contratación del personal de la UNAPEI está referida como un problema de reconocimiento institucional justamente por el contexto en el que fue constituida la figura del guía académico.

Sin embargo, la presencia de los profesores en las UAA no aseguró al PAEIIES un compromiso por participar en el programa. Ejemplo de ello: las Unidades de Apoyo de la Universidad del Estado de México y la Universidad de Guadalajara, donde el personal estuvo representado por profesores de tiempo completo, tuvieron que implementar estrategias para insertarlos al Programa ya que, como menciona Romo “a pesar de los puntos y estímulos económicos, son pocos los profesores interesados en fungir como tutores de estudiantes indígenas y, adicionalmente, son contados los casos que han realizado trabajos con las comunidades indígenas” (2005:44).

3.2.4 Cambios en el personal

Durante el lapso en el que la Unidad funcionó, hubo cambios en el personal conforme con las distintas temporalidades de permanencia en el trabajo. Por ejemplo, de las tres guías entrevistadas, dos permanecieron en la Unidad del 2002 al 2008 y la otra del 2005 al 2007, mientras que los otros dos guías estuvieron laborando del 2005 al 2008 y del 2007 al 2008, respectivamente.

Las entradas y salidas del personal marcaron nuevas dinámicas internas de trabajo, como fue el caso de la incorporación de una de las coordinadoras:

Cuando llega la [nueva coordinadora], llega con otra filosofía diferente a la [*anterior coordinadora*] que era más de investigación. Ella a veces por su mismo trabajo, porque tenía muchas actividades no

⁸⁸ La Universidad tiene un sistema de contratación diversificado que va desde los investigadores, profesores investigadores, profesores de tiempo completo, técnicos académicos (de tiempo completo y medio tiempo), becario y personal de apoyo. El personal de apoyo está en el nivel más bajo tanto en la escala de puestos como de sueldos, e incluso de prestigio en el contexto de la UV.

estaba tanto en la Unidad [*la primera coordinadora*]. Mientras, la [nueva] está todo el día en la Unidad; entonces, quieras o no eso te cambia.⁸⁹

Una de las coordinadoras metió la Unidad en una dinámica de trabajo en la que los guías se sintieron vigilados, por el tiempo que ella destinó a la UNAPEI en comparación el que le había dedicado su antecesora. De igual manera, llamó la atención que los guías refirieran la formación profesional como un elemento para distinguir las actividades entre las coordinadoras; destacando la investigación como una característica de las actividades llevadas a cabo por la primera coordinadora, mientras que, con la segunda coordinadora, la prioridad fue intervenir en las facultades. Al exterior, los cambios en los guías académicos también marcaron la interacción con los estudiantes:

Quando llegaba otro guía pues si había cierta, como te diré, si ponías tu barrera, la verdad porque a veces ya era mucho de ese vínculo que se establecía del estudiante con el guía académico y de pronto se iba, pues como que sí le costaba establecer confianza con otro desconocido, si fuera con otro guía académico de los que ya estaban en la Unidad igual y sí lo establecían, pero sí le costaba a diferencia de que si llegaba uno nuevo, imagínate conocerlo desde un principio y otra vez volver a lo mismo.⁹⁰

Lo anterior, por un lado, indica que los guías académicos, en la integración cotidiana, construyeron lazos de amistad con los estudiantes que generaron sinergias de mucho mayor alcance que la propia relación de trabajo. Por otro lado significó que los cambios en el personal no sólo trastocaron las prácticas de los guías, sino que además impactaron en la reacción de los estudiantes cuando llegaba otro guía. De igual manera, los guías con mayor antigüedad contribuyeron a transmitir experiencias y tendieron un puente para capacitar a los guías de recién ingreso.

3. 3 La tutoría y la asesoría, sus impactos

La tutoría fue considerada como una de las principales herramientas del PAEIIES para mejorar el desempeño académico de los estudiantes indígenas. En la UNAPEI, surgió el término asesoría para diferenciar las funciones del guía académico con el tutor del SIT. La distinción entre ambos términos frecuentemente estuvo presente en el discurso

⁸⁹ Entrevista con guía, Xalapa, 4 de abril, 2009.

⁹⁰ Entrevista con guía, Xalapa, 2 de abril, 2009.

de los guías; sin embargo, las coordinadoras utilizaron ambos términos como sinónimos (tutoría y asesoría) para no confundir al estudiante.

Entendíamos más [a *la tutoría*] como lo que hacía el tutor de la UV, dentro del sistema institucional de la Universidad Veracruzana y bajo el modelo integral flexible [...]. La asesoría al principio que querían ser tan académicas se vio la necesidad que se tomara en cuenta el lado humano. Entonces, se empezó a crear mecanismos para que si bien, no traspasar ciertos límites que le compete a un psicólogo o un terapeuta, si tener cómo algunas estrategias para poder dar algunos consejos, que era lo que (*una de las guías*)⁹¹ llamaba primeros auxilios psicológicos⁹²

En consecuencia, aun cuando los guías llevaban a cabo la tutoría y la asesoría —atención específica a problemas académicos particulares (Badillo, 2009: 169) —, recurrieron a la asesoría para legitimar su presencia frente al tutor de la UV. Otro recurso para diferenciar sus funciones con respecto de las de los tutores fue considerar la atención académica y emocional, tal como detalló una de las guías:

De las cosas que yo recuerdo que hacía un guía era que trabaja la parte emocional ¡Un tutor no puede trabajar la parte emocional de los estudiantes! ¡Puede sentir empatía, pero no puede volverse un psicólogo! a veces [los tutores] reciben casos desde una violación de estudiantes y que no saben qué hacer ¿No? ¡Y que entran en pánico y ellos no van a resolver esos problemas y no pueden resolver los problemas familiares que hay en casa! Sin embargo, pueden darles las opciones para que sepan dónde acudir o con quien dirigirse para tocar esos temas, o sea, hay académicos que en 20 años no han podido escuchar a sus hijos no van a empezar a escuchar ahorita a los estudiantes ni se van a volver mejores personas.⁹³

Una de las coordinadoras diferenció, desde el exterior, la práctica del guía académico de la de los tutores, a partir de la atención de lo emocional como la distinción fundamental entre ambos. Esta distinción que recalcó la coordinadora entre el quehacer del guía y el del al tutor cobró distintas matices según las opiniones vertidas por quienes veían la asesoría de manera interna o bien externa: a) Para una de las coordinadoras, esa valoración significó que el guía tenía que transitar a la figura del tutor; b) mientras para la coordinadora del SIT, significó resaltar que la tutoría no era

⁹¹Las cursivas son mías.

⁹² Entrevista con guía, Xalapa, 3 de abril, 2009.

⁹³ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 11 de marzo, 2009.

de “apapacho” sino que su objetivo era controlar los indicadores de deserción y de reprobación en la UV.

El comentario de la coordinadora contrapone a los resultados dados por Romo (2005) en la evaluación al PAEIIES cuando señaló que en las UAA donde los maestros de las IES cumplían la función de tutores, la participación no era constante y ante ello la presencia de los estudiantes indígenas resultó una figura de atención adaptada al PAEIIES de un procedimiento general. Al respecto, Didou y Remedi señalan en las UAA donde participaron los docentes solicitaron “excepciones de carga de horas para permitir una dedicación más sostenida” (2009: 135). En función de lo anterior, la atención de los estudiantes indígenas por los docentes se convirtió en una carga extra de trabajo, dadas las condiciones en las que desempeñaron sus actividades.

En ese sentido, habrá que considerar que la figura del guía fue justificada en las percepciones que las coordinadoras tuvieron del trabajo realizado por los docentes en el marco del SIT, y de su voluntad de diferenciar la asesoría de este. Parece un juego de uso de los conceptos del acompañamiento tutorial, pero fue, organizacionalmente, un rasgo que legitimó la presencia de los guías aunque, a la vez, quizás desvalorizó su condición.

Sino no eres un maestro no tienes ninguna forma de obligarlos de asistir a las asesorías y por eso yo creo que se presentaba mucho lo que era el ausentismo al espacio, o a que quedamos de vernos en tal biblioteca y no llegaron.⁹⁴

Como narró uno de los guías, el no ser docentes los ponía en desventaja porque ello significó no poder obligar a los estudiantes a asistir a las asesorías. Al respecto, dentro de las funciones del tutor institucional de la UV, era firmar el horario de clases de los estudiantes y su carga académica, y ello les valía a los estudiantes para poderse inscribir académicamente en sus facultades.

La UNAPEI llevó a cabo el trabajo tutorial por ocho años con jóvenes indígenas hablantes o bien adscritos a algún grupo étnico y con jóvenes que tenían un interés personal de mejorar su desempeño escolar. Ejemplo de ello, son los datos del número de estudiantes registrados y atendidos del 2002-2008 en la UNAPEI.

⁹⁴ Entrevista con guía, Xalapa, 2 de abril, 2009.

Cuadro 12. Número de estudiantes indígenas atendidos en la UNAPEI 2001-2008.

Número de estudiantes indígenas atendidos en la UNAPEI 2001-2008								
Año	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Número de estudiantes	167	65	137	257	236	230	263	263
Fuente: elaboración propia tomando como referencia los de la página Web del PAEIIES (2 de febrero 2010).								

Frente a la formación profesional del personal y la población atendida, salta a la vista la necesidad de esclarecer a quién atender, cómo y desde dónde, ya que la atención a los estudiantes indígenas no puede estar concebida en función de una figura tipificada pues ello significaría otorgarles características únicas y por ende reductoras a sus experiencias escolares. En el estudio comparativo llevado a cabo en el SIT y la UNAPEI, Badillo (2009) planteó que en ambos programas había rasgo de la atención académica y personal de los estudiantes, aunque había una mayor prioridad en la UNAPEI por atender este aspecto.

El acompañamiento desarrollado tanto por profesores de las IES como por aquellos que no lo son (el caso de la UNAPEI) dieron lugar a discusiones que versan sobre el lugar ocupado por los tutores y los guías, en sus reuniones y en sus interlocuciones con las coordinadoras.

3. 3. 1 Herramientas de acompañamiento

El trabajo de los guías académico se vio acompañado por una serie de herramientas, orientadas a encaminar la atención que proveían a los estudiantes, principalmente en situaciones de riesgo; esas les fueron facilitadas a través de los cursos remediales y herramientas, que fueron detectados como necesarios en tanto resultados de la interacción con los estudiantes. Ejemplo de esto fueron los formatos para registrar sus calificaciones y el uso creciente del correo electrónico, como vehículo de comunicación permanente.

- Cursos remediales

Los cursos remediales estaban dirigidos a los estudiantes en situación de riesgo, quienes tenían que presentar exámenes extraordinarios o de título de insuficiencia,⁹⁵ a través del apoyo de un experto en el tema. En opinión de una de las coordinadoras, los cursos remediales no funcionaron debido a los pocos estudiantes que solicitaban el curso. El hecho de no solicitar los cursos no significó que no hubiera estudiantes que requirieran el apoyo, ya que en las áreas de conocimiento económico-administrativo y técnica, había un significativo número de reprobados y promedio bajos.

Al no funcionar los cursos remediales, la UNAPEI ofertó cursos de interés generales, término que refirió una de las coordinadora para distinguirlos de los cursos remediales. Los cursos de interés general que propuso inicialmente fueron inglés, matemáticas, náhuatl, escritura moderna de las lenguas indígenas, taller de aproximación al pensamiento intercultural, primeros auxilios y fotografía.

Una de las problemáticas de los cursos, generales o remediales, fue la ausencia de los estudiantes, como destacó una de las coordinadoras: iniciaban con número significativo y en la marcha dejaban de asistir, aun cuando los horarios eran flexibles, como fue el curso de inglés para el cual se buscó a una maestra particular. En consecuencia, los guías académicos asumieron los cursos de inglés a través de las asesorías: ello impactó en el número de cursos ofertados por la UNAPEI:

De parte de ANUIES teníamos que cubrir la implementación de cursos eso para mí fue un fracaso, un fracaso en términos de cursos porque, también ya te lo decían, empezaban cursos muy nutridos o el estudiantes no siente el incentivo de mantenerse en un curso, durante el todo el semestre, que no le va a reportar ningún beneficio en términos académico crediticios , o de evaluación, más bien el beneficio es en términos de aprendizaje pero a veces el estudiantes no está por valorar a lo largo de esa etapa que eso le va a servir en el futuro más bien como paso y como termino.⁹⁶

Ante la ausencia de los estudiantes, una de las coordinadoras optó porque los guías fueran quienes diseñaran e impartieran los cursos, y así promover la participación de

⁹⁵ En el estatuto de estudiantes de la UV el examen de extraordinario sólo aplica sólo para los alumnos que no rebasan un máximo del 35% de inasistencias del número total de horas que el programa de la experiencia educativa o asignatura tenga registradas. Mientras el examen de título de insuficiencia se aplica cuando el alumno no ha acreditado el examen extraordinario (UV, 2008).

⁹⁶ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 11 de marzo, 2009.

los estudiantes. También, la UNAPEI optó por vincularse con el área de formación libre para buscar y ofertar cursos con valor curricular. Dos guías fueron quienes implementaron el curso de escritura de las lenguas indígenas y el taller de aproximación al pensamiento intercultural, éste último con valor curricular. También así, a partir de la propuesta hecha en el 2006, la UNAPEI ofertó a la comunidad universitaria en la zona de Xalapa el curso Diversidad cultural.

El impartir los cursos significó un pago extra para los guías; representó para ellos una buena experiencia, en cuanto a la interacción no sólo con estudiantes de la UNAPEI sino con estudiantes en general. Permitió a la UNAPEI darse a conocer a través de la discusión de un tema poco abordado en algunas facultades.

Ante la falta de cursos remediales, algunos de los guías consideraron que los estudiantes, que llevaban mejor promedio en las áreas de mayor número de reprobados, fueran quienes apoyaran a sus compañeros. A ello, se le llamó en la UNAPEI asesoría horizontal. Derivó en que algunos de los estudiantes participaran en la impartición de cursos desde su interés profesional: ejemplo de ello fue el curso de fotografía.

- Formatos

Otras estrategias de acompañamiento referidas por los guías académico fueron la elaboración de formatos, los cuales sirvieron para tener sistematizado el acompañamiento de los estudiantes. Una de las guías narró:

Yo me armaba un formato a principio de cada semestre, decía nombre, carrera, grupo, el horario de clases del estudiante [...] era una forma de mantener el contacto con el estudiante. Si se armaba su estrategia, mientras tu cumplieras lo que tenías que entregar o reportar a la Unidad, lo que tú hicieras era válido, ese era mi formatito que yo hacía, igual cuando se venían los periodos de exámenes armaba yo otro, de a ver cuando tienes tu examen, tu horario de exámenes ordinarios, extraordinarios, etc. Y ya por ejemplo veía yo hoy tuvo examen de matemáticas, entonces, van a tardar en darle la calificación como en 4 días. A los 5 o 6 días yo lo buscaba, o le hablaba, o le mandaba correo: -¿cómo te fue en tal materia?, -no pues que me fue bien, saqué 7, -ah bueno. Me agarraba yo otro formato [risa], era yo puro formato, pero es que era una manera de organizarme, de llevar ese control para que cuando a la hora que viniera que tenías que reportar por lo menos tenía yo ordenado lo que iba yo a reportar ¿no?, cómo le fue, si pasó o no pasó, a qué fue a lo que acudió a la Unidad. Cuando eran cuestiones de asesoría

psicológica, eso sí no las reportaba yo porque esas sí eran cuestiones confidenciales ya nada más reportaba vino a asesoría psicológica, problema en específico: relación de familia, problema de pareja, y punto, pero no detallaba yo más.⁹⁷

Como comenta la guía, el diseño de los formatos fue una herramienta para conocer, registrar y documentar las trayectorias de los estudiantes, tomando en cuenta su carga académica, el periodo de exámenes, sus resultados y otros indicadores. El relato anterior mostró que las prácticas del personal fueron dirigidas a crear tácticas propias para sistematizar su trabajo, así como lograr la mejor ejecución de las mismas.

El uso del correo electrónico estuvo referido como un recurso para informar ágilmente sobre los eventos y las actividades establecidas entre los guías y los estudiantes mientras el *Messenger* sirvió para llevar a cabo la asesoría a distancia, dadas las cargas de trabajo de los estudiantes. El mensaje vía celular está señalado por los guías como una opción en calidad de urgencia para dar a conocer información sobre las becas o bien fue utilizado cuando los estudiantes no contestaban a través del correo electrónico.

Así, resultó fundamental para extender los servicios de la Unidad el diseño de la comunidad virtual, la cual sirvió para dar a conocer las actividades de la Unidad, y fue referida por los guías como un medio de comunicación con “los estudiantes que casi no podían ir a la UNAPEI, ya sea por su horario de clases o porque trabajan, o simplemente no les nacía ir (UNAPEI, 2002-2007)”. De ahí que la comunidad virtual fue fundamental y definida como una “alternativa de comunicación” entre el personal y los estudiantes.

Dicha herramienta también fue un medio para expresar comentarios de índole personal, como solicitar apoyos económicos, emitir saludos y vender productos. Éstos da cuenta de que la comunicación no fue establecida sólo en términos académicos, sino que generó un espacio de intercambios múltiples, que dio lugar a actitudes solidarias entre la comunidad de la UNAPEI. De igual manera, la vinculación con otras regiones de la UV llevó a las coordinadoras a ofrecer el apoyo de los guías a través del correo electrónico y del *Messenger*, dada la distancia geográfica entre las regiones de la UV. Ejemplo de ello es la atención brindada a los estudiantes de la Facultad de

⁹⁷ Entrevista con guía, Xalapa, 2 de abril, 2009.

Agronomía de Peñuela (en la Región Orizaba-Córdoba). Al respecto, el siguiente comentario:

El programa se iba a otras regiones, también se aplicaban encuestas a los estudiantes, la tutoría que se brindaba no era como la atendíamos aquí en Xalapa, era a través del correo, por Messenger, y era complicado también por una gran cantidad de estudiantes y no se podía atender.⁹⁸

Las formas de llevar a cabo la colaboración con las facultades u otras instituciones dan cuenta del uso y de la apropiación por parte de los estudiantes de las herramientas tecnológicas. Esta cuestión pone de manifiesto que, a diferencia de lo que muchas veces se cree en cuanto al nivel de conocimientos tecnológicos y digitales de la población indígena, los estudiantes de la UNAPEI rompen estos esquemas y muestran un grado satisfactorio de dominio de esas herramientas, razón por la cual el acompañamiento pudo darse de forma presencial y virtual.

Asimismo, las visitas a las facultades permitió establecer comunicación, en algunos casos, con los maestros y con los secretarios académicos para compartir tareas y para respaldar las peticiones a los estudiantes aun cuando ello implicó ser réferi entre éstos y sus maestros. Al respecto, uno de los guías refiere:

[...] a veces sí era necesario ir hablar no sólo con el estudiante, sino llevar al estudiante y al maestro o al secretario académico [...] a veces quedaba uno como réferi. Nos pasó una vez que andaba una estudiante como que preocupada por una materia y fui a hablar [con] el secretario académico y le preguntamos. Entonces, llega ella exponía sus razones pues que no había mucha justicia, algo así, y el secretario me decía: "es que apoco no la conoces, a veces también flojea y que no sé"; entonces, a quien le haces caso ¿no? si era en ese sentido complicado, no conocer la dinámica de la facultad pero pues a los mejor también te daba como una perspectiva más neutra ¿no? en esto que te digo de hacer el equilibrio.⁹⁹

El desarrollo de la tutoría implicó diseñar y seleccionar herramientas para llevar a cabo el acompañamiento por parte del equipo de la UNAPEI. Éstas respondieron a aquello que fue considerado pertinente en su momento, tomando como base las características de los estudiantes, por ejemplo que éstos tienen diversos ritmos de participación y de apropiación hacia la Unidad; de igual manera, la identificación de las herramientas

⁹⁸ Entrevista con guía, Xalapa, 2 de abril, 2009.

⁹⁹ Entrevista con guía, Xalapa, 2 de abril, 2009.

movilizadas y el relato de las experiencias individuales fueron muestras de aquello que, desde su trinchera, cada guía intentó implementar.

3.4 Auto-concepciones de guías y coordinadoras sobre sus funciones en la UNAPEI: miradas de encuentro y desencuentros

Fernández (1998a) señala que la ubicación, las instalaciones, los recursos materiales así como las personas son elementos que condicionan el funcionamiento institucional. En este sentido, la presencia de guías y coordinadoras a través de sus comentarios mostraron lo que Fernández nombra novela institucional, es decir, “una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a acontecimientos críticos y a las figuras de mayor pregnancia [...]”. Coincido con Fernández (1998a, 1998b) que son las personas quienes a través de las interpretaciones, de sus prácticas o de sus tareas institucionales dan sentido a las instituciones, en este caso a la UNAPEI: por esa razón, consideré importante abordar las nociones que guías y coordinadoras plantean en cuanto a los alcances de su presencia con los estudiantes y frente a las demandas del PAEIIES.

- Las Coordinadoras

Uno de los alcances de ambas coordinadoras fue impulsar una formalización de la figura del guía académico que si bien les valieron críticas también mostraron su compromiso por llevar a cabo el asesoramiento a los alumnos, en una forma más adecuada a la de la tutoría general del SIT.

En ese sentido, las coordinadoras partieron de que tres elementos que coadyuvaran a las asesorías eran: 1) la formación profesional permanente o capacitación, 2) por los momentos en que cada una estuvo a cargo de la UNAPEI —al inicio del programa y en el cierre del mismo—, preferencias disciplinares y 3) por las solicitudes y demandas de los estudiantes, del PAEIIES y las autoridades de la UV, respuestas puntuales al contexto.

Como señalé, líneas arriba, las profesiones de las coordinadoras estaban dentro del marco del perfil establecido por la coordinadora general en la ANUIES, aun cuando éste nunca se enunció de manera oficial ni formal. En forma específica, el tema

que atañe a este apartado es identificar sus alcances referentes a su capacidad de gestión, tomando en consideración lo que cada una valoró como urgente o necesario coaccionada por los momentos en los que, a cada una, le tocó dirigir a la UNAPEI (inicio o cierre de actividades).

Al respecto, Antúnez (1993) plantea que la gestión es el conjunto de acciones encaminadas a movilizar los recursos, las personas, entre otros, para alcanzar los objetivos de trabajo. En esa dinámica la primera de las coordinadoras centró su esfuerzo en dar a conocer los servicios de la UNAPEI, principalmente en las comunidades indígenas, a través de la vinculación con la CDI, aunque fue una estrategia que no logró tener mayor alcance por la desorganización de las reuniones, tomando en consideración que la CDI no logró asegurar la alimentación y hospedaje para el personal de la UNAPEI. La segunda coordinadora priorizó dar conocer el programa al interior de la UV a través de la vinculación con las facultades. Para conseguirlo, diseñó pláticas sobre diversidad cultural y materias con valor curricular.

En cuanto a la vinculación, salta a la vista el tema de lo económico que impactó en la conformación del grupo de trabajo y sobre todo en su estabilidad y que llevó, además, a generar estrategias de carácter interno para atender las demandas de los estudiantes que no contaban con becas Pronabes u otros recursos económicos que aseguren su permanencia en la UV y la no suspensión de sus estudios. La postura de ambas coordinadora referente a este tema sólo remite a una participación a nivel interno, de tipo administrativo, en cuanto a la firma de oficios para indicar que los estudiantes participaban en la UNAPE así como a la entrega de despensas. Un intento fallido fue la vinculación, por la coordinadora, con el DIF (Desarrollo Integral de la Familia) a nivel estatal para solicitar despensas para los estudiantes ya que, como ella lo narró, no recibió respuesta alguna a su demanda.

En ese sentido, ninguna de las coordinadoras hizo referencia de colaboración cercana con otros departamentos de la UV o con la Secretaría de Educación del Veracruz (SEV): en general, las estrategias desarrolladas fueron internas a excepción de la solicitud al DIF y de la entrega de despensas por parte del personal. En cuanto a la gestión de apoyos en la UV, una de las coordinadoras refiere que los recursos económicos fueron otorgados por parte de las autoridades universitarias porque era un presupuesto con el que la UNAPEI ya contaba, a través de la Fundación Ford y del que debían rendir cuentas a la ANUIES. También comenta que, en cuanto a la solicitud para recibir a una de las coordinadora y a los evaluadores, siempre la UV brindó

apoyos. Sin embargo, una de ellas plantea el siguiente argumento para identificar los alcances de su trabajo, en función de la postura de las autoridades universitaria frente a la labor de la UNAPEI.

Era mucha esa libertad pero a veces la atención de se requiere la presencia del rector en la ANUIES el rector nunca fue, nunca fue y eso la ANUIES, decían por parte del titular, no había la importancia no le daban la importancia debida en alguna ocasión a la persona que enviaron como representante del rector la persona que fue, porque lo veían como parte de vinculación algunas vez no contaron ahí en la estructura orgánica, entonces él me dijo es que el rector no puede venir porque el rector, me quiso decir, el criterio para que el rector se moviera era en relación a los recursos otorgados lo que estaba dando la ANUIES para ese programita, eran tan miserable, tan poquito en termino de lo que maneja la universidad como presupuesto que vaya no valía la pena que el rector se ausentara de aquí para ir allá o sea se media en términos económicos, la importancia, no en términos de la persona que hay que atender o quiénes son los indígenas era en términos de dinero ¿Cuánto tienes?, cuánto vales?, Cuánto me da la ANUIES cuando merece que yo venga para acá? ¡Así no! eso uno lo vive de manera bastante feíta, desagradable.¹⁰⁰

La sinergia del trabajo con la UV, por ambas coordinadoras, parece desfasada ante los comentarios emitidos sobre la presencia del rector. Por un lado el comentario que la coordinadora hizo acerca de lo qué le implicaba para el rector la presencia de la UNAPEI da cuenta que las valoraciones estuvieron centradas en sólo cumplir con la funciones marcadas por el PAEIIES que fueron las visitas de los evaluadores y de la coordinadora, mientras que al interior siempre le recibieron oficios para tramitar los recursos asignados por la FF pero no hubo un mayor acercamiento.

Lo narrado sobre el vínculo del Programa con el rector da cuenta que no había una relación tan cercana y ello significó que los guías de la UNAPEI vivieran la gestión como un proceso individual y no colectivo: consideraron en particular que la relación que mantuviera la coordinadora con el rector no les competía sino que ellos se involucraban más en las entrevistas con los evaluadores y las visita de seguimiento de la responsable de la ANUIES y de los oficiales de la Fundación Ford:

Yo sentía que impactaba más en términos numéricos, como que eran más relevantes como que nosotros desde la entrada numéricamente nunca fuimos relevante siempre cuidamos de no inflar números, de eso yo también me siento bastante a gusto porque siempre actúe con honestidad, porque decía bueno nunca constaban si efectivamente lo que decíamos que había era lo que había y yo en lugar de decir tenemos 166, todavía me acuerdo, 167 estudiantes a la entrada, al

¹⁰⁰ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

inicio, que yo hubiera dicho a lo mejor tal vez en ese momento a la siguiente ocasión que nos dijeran es que tienen que incrementar su número, era uno de los objetivos, entonces yo hubiera dichos es que son 320 e inventarme los otros, no nunca nosotros hicimos eso, porque de repente yo decía de donde sale con que tienen cinco mil atendiendo en donde no se , por decirte un número, porque si era arriba de mil y tantos y no sé qué pero a qué hora los atienden, y a qué horas hacen esto ¿no?, a mí me parecía que había el manejo de unos datos que pongo en duda su veracidad y también lo digo abiertamente, total estoy más allá del bien y del mal.

Una de las constantes en las valoraciones que hacen las coordinadoras sobre su trabajo en la UNAPEI fue el hecho que las cifras visibilizaban su labor tanto dentro de la UV como en el exterior. Pusieron énfasis en datos como el recurso financiero, los promedios alcanzados y el número de población atendida pero desde su punto de vista, esos indicadores no dejaban ver el trabajo que hacían con los alumnos.

Yo creo de mucho aprendizaje tanto en el área académica como en el área personal, también a veces de mucha frustración de ver los problemas de los estudiantes no sólo de los estudiantes indígenas sino en general rebasa por mucho las posibilidades de cualquier institución.¹⁰¹

A las coordinadoras, el contacto con los estudiantes les permitió valorar su función en términos de aprendizaje, en cuanto al trabajo llevado a cabo a partir del reconocimiento de las necesidades del estudiante indígena. Reconocieron, no obstante, que por los recursos instalados en la UNAPEI, no fue posible generar acciones para poder atender al estudiante más allá del aspecto académico.

- Guías académicos

Las valoraciones que el personal hace de su trabajo estuvieron influidas por los aprendizajes suscitados en los intercambios diarios con los estudiantes y por aquellas interpretaciones de algunas situaciones con las autoridades universitarias en cuanto a la solicitud de los recursos económicos y espacios físicos. También para los guías académicos la profesión, en cuanto a la interacción con los estudiantes, marcó la forma de llevar a cabo la tutoría. En la marcha, tuvieron que aprender a generar sus redes de apoyo para responder a las necesidades de los estudiantes que, como anotó uno de los guías, no siempre fue académica:

Enseñarles lo básico, porque mis conocimientos era limitados, y cuando me preguntaba y después no voy hacer los problemas del

¹⁰¹ Entrevista con la coordinadora , Xalapa, 10 de marzo,2009.

estudiantes míos pero era muy difícil a veces y terminaba haciéndolos míos aunque yo no quisiera y entonces te cambia la perspectiva que no podías tener esa barrera tan grande y también más sensible a esas problemáticas y no puedes cerrar la puerta.¹⁰²

La valoración de su quehacer estuvo centrada en la capacidad para no mezclar lo académico con el aspecto personal. Algunos guías refieren ese hecho como algo “difícil” de separar mientras otros guías expresaron que procuraron estar “detrás de la raya” y acompañarlos esencialmente en el aspecto académico. Cuando presentaban alguna situación que los rebasaba, optaron por buscar apoyo con una de sus compañeras psicólogas. Por otra parte, las valoraciones en cuanto a su desempeño frente al tutor institucional sólo aparecen como referencia para identificar sus funciones. Sin embargo, no fue un referente para autoconcebir sus alcances como grupo de trabajo. Finalmente, los guías hicieron de manera constante mención de algunas situaciones en cuanto a su condición de legitimidad en la UV:

Pues porque se supone que somos parte de la universidad y que no nos pelen, que nos tengan ahí haciendo fila para pedir un apoyo, de un autobús, o que para el presupuesto, o que jamás fueron para decir que están haciendo y que a la hora de darles el informe ellos una hora antes estén pidiendo y luego leyéndolos pues si me deja mucho que pensar, fue más fácil con los estudiantes, con los maestros no tanto bueno con algunos estudiantes ¿no? sobre todos los que son indígenas, con nosotros pues como de alguna manera empezaron a escuchar y a respetar, pues si ahora sí que en ese orden, pues primero los estudiantes, luego los maestros y las autoridades hasta el último.¹⁰³

El comentario anterior mostró la relación que, desde el punto de vista de los guías, tuvo el personal en cuanto a su papel en la UV: 1) los estudiantes indígenas, considerando que fueron el eje de sus prácticas 2) la aceptación que tuvo la UNAPEI en la UV función de las asesorías y de los eventos realizados por la UNAPEI, para la comunidad universitaria en general, 3) la relación o el vínculo que lograron establecer con docentes de la UV para resolver las demandas expresados por los estudiantes. Al respecto, otra guía narró que algunos secretarios académicos solicitaban la plática sobre diversidad cultural por lo que, ulteriormente, no fue tanto el esfuerzo por andar buscando los espacios de difusión y 4) en cuanto a la relación de la UNAPEI con las

¹⁰² Entrevista con guía, Xalapa, 3 de abril, 2009.

¹⁰³ Entrevista con guía 3, Xalapa, 3 de abril, 2009.

autoridades de la UV, como narró uno de los guías, esa no fue tan cercana al punto que algunos eventos hicieron que el personal de la UNAPEI valorara su presencia en la UV desde un ángulo negativo, como reacción a las actitudes que percibieron por parte de las autoridades universitarias ante sus demandas.

3. 5 La UNAPEI como espacio de encuentro

El PAEIIES, como refiere Barrón y Flores (2006), resultó ser una herramienta importante para la nivelación académica de los estudiantes debido al acompañamiento tutorial prestado por los guías académicos. El promedio escolar con el que iniciaron los estudiantes indígenas adscritos a la UNAPEI en el 2002 fue de 7.7, mientras que en el 2008 aumentó a 8.6. El promedio de los estudiantes fue un factor relevante para evaluar el desempeño de los guías conforme con los indicadores de seguimiento definidos por la ANUIES así como para obtener reconocimiento entre los mismos compañeros guías por el trabajo llevado a cabo con estudiantes en situación de riesgo y para valorar el trabajo en equipo.

La atención académica también resultó ser un puente para que los guías establecieran una relación de confianza con los estudiantes indígenas que les ayudó a que estos formularan demandas e inquietudes, no siempre vinculadas con la oferta de cursos, sino con eventos de su historia de vida. Esto fue visible en los intercambios generados entre los estudiantes y el personal de la Unidad.

Se motivaron en aprender la lectoescritura de sus propias lenguas con muy poca posibilidad de llevar a cabo algo más serio, pero sí se acercaron también con esa intención "queremos aprender a leer y a escribir la lengua".¹⁰⁴

Además sí te exigían ¿no? yo recuerdo a Irma que decía "maestra es que quiero hacer la banda intercultural", pero necesito mínimo para los pasajes y las copias. Y todos los días estaba ahí "maestra es que usted busque".¹⁰⁵

Lo anterior surgió de las interacciones diarias y de los intercambios entre los estudiantes indígenas, sus pares y el personal de la UNAPEI. La UNAPEI representó un espacio para que los estudiantes indígenas se acerquen a las lenguas indígenas: dada la diversidad de las mismas en el estado de Veracruz, las solicitudes de los

¹⁰⁴ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

¹⁰⁵ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

estudiantes respecto de las lenguas implicó plantear algunas estrategias para llevar a cabo su enseñanza, ya que en la UV no existían cursos o talleres al respecto. Algunas de las primeras actividades fueron el taller de náhuatl y, posteriormente, el Curso-taller escritura moderna de las lenguas indígenas: cabe señalar que la lengua devino a ser depositaria de la identidad étnica a partir de los intercambios al interior de la Unidad, tal como narró la coordinadora de la UNAPEI:

Un logro bien importante como lo dice (se refiere a una de las guías) es que regresaron a sus casas y le preguntaron a sus papás “¿Por qué no me enseñaste la lengua materna?”, “ahora que estuve allá en la universidad pues vi a mis compañeros que la hablaban y yo no sé y me dijeron que si yo quería participar en algo y yo no sé”. Entonces, como le hago o iban e investigaban de sus costumbres o una leyenda; entonces, todo eso permitía reflexionar de lo que se había perdido y que no lo habían notado.¹⁰⁶

La decisión de los padres de que sus hijos no aprendieran su lengua puede ser resultado de las políticas castellanizadoras posrevolucionarias (Bartolomé, 2005), pues como apunta Warman (2003), la educación pública en español resultó ser el elemento clave para llevar a cabo la aspiración a una nación mestiza. Así, la enseñanza de las lenguas entre las familias quedó en el olvido, reduciéndose sólo a una práctica vigente en la intimidad de padres y abuelos.

Sin embargo, los intercambios con los estudiantes indígenas que sí habían recibido esta enseñanza de su lengua materna propició, por un lado que al regresar a casa quienes no hablaban su lengua, cuestionaran la enseñanza de la misma, y por otro, haber solicitado a una de las coordinadora cursos sobre su lengua.

Otra vertiente del trabajo de las coordinadoras y los guías fue incidir en la generación de espacios, a través del apoyo brindado por el personal de la Unidad, para que permitieran a los estudiantes desarrollar su profesión o plasmar sus intereses ante la comunidad. Por ejemplo, buscaron un espacio para la exposición fotográfica de las fiestas de Naolico por parte de un estudiante de la licenciatura en Artes Plásticas, y también, consiguieron apoyos para que un estudiante de antropología lingüista asistiera al Primer Encuentro Internacional sobre lenguas Totonacas-Tepehuanas en Canadá: aun cuando el apoyo sólo fue para el transporte de Xalapa a la Ciudad de México, fue muy significativo el que el estudiante pusiera los datos de la UNAPEI para

¹⁰⁶ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

que lo contactaran y no los de su facultad de origen. Otra experiencia exitosa fue la publicación de la historia de vida de una estudiante, gracias a la iniciativa de una de las guías para que participara en la convocatoria “Mujeres indígenas: Historias de vida, coordinada por el IV Comité Regional de la CONALMEX/UNESCO” (DUVI, 2007: 149).

La UNAPEI fue así un espacio donde los guías brindaron apoyos pedagógicos, pero también propiciaron que los estudiantes pudieran potencializar su profesión, y en otros casos, reflexionaran sobre su identidad étnica a partir del reconocimiento a su lengua materna. En suma, la UNAPEI llevó a algunos estudiantes a interesarse por aprender su lengua y promover actividades culturales a partir de la tradición de sus pueblos: tal fue el caso de una estudiante de música originaria de Tlahuitoltepec, quien buscó gestionar una banda intercultural con sus demás compañeros de la UNAPEI.

Además de propiciar, entre ellos mismos, el reconocimiento a su identidad étnica y a la cosmovisión de sus lugares de origen, la UNAPEI hizo visible a los estudiantes indígenas como un sujeto escolar provisto de altas capacidades intelectuales y dotados de intereses propios y diversos, fuera del ámbito estrictamente académico. La confianza depositada por los estudiantes en la Unidad hizo de ésta un lugar en el que se sentían apoyados, comprendidos, motivados. Como consecuencia, los guías también matizaron la forma cómo percibían a los estudiantes indígenas. Su presencia dejó de ser asumida solamente en términos de precariedad, sino de potencialidad. Ello explicaría que la ausencia de éstos en actividades académicas, por ejemplo en los cursos remediales o asesorías académicas, no responde a un desinterés por la UNAPEI, sino a que la oferta no correspondió con sus posibilidades de participación (condiciones objetivas y expectativas) dado que, en el marco de un programa de atención académica de ese tipo, confluyen y a veces, se contradicen experiencias y necesidades diferentes,

Finalmente, la presencia de la UNAPEI y las actividades desarrolladas por el personal y los estudiantes, fueron un medio para que los guías académicos llevaran a otro terreno las reflexiones que habían desarrollado a partir de la convivencia con los estudiantes; condujo a algunos de los guías a plantear líneas de investigación que sirvieron como herramientas para los cursos de Diversidad curricular, Formación de actitudes interculturales y Construcción social de las prácticas en salud reproductiva desde una perspectiva de género, con valor curricular. Sin embargo, no sólo los guías

fueron los únicos en documentar la presencia de la UNAPEI; también los estudiantes de licenciatura y maestría se interesaron en la presencia de los estudiantes indígenas.

Cuadro 13. Temáticas de los trabajos de investigación en torno a la UNAPEI.

Temáticas de los trabajos de investigación en torno a la UNAPEI	
Licenciatura	
Año	Temática
2004	La presencia de la educación indígena en la Universidad Veracruzana
2006	monografía: El programa de apoyo a estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana
2007	Memorias de experiencias UNAPEI:2002-2006
	La repercusión de la asesoría en el desempeño académico de los estudiantes incorporados a la UNAPEI
	Desarrollo escolar en la experiencia de un estudiante indígena de la facultad de derecho
2008.	Proceso de integración de los estudiantes indígenas de la UNAPEI a la vida universitaria en la Universidad Veracruzana
	La unidad de apoyo académico para estudiantes indígenas, evaluadas por sus actores
Maestría	
2008	La operación de los programas de tutoría en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar
2009	Las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes de origen indígena en la Universidad Veracruzana
Fuente: elaboración propia tomando como referencia a DUVI 2009.	

Las tesis de maestría han sido uno de los referentes de las investigaciones en la UV sobre los estudiantes indígenas. Otro fue el proyecto "Trayectoria y Experiencia Escolar de los Estudiantes Indígenas de la Universidad Veracruzana" desarrollado en el Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) que contó con financiamiento de CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) y del gobierno del estado de Veracruz.

Este estudio estuvo basado en la generación 2005-2008 en las cuatro regiones de la UV y en la Universidad Veracruzana Intercultural. Entre sus principales aportaciones, el proyecto aplicó una encuesta en el 2009. Entre sus resultados, destaca por ejemplo el que 17.03 por ciento de los estudiantes universitarios se habían sentido discriminados por las siguientes razones: por ser indígenas —el 8.56 por ciento—, por el lugar de procedencia — 8.37 por ciento —, y por el color de piel —el 5.1 por ciento — (IIE-UV, 2009).

Ante ello valdría la pena señalar que los aportes de esta investigación sitúan a la UV en un contexto de nuevos retos que atender sobre la diversidad y equidad considerando que las respuestas de los estudiantes dan cuenta que de las situaciones que posiblemente viven en las aulas de la universidad.

3.6 Estudiantes indígenas de carne y hueso

Los alcances de la UNAPEI en cuanto a gestión de las becas Pronabes se restringieron a que los guías brindaran asesorías a los estudiantes para el llenado de la documentación así como les permitieran la utilización del teléfono y fax. Sin duda, la lejanía de los lugares de origen de los estudiantes propició que éstos crearan estrategias para llevar a cabo la entrega de documentación, tal como narró uno de las coordinadoras:

[...] En caso ya extremo quedar ya alguien de nosotros como tutor para poder darles los documentos que necesitaba esa parte era lo que buscábamos aunque sabemos que la beca, dado que no se les paga constantemente o no saben ni cuándo va a llegar, a veces pasan 3 o 4 meses, 5 o 6 meses, pues no se puede decir que eso les beneficie a ellos en el sentido que puedan vivir, mínimo alimentarse una vez al día con la beca, porque no la tienen.¹⁰⁷

Ante este comentario, las decisiones tomadas por el personal de la UNAPEI fueron tanto poner al alcance de los estudiantes los servicios de la Unidad, como asumirse como padres de familia (para la firma de documento y comprobantes de domicilio-recibo de agua o luz) para impedir que los jóvenes tuvieran que ir a sus comunidades y asumir gastos adicionales. Si bien lo anterior correspondió a un acto de buena voluntad tanto de la coordinadoras como de los guías académicos, también muestra la capacidad de las coordinadora para establecer comunicación no sólo con las facultades de origen de los estudiantes, sino con una de las coordinadora en la ANUIES.

En consecuencia, estas acciones también reflejan el nivel de acompañamiento que tuvieron las coordinadoras. Cabe señalar que además de que la distancia geográfica representara un obstáculo para la gestión de la beca Pronabes, otro

¹⁰⁷ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

aspecto que dificultó este proceso fue la forma en que cada facultad llevó a cabo la recepción de la documentación:

En su facultad de última hora le informaron que debía llenar los papeles con tinta azul, fue problemático porque tuvo que ir a su comunidad para que su padre volviera a firmar la solicitud (UNAPEI, 2002-2005).

Como se puede observar en el testimonio anterior, las decisiones tomadas en algunas facultades llevaron a los estudiantes a ir nuevamente a sus lugares de origen para que sus padres les firmaran, implicando tiempo y gastos de traslado. Al respecto, es importante decir que el promedio para participar en la convocatoria de Pronabes no resultó un obstáculo tan pronunciado para los estudiantes como lo fue recopilar la documentación y las firmas.

Otra estrategia considerada por una de las coordinadoras fue entregar oficios a los estudiantes para que éstos tuvieran mayor prioridad en el proceso de selección. Sin embargo, la recepción de documentos tuvo diversos alcances en las facultades, que fue desde recibirlos y agregarlos en los expedientes de los estudiantes, así como no considerarlo necesario dado que no era un requisito de la convocatoria de Pronabes.

La cantidad de estudiantes que tenía beca de Pronabes en la UNAPEI no representaba para el PAEIIES un número significativo. Uno de los argumentos para identificar las causas fue el siguiente comentario:

Decían en las reuniones de ANUIES, es que ¿por qué tienen tan poquito? les dije, es que PRONABES es para estudiantes de bajos recursos y no todos los estudiantes indígenas son pobres, tenemos estudiantes indígenas hijos de caciques, o de maestros y que no requieren (becas).¹⁰⁸

Las impresiones mencionadas por la coordinadora permitieron ubicar a los estudiantes indígenas, en algunos casos, bajo otras definiciones que desde el PAEIIES no fueron consideradas, poniendo en evidencia dos aspectos principales: 1) el ser alumnos indígenas no era sinónimo de ser personas con escasos recursos siempre; 2) el tener la beca Pronabes no les aseguraba contar con los apoyos que requerían mensualmente, por ejemplo para pagar los alquileres, considerando que en su gran mayoría los estudiantes eran de otros municipios o de otros estados (principalmente de Oaxaca); el pago de la renta, misma que, de acuerdo a las bases de datos de la UNAPEI 2002-2007, oscilaba entre los \$ 500.00 a \$ 3,000.00 pesos, era un problema

¹⁰⁸ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 10 de marzo, 2009.

cuando se atrasaban los pagos de Pronabes, siendo una frecuente denuncia por parte de la comunidad universitaria de la UV, las demoras en su entrega.

Vale la pena señalar que en el año 2004 el Pronabes creó el Programa de Asistencia a Estudiantes de Educación Superior (PAEES): a través del préstamo que el Banco Mundial realizó al Gobierno con el propósito de fortalecer la política de equidad. Sin embargo, fue hasta el 2008 en el que se estipuló la prioridad de modificar las reglas (acuerdo número 45 del Diario Oficial), por lo que no pudimos vislumbrar, en el momento en que hicimos el trabajo de campo, si los guías habían percibido cambios significativos.

En efecto, fue hasta el 2009 cuando fueron modificadas las reglas de operación: debido a que el Pronabes ya no requería un promedio mínimo para acceder a las becas (Diario Oficial, 2009), había más oportunidades para poder concursar en la convocatoria, además de que la participación en el PAEIES representaba un criterio de selección: aquellos aspirantes que estuvieran inscritos en éste tendrían mayor prioridad para recibir la beca.

Si bien las modificaciones de las reglas de operación fueron importantes y además, demostraron la creciente legitimidad del PAEIES incluso en un programa federal como Pronabes, hay que considerar que los cambios generales no significan forzosamente una agilización de los procesos. Son las personas encargadas (administradores, secretarías académicas) las que definen las reglas de los juegos reales, tal como lo describió uno de los guías al señalar que el haber firmado los papas con tinta azul los documentos le implicó a la estudiante tener que ir nuevamente en su casa para obtener una firma en tinta negra

3.7 Institucionalización de la UNAPEI a través de las prácticas del personal

La UNAPEI se caracterizó por ser un programa piloto-experimental que funcionó auspiciado con presupuesto de la FF por cuatro años y, posteriormente, sería la institución quien cubriera en forma ascendente su costo llegando a asumir el monto total de los gastos. La UNAPEI inició con un presupuesto otorgado por la FF de "\$ 1, 350,000" (Castellanos, 2005: 33) y después funcionó con los siguientes presupuestos.

Cuadro 14. Financiamiento otorgado por la FF y la UV para la creación de la UNAPEI.

Financiamiento otorgado por la FF y la UV para la puesta en marcha de la UNAPEI		
AÑO	FF	UV
2002	\$821,667.65	\$00.00
2003	\$627,846.00	\$00.00
2004	\$362,000.00	\$362,000.00
2005	\$467,000.00	\$467,000.00
2006	\$100,000.00	\$468,000.00
2007	\$300,000.00	\$132,00.00
2008	\$00.00	\$00.00

Fuente: elaboración propia tomando como referencia a DUVI (2009: 24).

En una evaluación, Serna *et al* (2006) la institucionalización de la UNAPEI tendría que obedecer a ciertas recomendaciones para evidenciar su importancia en la UV. La primera recomendación tenía que ver con la obtención del financiamiento de la UV considerando que la UNAPEI dependía de las aportaciones de la FF, y que sus recursos propios eran muy limitados debido a que no tenía una adscripción específica, y además no formaba parte de la estructura orgánica de la UV; por estas razones la UNAPEI no podría disputar los fondos, además de que, como señalé en el capítulo uno, la Unidad dependía provisionalmente de la Secretaría Académica. Debido a estos factores, el margen de operación de la UNAPEI quedaba reducido y su radio de influencia estaba limitado a la región de Xalapa.

La segunda recomendación del estudio fue que la UNAPEI debía tener una oferta académica, objetivo que al final logró alcanzar; ejemplo de ello fueron los cursos ofertados (ver capítulo 2), que tuvieron un valor crediticio, siendo este fue uno de los mayores logros de la Unidad. En este mismo orden de ideas, para alcanzar la institucionalización Serna *et al* (2006), apuntaron que la UNAPEI requería transitar de un modo de organización provisional a uno formalizado, puntualizando que era indispensable “conformar un organigrama y con ello una jerarquía de posiciones y un manual de operaciones” (citado en DUVI, 2009: 87). El organigrama funcionaba de manera interna pero no había tenido reconocimiento institucional. En cuanto al manual de operaciones, éste fue realizado en el año 2006 y utilizado como un material base para la capacitación del personal.

Otra observación provista por Serna *et al* (2006) en torno a la institucionalización de la UNAPEI fue que ésta requería de una estructura de gobierno propio, buscando con ello que los estudiantes y asesores participen en la toma de decisiones para identificar las prioridades de la UNAPEI.

También, el equipo de evaluación sugirió ampliar la cobertura de la UNAPEI, aun cuando esto implique, en palabras de Serna *et al* (citado en DUVI, 2009:87) “un esfuerzo institucional para el conjunto de las institución y por lo tanto debe ser procesada como una política general de la UV”.

La UNAPEI no logró alcanzar en su gran mayoría todas las recomendaciones para institucionalizarse por la vía planteada por los evaluadores, por lo que, en el 2007, por instrucciones del rector Raúl Arias Lovillo la Unidad se conformó como parte de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI). Tal adscripción no significó que la UNAPEI se institucionalizara, sino que se sumó a otro programa de la UV. Al respecto, el oficio enviado por el rector a una de las coordinadoras:

Considerando que la vocación de la UVI da el marco adecuado para continuar desarrollando acciones que den continuidad a los logros de la UNAPEI, reforzando y ampliando la atención de estudiantes indígenas a través de los programas de formación de tutores, impartición de Experiencias Educativas Electivas y la promoción artística y cultural que busque el desarrollo de una mayor sensibilidad, comprensión y respeto en relación a los alcances que tiene la diversidad en nuestro estado (oficio 162/2008 citado en DUVI, 2009: 7).

Ante la integración de la UNAPEI con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), surgieron opiniones encontradas principalmente entre los guías y de las coordinadoras ante el significado del hecho. La primera estuvo enfocada a señalar que existía una propuesta alterna, diseñada para institucionalizar a la UNAPEI desde antes que el rector decidiera la fusión con la UVI. Al respecto, uno de los mecanismos mediante los que la UNAPEI quiso conseguir la continuidad de sus actividades en la UV fue a través del diseño de cursos con valor curricular para justificar su existencia como un centro de investigaciones. Sin embargo, esa propuesta no fue aceptada por las autoridades, tal como relató una de las coordinadoras:

Cuando ella se va estaba haciendo un proyecto justo para convertir el programa como en un centro de investigaciones o algo así. Cuando yo llegue revise el programa, hago algunas observaciones, lo seguimos trabajando, faltaba la inserción de este proyecto en el

ámbito institucional, o sea en el ámbito de la Universidad, ver los reglamentos, los estatutos, la ley orgánica para ver cómo se podía insertar el proyecto dentro de toda esta organización que tiene la Universidad y una vez que se concluyó pues se presentó a la dirección del área de humanidades, se fue viendo, para ver qué posibilidades habría de institucionalizarlo en estos ámbitos. Pero bueno, surgieron otras cosas, si se vio que era un poco difícil dado el tipo de estudios que se podría hacer, pues la Universidad tiene instituciones—ya está el Instituto de Históricos Sociales, el de Estudios Educativos—, incluso se vio que se institucionalizara a través de tutoría, pero bueno no se dieron los momentos, y justo fue cuando yo llegué ya estaba iniciando la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Entonces, como en esa época, a finales del 2007, el secretario académico nos dice al coordinador de la UVI y a mí que emperezáramos a platicar porque era muy probable que hacia allá fuera donde se iba a institucionalizar el programa.¹⁰⁹

Lo planteado anteriormente da elementos para formular hipótesis acerca de las razones que llevaron a los tomadores de decisión a privilegiar cómo solución la incorporación de la UNAPEI a la DUVI. Mostró que probablemente los criterios para la institucionalización de la UNAPEI, tales y como habían sido definidos desde el PAEIIES por la ANUIES y la Fundación Ford, no se habían cumplido porque la UNAPEI en primer lugar no contaba con el financiamiento para continuar con las funciones que le habían sido atribuidas. Tampoco, había obtenido el reconocimiento institucional suficiente para ser inserta en tanto tal en el organigrama institucional. Al respecto, una de las coordinadoras señaló que la institucionalización de la UNAPEI era bien un acto de buena voluntad por parte de las autoridades universitarias.

La propuesta de vincular la UNAPEI con la DUVI llevó a la entonces coordinadora trabajar sobre la misma. De entrada, el nombre de la UNAPEI se transformó y paso a ser UEA (Unidad de Enlace Académico); se decidió que operara principalmente en los municipios de Poza Rica, Ixtaczoquitlán, Coatzacoalcos y Xalapa y que sus actividades estuvieran centradas en cursos con valor curricular y coordinarse con el SIT, además de promover un programa con un enfoque intercultural diseñado para los tutores y de realizar actividades de visibilización y valoración de la diversidad cultural. Las actividades diseñadas para la UEA se pensaron, en gran parte, con base a las experiencias previas de trabajo acumuladas en la UNAPEI.

Aun cuando la UNAPEI se fusionó con la DUVI, los guías y coordinadoras expresaron sus opiniones en torno a dicha vinculación, considerando que para ellos no

¹⁰⁹ Entrevista con la coordinadora, Xalapa, 2 de abril, 2009.

sólo significó cerrar la UNAPEI sino también concluir con el ciclo de una historia de trabajo: al respecto, los siguientes comentarios

Yo creo que a lo mejor si voy a ser dura, le falto como firmeza, la mano firme, como defender esta postura ¿sí? y más bien se mostró, no sé si decir, como temerosa, como a la retaguardia, como a la reserva de no defender ese espacio de esa manera, y de dejar que se la comiera, que es un poco lo que yo veo con la UVI [...] para mí en el fondo significaba pasar a la UVI la muerte de la UNAPEI y además es muerte porque hay una pugna ideológica, o sea una concepción distinta, yo no sé cuál sea buena y cual sea mala, pero lo que si entiendo son concepciones distintas.¹¹⁰

Sí fue algo que si me dolió mucho porque yo estuve en el programa desde un principio junto con otra compañera y se me hizo una forma muy egoísta [...], los que teníamos más experiencias no nos quedamos.¹¹¹

Las posturas de ambos informantes dieron cuenta de qué significó la transición de la UNAPEI a la UEA al interior del grupo de trabajo, dada la reestructuración del programa y las nuevas estrategias para encaminar la atención a los estudiantes indígenas. Asimismo, una de las guías enfatizó que, en la nueva propuesta, no fue valorada la experiencia de los guías aun cuando algunos de ellos participaron en el diseño de la UEA y que la presencia de la UVI opacó a la UNAPEI

La entonces coordinadora, que abogó por la continuidad de la UNAPEI, recalcó que la UVI y la UNAPEI surgieron en dos contextos diferentes y con propósitos y estrategias distintas: la presencia de los estudiantes indígenas por parte de la UVI se vinculaba más con las comunidades y su finalidad era desarrollar licenciaturas bajo el enfoque intercultural. Mientras, la UNAPEI atendió a jóvenes que habían decidido estudiar una carrera tradicional, en donde el enfoque intercultural no existía como tal. Sin embargo, la fusión fue inevitable al ser una decisión del rector.

3.8.1 Retos de la UEA

El surgimiento de la UEA, como resultado de una fusión “impuesta” entre la UNAPEI y la DUVI, tuvo como propósito enmarcar un dispositivo que diera continuidad el trabajo

¹¹⁰ Entrevista con coordinadora, Xalapa, 11 de marzo, 2009.

¹¹¹ Entrevista con guía, Xalapa, 2 de abril, 2009.

de atención de los estudiantes indígenas: algunas opiniones vertidas por los entrevistados abordan los retos que confrontó, en aquel periodo, el nuevo grupo de trabajo conformado por tres personas del equipo de trabajo de UNAPEI y el resto de la DUVI.

Yo creo que el trabajo de la UNAPEI, o el trabajo de las unidades de enlace, que es lo que está manejando la UVI, tiene que ser más hacia a la formación de la identidad del estudiante, no hacia la atención de los estudiantes, porque sí todo nos dedicamos a atender nunca nos vamos a dar abasto, incluso un tutor no estaría capacitado ni formado y no estaría dentro de sus funciones atender todas las situaciones de un estudiante, de -salud, económicas, emocionales- este, todo eso ¡necesitaríamos supermanes en lugar de académicos! ¿No? para atender la diversidad de los estudiantes.¹¹²

De acuerdo al comentario de la coordinadora, el trabajo de la UEA debería centrarse en la formación de la identidad de los estudiantes indígenas tanto como en la atención tutorial considerando que el SIT tiene la función de acompañar a los estudiantes y tomando en cuenta la incorporación de la UNAPEI a la UVI.

Reflexiones del capítulo

Llevar a cabo el acompañamiento a los estudiantes indígenas en espacios no reconocidos representó un elemento que marcó la forma de concebir la labor de los guías académicos y resto visibilidad a su quehacer profesional: en esa perspectiva, se entiende que la coordinadora mencionó que la función de los guías no era ser “las nanas de los indígenas”.

Lo expuesto por la coordinadora muestra los significados que adquirió el acompañamiento a los estudiantes indígenas efectuado por el personal de la Unidad en la UV; hacia dentro, muestra que ese mismo acompañamiento fue reflexionado por quiénes lo hacían, con particular énfasis en sus límites deseables y sobre la adecuación de las instalaciones para generar lazos de amistad: si bien a veces su tamaño y organización arquitectónica representaron un obstáculo en el desarrollo de las actividades de acompañamiento, de igual manera generaron un intercambio en otros espacios, desplazándose el acompañamiento hacia espacios más propios de los estudiantes (su facultad), más confidenciales o privados de los guías y propició que los guías se “ganaran” la confianza de los estudiantes.

¹¹² Entrevista con coordinadora, Xalapa, 11 de marzo, 2009.

Las necesidades de acompañamiento, en términos de compañía, corresponden al proceso de adaptación de los estudiantes a la Universidad. Lograr sobrepasar la distancia y el extrañar a sus familias son factores decisivos en su permanencia institucional. Por ello, generar espacios de intercambio, más allá de la Unidad, puede tener una doble connotación: por un lado, es susceptible de invalidar el trabajo profesional de los guías ante otros actores institucionales pero por el otro, es una estrategia de empuje que ayuda a la adaptación a la vida universitaria de los estudiantes indígenas, principalmente migrantes.

El impacto de las desigualdades educativas entre los estudiantes indígenas me lleva a acotar que hubo trayectorias académicas diferentes en la UNAPEI, y que ello implicó diversas formas de participación en el Programa por parte de los estudiantes. En función de lo anterior, la UNAPEI contribuyó a nivelar lo académico, además de representar una herramienta para potencializar las capacidades individuales y existenciales de los estudiantes. La disminución de las desigualdades académicas debe considerarse sólo en función de la población adscrita a la UNAPEI, y no del total de la población indígena cuyo registro aún representa una tarea pendiente de la propia UV. La experiencia de la Unidad en la UV constituyó la primera acción en cuanto a la atención y visibilización de parte de la población foco, y sin lugar a dudas, las condiciones materiales y simbólicas fueron elementos fundamentales en su mantenimiento en la institución.

La UNAPEI funcionó como un lugar para tomar cursos o para solicitar información, pero también fue un espacio para dialogar sobre aquello que no sólo respondió a lo académico o a lo que ocurría dentro del aula sino sobre las vivencias de los estudiantes fuera de ella. La atención emocional se convirtió en un elemento fundamental que caracterizó al trabajo de los guías.

CONCLUSIONES

Los capítulos anteriores tuvieron como objeto mostrar las sinergias y acuerdos en la puesta en marcha de la UNAPEI en el contexto de la UV, en donde la presencia de los jóvenes universitarios indígenas estaba invisibilizada. Fueron elaborados a partir de las opiniones de guías y coordinadoras recabadas durante el trabajo de campo así como de la revisión de documentos institucionales, bibliografías especializadas y otras tesis escritas en la UV.

Siendo las miradas del grupo de trabajo de la UNAPEI lo central de la tesis, a continuación, abordaré las conclusiones del presente trabajo a partir de las reflexiones suscitadas a lo largo de la escritura de los tres capítulos. Mis conclusiones se centraron en la relación del PAEIIES con la UNAPEI y en la forma como la UNAPEI se insertó en la UV, considerando la forma en la que el PAEIIES y también el Programa en la UV han evolucionado desde su surgimiento hasta la conformación que tienen al momento de levantar los datos.

1) La primera conclusión a la que llego es que la figura del guía académico fue el elemento primordial para particularizar la propuesta de trabajo en la UV y que fue elaborado en contraste con la figura del tutor institucional del SIT, cuyas funciones estaban reglamentadas en el marco del Nuevo Modelo Pedagógico de la institución. Con base en dicha figura, la UNAPEI se diferenció de otras UAA al instalar su proceso de selección y capacitación del personal en donde la imaginación y el desconocimiento del estudiante indígena como el sujeto de atención condujo a las coordinadoras a instalar una serie de estrategias que les permitieran dar cuenta de la diversidad de la población indígena, más allá de los esquemas estereotipados que prevalecían al inicio (De Garay, 2001; De Garay *et al*, 2004).

2) A partir de la propuesta de Fernández (1998a, 1998b) sobre el análisis institucional, clasifiqué a la UNAPEI como un programa emergente derivado de una propuesta externa a la UV: se ancló en un contexto en donde las políticas de reconocimiento a la heterogeneidad de la matrícula y de impulso a la equidad hacían necesario atender a los estudiantes indígenas, considerando sus bajos porcentajes de ingreso al nivel superior, como resultado de los malos resultados en educación básica, de la distancia entre sus lugares de residencia y los centros educativos en el nivel medio-superior y de condiciones socio-económicas de marginación en muchos casos. Vale la pena

señalar sin embargo que los planteamientos de Fernández están centrados principalmente en instituciones educativas y que yo analicé un programa dentro de una institución muy instituida: realice en efecto mi análisis centrándolo exclusivamente en el trabajo tutorial llevado a cabo por guías y coordinadoras en un contexto específico de atención a estudiantes indígenas. Sin embargo, mirar ese programa a partir del análisis institucional me dio pautas para identificar que aun cuando es un programa reciente (en cuanto al periodo de vida que tiene), pasa por un proceso de adaptación, de reconocimiento y de validación de sus propuestas así como de diseño, de instalación y de maduración conforme con el análisis clásico de las políticas públicas.

3) Las dimensiones de las condiciones: a) materiales y b) simbólicas, marcaron las prácticas del grupo de trabajo en cuanto a su acompañamiento tutorial generando así estrategias de manera interna para alcanzar los planteamientos del PAEIIES, en situaciones no siempre favorables. Por ejemplo, las instalaciones en donde fue instalada la Unidad en la UV constriñó el trabajo del grupo ya que del 2002 al 2008 ocuparon el mismo espacio: eso llevó el equipo de trabajo a asumir que la Unidad no tenía la misma importancia que las otras dependencias en el contexto institucional y era de segundo orden. En este contexto, pesó entre sus actores el haber surgido como un programa piloto porque ello significó no ser reconocidos en la misma UV por el desconocimiento hacia las funciones de la UNAPEI y de los roles que ellos desempeñaban.

4) Uno de los alcances del grupo conformado por guías y coordinadores fue generar estrategias para obtener información sobre los estudiantes indígenas en la UV, aun cuando surgieron posturas de desdén a ese esfuerzo por el desconocimiento que privaba respecto de la matrícula indígena. También la UNAPEI logró que la UV arme un registro sistemático de los jóvenes indígenas insertando preguntas específicas en la ficha de preinscripción. Otro logro de la UNAPEI fue consolidar su presencia institucional a través del diseño de cursos con valor curricular y al lanzar en la arena universitaria temas de discusión poco abordados como la diversidad cultural, definiendo el concepto no cómo una cuestión que sólo afectaba a la población indígena sino a toda la comunidad universitaria.

La experiencia de la UNAPEI sirvió para que el rector en turno, en el 2008, decidiera la fusión con la UVI. Lo anterior no significó que la UNAPEI fuera institucionalizada porque de haber sido así la UV hubiera asumido el presupuesto

financiero para el período 2008 y ello hubiera posibilitado la continuidad de la relación con la FF y la ANUIES.

5) La fusión con la UVI significó para la UNAPEI expandir su ámbito geográfico de atención (restringido a Xalapa) a otras regiones de la UV, aun cuando la propuesta que surgió no significó llevar a cabo el acompañamiento tutorial como lo venía haciendo la UNAPEI sino tener una cobertura más amplia, para aplicar las estrategias ya empleadas por el personal, tales como la oferta de materias con valor curricular así como realizar actividades de difusión centradas en la cosmovisión de las comunidades indígenas.

La propuesta de fusión entre la UNAPEI y la UVI no fue del todo bien vista, principalmente por los guías, que no continuaron en el proyecto Unidad de Enlace Académico, aun cuando participaron en la elaboración de una propuesta de integración entre ambas instancias.

6) A partir del surgimiento de la UNAPEI y de las actividades llevadas a cabo por los guías y coordinadoras con los estudiantes, creció el número de tesis que documentan la presencia de los estudiantes indígenas en la UV a nivel licenciatura y maestría, algunas de ellas publicadas o bien al origen de artículos publicados. La documentación sobre el Programa es por lo tanto relativamente importante.

El desarrollo del trabajo tutorial propuesto por las coordinadoras mostró que la tutoría fue una propuesta cuya finalidad central fue el acompañamiento académico; sin embargo, en la convivencia diaria, la relación de los estudiantes con los guías implicó una mayor confianza en cuanto al trabajo tutorial. El resultado de esa convivencia ha permitido que los guías y coordinadoras se den cuenta de las diferentes identidades de los estudiantes indígenas (Warman, 2003) y se percaten de que los estudiantes no son sujetos únicos (De Garay, 2004; De Garay *et al*, 2001).

Por ejemplo, las pláticas en las facultades sobre diversidad cultural, el curso de formación en actitudes interculturales, el curso de fotografía, el concurso de cartel realizados entre el 2004 y el 2006 dan cuenta de las actividades de difusión de la UNAPEI en donde los estudiantes participaron no sólo como espectadores sino en algunos casos como participantes activos. Una de las características fundamentales de dichas actividades es que no fueron reservadas a los estudiantes indígenas sino que fueron abiertas a la comunidad universitaria.

En este sentido, una de las recomendaciones para los futuros programas o iniciativas de acompañamiento enfocadas a los estudiantes indígenas, es considerarlos

dentro de una definición más amplia tomando en cuenta su edad, su estado civil, su carrera, sus condiciones demográficas y socio-económicas etc., para no hacerlos ver únicamente como sujetos carentes de aprendizaje y frágiles.

Una de las conclusiones sobre la presencia de la UNAPEI en la UV es que resultó una propuesta innovadora por la cercanía que se dio entre los guías y los estudiantes aunque no siempre ese acercamiento fue entendido cabalmente. La cercanía del personal con los estudiantes posibilitó que la UNAPEI fuera concebida como un lugar de encuentro en donde no sólo lo académico resultó definitorio en cuanto a la permanencia de los estudiantes.

De la convivencia entre los estudiantes indígenas, uno de los frutos fue que éstos se interesen en la enseñanza de su lengua materna; así mismo se coordinaron para llevar a cabo otras propuestas como la organización en las celebraciones del día de muertos y demás actividades culturales propuestas por la UNAPEI.

7) Otra de las conclusiones de la presente investigación fue que la UNAPEI resultó innovadora al conjuntar a guías con perfiles disciplinarios y profesionales diferentes; aun cuando los guías tuvieron que implementar redes para llevar a cabo el acompañamiento disciplinario dada la diferencia entre su perfil profesional y las carreras de los estudiantes (capítulo 3), sus procedencias e itinerarios distintos enriquecieron sus interacciones durante las sesiones de trabajo colectivo. Esa variedad dejó ver que llevar a cabo la atención con estudiantes indígenas no sólo era exclusivo de ciertas profesiones como la antropología y la pedagogía: en la UNAPEI el acompañamiento fue multidisciplinario.

Una de las orientaciones en la que derivó el quehacer del personal de la UNAPEI fue en priorizar lo económico dada las condiciones de vida de los estudiantes. Lo anterior fue una de las cosas que logró visibilizar la UNAPEI, tema que aún valdría la pena seguir cuestionando dada la escasa atención que ello ha tenido en la UV.

Otro tema que surgió sobre situación de vida de algunos estudiantes en los comentarios del personal de la UNAPEI, está el del funcionamiento de las becas Pronabes como un recurso que no asegura la permanencia de los estudiantes dado que el pago tarda más de lo previsto aunque debería ser un pago mensual.

Sin embargo, en la misma UNAPEI, la presencia de los estudiantes no fue homogénea ya que, como narraron los guías, había estudiantes en mejores condiciones de vida que otros. Lo anterior demostró que sus trayectorias de vida no fueron iguales en la UNAPEI. Uno de los cuestionamientos con los que inició la tesis

fue si el Programa de la UNAPEI disminuyó las desigualdades educativas de los estudiantes indígenas en la UV: vale la pena señalar que por sí sola la UNAPEI no pudo garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de todos los estudiantes porque eso hubiera supuesto una acción de mayor envergadura, articulada con las autoridades universitarias. Sin embargo, la UNAPEI sí logró evidenciarlas a través de los estudiantes atendidos en ella, los cuales mejoraron sus promedios académicos y en algunos casos reconocieron su identidad étnica.

La experiencia de la UNAPEI en la UV dejó finalmente ver cómo el personal se convirtió en un grupo de trabajo interdisciplinario en donde, a través del ensayo y error pero también de la capacitación y del trabajo colectivo compartido, logró atender a los estudiantes indígenas en forma más exhaustiva; el convivir diario entre coordinadoras, guías y estudiantes indígenas dio pautas para ir aprendiendo no sólo del grupo de pares sino de los otros.

Bibliografía

Antúnez, Serafín (1993) "Hacia una gestión autónoma del centro escolar" en *Claves para la organización de centros escolares*, Barcelona, ICE-/Horsori, pp. 59-69.

Apple, Michel (1989) "El control del trabajo de los maestros" en *Maestros y texto. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós, pp. 39-59.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2005) *Vincular los caminos a la educación superior: Pathways to higher education*, Guadalajara, ANUIES.

_____ (2000) *Programas Institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES.

Badillo, Jessica (2008) "La operación de los programas de tutoría en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar". Tesis de maestría, Xalapa, Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía.

Balcázar, Patricia, Norma González, Gloria Gurrola y Alejandra Moysén (2005) *Investigación cualitativa*, Toluca, Universidad del Estado de México (UAEM).

Bartolomé, Alberto (1997) *Gente de Costumbres y Gente de Razón*, México, Siglo XXI.

_____ (2006) *Procesos Interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI.

Beltrán, Jeny (2002) "El MEIF en la UV", conferencia dictada en la mesa redonda Innovación y cambios en las IES en el siglo XXI, México. Disponible en <http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/completos/meif.htm>. (22 de febrero, 2010).

_____ José Luis Suárez (2003) *El quehacer tutorial: guía de trabajo*, Xalapa, Universidad Veracruzana.

Bengoa, José (2003) *Relación y arreglos políticos y jurídicos entre los estados y los pueblos indígenas en América Latina en la última década*, Santiago de Chile, División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1979) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Bonilla, Elsy y Penélope Rodríguez (1997) *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*, Santa fe de Bogotá D.C, Ediciones Norma.

Carbó, Teresa (1948) "Exposición de motivos y Proyecto de Ley para la creación de una Secretaría de Educación Pública 1920" en *Educación desde la cámara de diputados*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Carnoy, Martín, Lucrecia Santibáñez, Alma Maldonado e Imanol Ordorika (2002) "Barreras de entrada a la educación superior y las oportunidades profesionales para la población indígena mexicana", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII (3):9-43.

Castellanos, Ana Rosa (2005a) *Memoria de Experiencias del Programa de Apoyo Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*, ANUIES-Fundación Ford (2001 – 2005), México, ANUIES-Fundación Ford.

_____ (2005b) *Memoria de Experiencias del Programa de Apoyo Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*, ANUIES-Fundación Ford (2001 – 2005), México, ANUIES y FF.

Chiavenato, Idalberto (2007) *Administración de recursos humanos*, México, McGraw-Hill.

Colom, Francisco (1998) *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*, Barcelona, Anthropos.

Comboni, Sonia (2002) "Interculturalidad, educación y política en América Latina" *Revista Política y Cultura*, (017): 261-288.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI (2000) *Índice de marginación, anexo B*, México, CONAPO. Disponible en <<http://www.conapo.gob.mx/00cifras/2000.htm>> (14 de noviembre, 2008).

_____ (2005) *Índice de marginación, anexo A*, México, CONAPO. Disponible en <<http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/indice2005.htm>> (14 de noviembre, 2008).

_____ (s.f) *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes*, México, CDI.

Consejo Nacional de Población, CONAPO (2010) *Índice de marginación, anexo B3*, México, CONAPO. Disponible en <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_marginacion/mf2010/CapitulosPDF/Anexo%20B3.pdf> (15 de junio, 2013).

Coordinación General de Educación Bilingüe, CGEIB (2004) *Marcos Formales para la Educación Intercultural Bilingüe*, México, CGEIB.

_____ (2006a) *Experiencias innovadoras en educación intercultural volumen 1*, México, CGEIB.

_____ (2006b) *Experiencias innovadoras en educación intercultural volumen 2*, México, CGEIB.

_____ (2008) *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

De Garay, Adrián (2004) *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES.

_____, Miguel Ángel Casillas, Julia Vergara y Mónica Puebla (2001) "Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, II (6): 134-163.

Dewey, John (1945) *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.

Diario oficial 2009: Acuerdo número 500 emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas en Educación superior (PRONABES).

Didou, Sylvie y Eduardo Remedi (2006) *Pathways to higher education: Una oportunidad de Educación Superior para Jóvenes Indígenas en México*, México, ANUIES.

_____. (2009) *Los olvidados; acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México, Juan Pablo.

Dietz, Gunther (2008) "La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural" en *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), pp.359-370.

_____. Laura Selene Mateos (2009) "El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas de multiculturalismo contemporáneo" en *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, México, Juan Pablos Editor, pp. 289-321.

Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, DUVI (2009) *Retrospectivas e impactos de la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas (UNAPEI) de la UV*, Xalapa, DUVI.

Fernández, Lidia (1998a) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.

_____. (1998b) *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*, Argentina, Editorial Paidós.

Flores, Pedro y Juan Barrón (2006) *El programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: ¿Nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?*, México, ANUIES.

Frigerio, Gabriela (comp.) (1991) *Curriculum presente, ciencia ausente*, Buenos Aires, Miño y Davila.

_____. Margarita Poggi (1996) *El análisis de la institución educativa: hilos para tejer proyectos*, Argentina, Santillana.

Gajardo, Marcela (1990) *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década* (cuaderno de trabajo número 15), Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

Gómez, Pedro (2001) "Imaginaris sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción de la realidad", Cuadernos, (17): 195-209.

Instituto de Investigaciones Educativas, IIE (2009) *Sistema de consulta. Estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Trayectoria y experiencia escolar*, Xalapa, Universidad Veracruzana (UV). (Software de cómputo)

Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE (2007) *El caso de la primaria indígena. Capítulo 2*, México, INEE.

_____ (2012) "Cifras básicas educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2011-2012 Veracruz" en *Panorama Educativo de México. Educación básica y medio superior*, México, INEE.

Jiménez, Yolanda (2009) *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*, México, CGEIB.

Klein, Lúcia y Helena Sampaio (1996) "Actores, arenas y temas básicos" en *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Fondo de Cultura Económica, pp. 31-105.

Loyo, Engracia (1999) *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, Colegio de México

Mato, Daniel (coord.) (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Nocetti, María Antonia y Cristina. Bremer (2006) "Indígenas y educación superior: algunas reflexiones", *Revista Universidades*, (32): 27-38.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1990) *Declaración de la Educación para Todos*, Jomtien, UNESCO.

_____ (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, París, UNESCO.

_____ (2002) *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Una visión, una plataforma conceptual* (serie sobre la Diversidad Cultural número 1).

Ortiz, Verónica (2009) "Las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes de origen indígena de la Universidad Veracruzana". Tesis de maestría, Xalapa, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones Educativas.

Pardinas, Felipe (1984) *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, 27a. ed., México, Siglo XXI.

Pineda, Pilar (2002) *Gestión de la formación en las organizaciones*, México, Ariel.

Reimers, Fernando (1995) "Participación ciudadana en reformas de políticas educativas", *Pensamiento Educativo*, 17 (2): 115-131.

Remedi, Eduardo (2004) "La institución: un encruzamiento de textos" en *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*, México, Plaza Valdes Editores.

- Restrepo, Eduardo (2004) *Políticas del conocimiento y alteridad étnica*, México, Universidad de la Ciudad de México (UCM).
- Romo, Alejandra (2005) *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas*, México, ANUIES.
- Salmerón, Fernando y Ricardo Porras (2010) "La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública" en *Los grandes problemas de México volumen VII*, México, Colegio de México, pp. 509-546.
- Schmelkes, Sylvia (2005) "Educación superior intercultural el caso de México", conferencia presentada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas: Vincular los Caminos a la Educación Superior, Guadalajara, pp. 17-19.
- _____ (2008) "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos" en *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), pp.328-338.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.
- Serna, Kent, Miguel Ángel Casillas, Elen Boury y Rocío Aguilar (2006) *La institucionalización del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Educación Superior*. Informe final, México, ANUIES-FF.
- Serna, Rollin (Comp.) (2002) *Los temas críticos en educación superior en América Latina en los años noventa*, México, FCE.
- Shön, Donald (1983) *La formación de los profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- Stake, Robert (1999) *Investigación con estudio de casos*, Madrid, ediciones Morata.
- Tuirán, Rodolfo y Christian Muñoz (2010) "Las políticas de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros" en *Los grandes problemas de México volumen VII*, México, Colegio de México, pp. 359-390.
- Universidad Veracruzana, UV (2008) *Estatuto de los alumnos*, Veracruz, UV. Disponible en: <http://www.uv.mx/contraloria/files/2013/02/5.Estatutodelosalumnos2008UV.pdf> (15 de marzo de 2012).
- Varese, Stefano (1983) *Indígena y educación en México*, México, GEFÉ.
- Velasco, Saúl (2009) "La influencia del multiculturalismo en la educación y en las políticas educativas de México" en *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, México, Juan Pablos Editor, pp. 323-348.
- Warman, Arturo (2003) *Los indios en el umbral del milenio*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Wenger, Etienne (1998) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.

Zamosc, León, 1993. "Protesta agraria y movimiento indígena en la sierra ecuatoriana", *Sismo étnico en el Ecuador. Varias perspectivas*. pp. 273-304.

Fuentes primarias

Fechas de entrevistas:

Entrevista, Distrito Federal, 4 de marzo, 2009.
Entrevista, Xalapa, 11 de marzo, 2009.
Entrevista, Xalapa, 10 de marzo, 2009. (Grupo focal)
Entrevista, Xalapa, 12 de marzo, 2009.
Entrevista, Xalapa, 10 de marzo, 2009. (Grupo focal)
Entrevista, Xalapa, 2 de abril, 2009
Entrevista, Xalapa, 10 de marzo, 2009. (Grupo focal)
Entrevista, Xalapa, 2 de abril, 2009.
Entrevista, Xalapa, 10 de marzo, 2009. (Grupo focal)
Entrevista, Xalapa, 3 de abril, 2009.
Entrevista, Xalapa, Xalapa, 10 de marzo, 2009. (Grupo focal)
Entrevista, Xalapa, 2 de abril, 2009.
Entrevista, Xalapa, 10 de marzo, 2009. (Grupo focal)
Entrevista, Xalapa, 4 de abril, 2009.
Entrevista, Xalapa, 2 de abril, 2009.

En total, fueron entrevistadas 8 personas pero varias entrevistas implicaron diferentes sesiones de levantamiento individual o de grupo focal, de allí que el número de sesiones de entrevistas sea mayor al de las personas entrevistadas.

UNAPEI (2002-2003) base de datos.

_____ (2004-2005) base de datos.

_____ (2006-2007) base de datos.

_____ (2007-2008) base de datos.

_____ (2002-2007) *Informes semestrales de actividades* (2001-2005), Xalapa, UNAPEI.

_____ (2007) *Manual de procedimientos*, Xalapa, UNAPEI.

Hernández, Iraís y Monserrat Zúñiga (2001) Proyecto de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI), Xalapa.

ANEXOS

Anexo 1: Guión de entrevistas

1. Guías académicos:

- ¿Por qué decidió ser guía? ¿Qué le interesa/interesaba en esa tarea?
- ¿Cuál es su experiencia previa con estudiantes indígenas?
- ¿Recibió capacitación para ser guía? ¿Cómo la valora?
- ¿Qué objetivos del PAEIIES considera que son pertinentes para el trabajo que desarrolla la UNAPEI? ¿Por qué?
- ¿A partir del trabajo desarrollado, qué objetivo del PAAIIES considera se ha logrado en mayor grado? ¿Por qué?
- ¿Qué objetivos de trabajo del PAEIIES considera que no se han logrado? ¿Por qué?
- ¿Los planes de trabajo, que construyen el coordinador y los guías académicos, se realizan tomando en consideración los resultados de las actividades previas? ¿Para ello se da una retroalimentación por parte de los guías y el coordinador?
- ¿Cómo es/fue la convivencia con sus compañeros? ¿Tiene interacciones con sus colegas acerca del trabajo?
- ¿Los planes y/o actividades corresponden a las necesidades educativas identificadas por los guías académicos en sus guiados?
- ¿Cómo concibe el trabajo que usted realiza como guía en la UNAPEI?
- ¿Considera que a partir de la creación de la UNAPEI, exista un reconocimiento a los estudiantes indígenas por parte de las autoridades académicas y de la comunidad universitaria de la UV?
- ¿En el tiempo que lleva/llevo trabajando en la UNAPEI hubo alguna modificación al plan de actividades? ¿Por qué?
- ¿Considera una ventaja o limitante que los guías académicos no sean maestros de la UV? ¿Por qué?
- ¿Qué elementos posibilitaron los cambios en el trabajo de la UNAPEI?
- ¿Cómo concibe el apoyo de la Universidad Veracruzana a la UNAPEI?

2. Coordinadora del SIT:

- ¿Considera que el trabajo de la UNAPEI contribuye al mejoramiento académico de los estudiantes?
- ¿En qué considera que se puede diferenciar a los guías y a los maestros en función del trabajo que estos llevan a cabo?
- ¿Cree oportuno realizar acuerdos de trabajo con la UNAPEI? ¿Por qué?
- ¿Cómo considera la labor de los guías y coordinadores en la UNAPEI?
- ¿Cuál considera que será el futuro del trabajo de la UNAPEI?
- ¿Considera que la UNAPEI contribuye a disminuir las desigualdades educativas?
- ¿Qué opiniones tienen los tutores acerca de la labor de la UNAPEI?

3. Coordinadora de la UNAPEI:

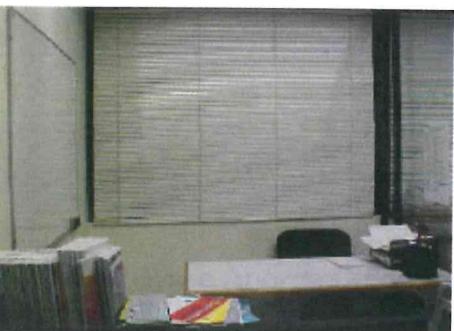
- ¿Por qué participó en la convocatoria del PAEIIES?
- ¿Cuáles de los requisitos para el proyecto de creación le fue más difícil de presentar? ¿Por qué?
- ¿Cómo vivió el proceso de selección de la UNAPEI?
- ¿Por qué los guías de la UNAPEI no son maestros de la UV?
- ¿Qué criterios se consideraron para la selección de los guías?
- ¿Qué opiniones se dieron ante la creación de la UNAPEI por parte de los maestros, directores y autoridades educativas?
- ¿Cómo fue el primer acercamiento con los estudiantes? ¿Considera que hubo resistencia para pertenecer a la unidad?
- ¿Qué ha sido lo más significativo del trabajo con estudiantes indígenas?
- ¿Qué objetivos del PAEIIES considera que son pertinentes para el trabajo que desarrolla la UNAPEI? ¿Por qué?
- ¿Qué objetivos de trabajo del PAEIIES considera que no se han logrado? ¿Por qué?
- ¿Qué cambios se han realizado para poder responder a las necesidades educativas de los estudiantes?
- ¿Cómo percibe el trabajo de los guías?

- ¿La entrega de los reportes de las actividades por parte de los guías es iniciativa de la UNAPEI o es un requisito del PAEIIES?
- ¿Cómo ha sido/fue la relación con otros coordinadores de las UAAEI?
- ¿Existe/existió alguna retroalimentación en las reuniones de trabajo con los coordinadores de otras UAAEI y la coordinadora del PAEIIES?
- ¿Cómo considera que ha sido/ fue la relación con la coordinadora del PAEIIES?
- ¿Considera necesario modificar el trabajo de la UNAPEI? ¿Por qué?
- ¿Considera que la UNAPEI ha contribuido a disminuir las desigualdades educativas?
- ¿Cuáles son las principales demandas educativas de los estudiantes?
- ¿La UNAPEI tiene vínculos con otras instituciones internas y externas de la UV? ¿Por qué?
- ¿Qué logros considera que la UNAPEI ha ido construyendo en la UV y fuera de la misma?
- ¿Qué dificultades ha tenido/tiene para llevar a cabo las actividades?
- ¿Las autoridades educativas de la UV han apoyado la labor de la UNAPEI?
- ¿Considera que debe haber un mayor compromiso por las autoridades educativas hacia la UNAPEI?
- ¿Cómo considera que se percibe a la UNAPEI al interior y exterior de la UV?
- ¿Cómo considera que ha sido su labor en la UNAPEI?

4. Coordinadora del PAEIIES:

- ¿Cuáles son los factores que, en su opinión, facilitaron la creación de la UNAPEI?
- ¿Qué opinión tiene acerca de que los guías de la UNAPEI no sean maestros?
- ¿Qué objetivos del PAEIIES considera que se han cumplido en la UNAPEI? ¿Por qué?
- ¿Cómo valora la participación de las autoridades educativas de la UV?
- ¿Lleva algún control de las actividades de la UNAPEI? ¿En qué consiste?
- ¿Cómo percibe la labor de guías y coordinadores de la UNAPEI?
- ¿Qué considera que ha limitado o posibilitado el trabajo de la UNAPEI?
- ¿Considera que el PAEIIES responde a las necesidades educativas de los estudiantes indígenas?

Anexo 2: instalaciones de la UNAPEI

<p data-bbox="87 223 355 259">Entrada de la UNAPEI</p>  A photograph showing the entrance of the UNAPEI. It features a glass-walled structure with a sign that reads 'UNAPEI'. To the left, there are two colorful posters on the wall. The floor is tiled, and the lighting is bright.	<p data-bbox="752 223 929 259">Sala de juntas</p>  A photograph of a meeting room. In the foreground, there is a dark wooden table. Behind it, a computer monitor sits on a desk. A large bouquet of flowers, including sunflowers, is placed on the desk. A map of Peru is mounted on the wall in the background.
<p data-bbox="87 679 279 714">Salón de tutoría</p>  A photograph of a tutoring room. A long wooden table is set up with several stacks of papers and folders. A black office chair is positioned behind the table. Large windows with white horizontal blinds are visible in the background.	<p data-bbox="752 679 960 714">Equipo de trabajo</p>  A photograph of a workstation. A wooden desk is equipped with a computer monitor, keyboard, mouse, and a printer. There are several stacks of papers and folders on the desk. A black office chair is tucked under the desk.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 28 de agosto del 2013.



Dra. Sylvie Andrée Didou Aupetit,
Investigadora en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dr. Germán Álvarez Mendiola,
Investigador en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dr. Vicente Eduardo Remedi Allione,
Investigador en el Departamento de
Investigaciones Educativas.