

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

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**Convergencias y divergencias en torno al impacto del Modelo Educativo
Intercultural en los procesos de etnogénesis de estudiantes indígenas. El caso
de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado
de Puebla**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la Especialidad de
Investigaciones Educativas

Presenta

Nancy Mena Silva

Directora de tesis

Sylvie Didou Aupetit

Para la elaboración de esta tesis,
se contó con el apoyo de una beca de CONACyT: 370055

También recibió apoyo del Proyecto SEP-CONACYT 152581 "Programas de Educación Superior con componentes étnicos y reconfiguración de elites indígenas en México", coordinadora Dra. Sylvie Didou Aupetit

Agradecimientos

En la elaboración de esta tesis, agradezco el apoyo brindado de mi asesora, la Dra. Sylvie Didou, gracias a sus observaciones y correcciones fui enriqueciendo mi investigación y formación profesional.

A mis dos sinodales: el Dr. Eduardo Remedí, quien de manera cálida me hizo reflexionar de manera atinada sobre el contenido de mi texto; y a la Dra. Ruth Paradise por leerme y enriquecerme con cada uno de sus comentarios.

A los Directivos de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) por brindarme las facilidades necesarias para realizar esta investigación. Así como a los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Cultura por permitirme entrevistarlos, sin ellos no hubiera sido posible esta tesis. Agradezco todo el apoyo brindado por el Mtro. Sergio Hernández para la elaboración de este trabajo.

A todos mis compañeros de seminario, sus observaciones siempre me dieron luz en la investigación. En especial a Edgar Góngora, Cecilia Oviedo, Jessica Badillo y Araceli Beltrán, el apoyo moral y académico que me brindaron me permitió encauzar mis escritos. Gracias Ara y Jessi por su solidaridad y darme ánimos en todo momento para resolver mis inquietudes.

A todos mis compañeros de Maestría por compartir una identidad académica y sueños. En especial a Julia González por haber creído en mí y alentarme en seguir adelante en la elaboración de este escrito ¡gracias amiga! A Jorge Moreno quien siempre me escucho en mis tardes de desazón. A Mauricio Mendoza por sus comentarios a mi texto en inglés y demás actividades. Y Alfonso Hernández por ayudarme a hacer contacto con la UIEP.

A Rosa María Martínez quien siempre me ayudó a realizar los trámites académicos en el DIE, me hizo olvidar las dificultades burocráticas.

A mi amigo Tesiu Rosas por sus pertinentes comentarios para el armado de la tesis y apoyo solidario en todo momento; a Cristina Velázquez y demás compañeros por tomarse el tiempo en realizar la corrección de estilo; a Leticia Lemus por orientarme a superar mis inseguridades.

A mis amigas de toda la vida, quienes siempre están apoyándome de una u otra forma en cada proyecto que emprendo: Angelina Romero, Alicia Juárez y Olinca Avilés. Así como a mis queridas amigas Guadalupe López, Leticia Núñez, Xochitl Pérez y Gladys Rojas, y a mi amigo Juan Aguilar, quienes estimulan mis pasos por la vida y mi formación académica.

Y por supuesto, a mis Padres: José Mena León y Fulvia Silva José, y hermanos: Arturo Mena y Marco Antonio Mena, por acompañarme y apoyarme durante toda mi vida, una vez más, me han reiterado que puedo contar con ellos.

A cada una de las personas nombradas les dedicó esta tesis; con cada uno he aprendido que trabajando en equipo, escuchando al otro, los resultados tienden a ser más fructíferos. GRACIAS

Resumen

La investigación que presento a continuación es un estudio de corte sociológico; aunque en algunos momentos me apoyo en nociones de la Antropología. El objetivo principal fue conocer el impacto del modelo educativo intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) en los procesos de etnogénesis de estudiantes indígenas. Para ello realicé trabajo de campo con alumnos de octavo semestre de la Licenciatura en Lengua y Cultura de esta misma Institución.

En este trabajo hago un recuento de las políticas educativas internacionales y nacionales en torno a la valorización y revitalización de las culturas y lenguas indígenas que en México llevaron a la implementación de iniciativas de base étnica, en las que sobresale la creación de las *Universidades Interculturales de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*. También explico los retos y vicisitudes que enfrentó y enfrenta la UIEP en la implementación del modelo educativo intercultural, así como las convergencias y divergencias de sus diferentes actores, directivos, profesores y estudiantes, a partir de su percepción sobre la valorización de la identidad étnica.

Los datos que arroja este estudio es que el modelo educativo intercultural sí ha impactado en la revalorización de la identidad étnica de los estudiantes indígenas de diferentes formas, desde la reflexión de sus orígenes y actividades cotidianas, hasta la manera de concebirse indígena y/o de un pueblo originario. La particularidad de los estudiantes entrevistados es haber sido hablantes de una lengua indígena y el haber tenido o expresado un sentido de pertenencia a su comunidad, por lo que “la identidad étnica ya la tenían”. Sin embargo ésta la han ido reelaborando de acuerdo a las condiciones culturales, sociales, económicas y políticas a las que se enfrentan; lo que me permitió comprender que no hay una sola forma de definir la identidad étnica, ni tampoco una sola forma de cómo abordarla en un modelo educativo para su revitalización.

Abstract

The research I present is a sociological study; although I lean on notions of anthropology at times. The main objective was to know the impact of the intercultural educational model of the University of Puebla State (UIEP) on the ethnogenesis processes of indigenous students. In order to do this, I conducted the fieldwork with students from eighth semester of the Language and Culture program of the same institution.

In this dissertation I make a count of educational policies, international and national, about the recovery and revitalization of indigenous cultures and languages in Mexico which led to the implementation of initiatives ethnically based and the creation of the intercultural universities of the General Coordination of Intercultural Bilingual Education. Also I present an explanation of the challenges and vicissitudes faced by the UIEP in the implementation of intercultural education model and the convergences and divergences of the different actors, directors, teachers and students, based on their valorization perception of the ethnic identity.

The results of this study are that the intercultural educational model has indeed impacted the appreciation of ethnic identity in indigenous students in different ways, from the reflection on its origins and everyday activities, to the manner they conceive themselves as indigenous and / or original people from certain place. The particularity of the students interviewed is they are speakers of an indigenous language, and have expressed a sense of belonging to their community, therefore, they already had the ethnic identity. Nevertheless they have been reworking this identity according to the cultural, social, economic and political conditions they face. This allowed me to understand that there is no single way to define ethnic identity, neither a single way to consider it in an educational model for its revitalization.

Índice

Introducción.....	1
a) Delimitación del tema.....	1
b) Preguntas de investigación.....	3
c) Referentes conceptuales.....	3
d) Metodología: el estudio de caso.....	5
<i>i. Recolección de información.....</i>	<i>6</i>
- Observaciones.....	6
- Entrevistas semi-estructuradas.....	6
<i>Rubros de entrevista.....</i>	<i>8</i>
<i>Número y tipo de entrevistados.....</i>	<i>8</i>
<i>Transcripciones.....</i>	<i>12</i>
Capítulo 1. Políticas de educación superior indígena en AL.....	13
a) Cambios de discursos y prioridades en la Educación Superior.....	14
b) La conformación de iniciativas de base étnica en la educación superior en América Latina.....	15
<i>i. El papel de los organismos internacionales.....</i>	<i>16</i>
<i>ii. El papel de los movimientos indígenas en AL.....</i>	<i>19</i>
<i>iii. El papel del Estado.....</i>	<i>21</i>
<i>iv. La conformación de iniciativas de base étnica en la educación superior.....</i>	<i>25</i>
c) México y las iniciativas de educación superior indígena.....	27
<i>i. Contexto. La población indígena.....</i>	<i>28</i>
<i>ii. El papel de los movimientos indígenas en las reformas normativas.....</i>	<i>30</i>
<i>iii. Diversidad de establecimientos y programas de carácter étnico en la educación superior.....</i>	<i>32</i>
- Iniciativas a nivel internacional.....	32
- Iniciativas a nivel nacional.....	33
<i>iv. Las Universidades Interculturales.....</i>	<i>35</i>
<i>v. Reflexiones en torno al funcionamiento de las Universidades Interculturales.....</i>	<i>39</i>
Conclusión	41

Capítulo 2. La Universidad Intercultural del Estado de Puebla.....	43
a) Características socioculturales y educativas de la Sierra Norte de Puebla.....	44
<i>i. Puebla (características socioculturales y lingüísticas).....</i>	<i>44</i>
<i>ii. Sierra Norte de Puebla.....</i>	<i>46</i>
-Relaciones culturales.....	48
<i>iii. Educación impartida a indígenas.....</i>	<i>51</i>
<i>iv. Demandas indígenas en la construcción de la Universidad del Estado de Puebla.....</i>	<i>54</i>
<i>v. Ubicación de la UIEP.....</i>	<i>56</i>
b) La UIEP funcionamiento institucional.....	58
<i>i. Forma de gobierno.....</i>	<i>58</i>
<i>ii. Reglamentación y categorización del personal docente.....</i>	<i>61</i>
<i>iii. Misión de la UIEP.....</i>	<i>63</i>
<i>iv. Matrícula de la UIEP.....</i>	<i>64</i>
<i>v. Ingreso a la UIEP.....</i>	<i>66</i>
<i>vi. Oferta académica.....</i>	<i>67</i>
<i>vii. Modalidades de titulación.....</i>	<i>68</i>
c) Percepciones del modelo educativo intercultural.....	69
<i>i. Modelo Educativo Intercultural.....</i>	<i>69</i>
<i>ii. Respeto a la diversidad cultural.....</i>	<i>71</i>
<i>iii. Fortalecimiento de la valoración étnica.....</i>	<i>73</i>
Conclusión.....	74
Capítulo 3. Licenciatura en Lengua y Cultura: procesos de etnogénesis de estudiantes indígenas.....	77
<i>i. Misión, visión y objetivo.....</i>	<i>77</i>
<i>ii. Matrícula estudiantil.....</i>	<i>80</i>
<i>iii. Plan curricular (ejes de formación).....</i>	<i>82</i>
- Elaboración de programas de las materias.....	83
<i>iv. Funcionamiento del eje metodológico (vinculación a la comunidad)...</i>	<i>86</i>
<i>v. Funcionamiento del eje disciplinar.....</i>	<i>95</i>
<i>vi. Funcionamiento del eje lingüístico (enseñanza de la lengua originaria y sus variantes).....</i>	<i>103</i>
<i>vii. Participación en actividades extracurriculares.....</i>	<i>110</i>
Conclusión. Procesos de etnogénesis en la UIEP.....	117
Conclusiones generales.....	127
Referencias.....	134
Anexo.....	141

INTRODUCCIÓN

La tesis que presento a continuación tiene como objetivos conocer el impacto del modelo educativo intercultural de la carrera en Lengua y Cultura (LyC) en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) y establecer sus alcances en la valorización y revitalización de las culturas y lenguas indígenas. Realizo este ejercicio a partir de las percepciones de sus propios actores (directivo, docentes y estudiantes) y rastreo cómo este modelo repercute en los procesos de etnogénesis de los estudiantes indígenas¹.

a) Delimitación del tema

En la última década, el tema de la Educación Superior Indígena ha tomado relevancia con la operación de “iniciativas de base étnica” (Didou y Remedi, 2009)². Una muestra de ello es la creación de Universidades indígenas y/o Interculturales, que tratan de responder a dos demandas históricas de los pueblos indígenas en América Latina: el reconocimiento a la diversidad cultural y el suministro de una educación profesional que incluya sus conocimientos, tome en cuenta sus particularidades y problemáticas y les permita incidir en el bienestar de sus grupos de origen.

En México, las Universidades Interculturales (UI) han sido creadas a partir de 2001 por el gobierno federal y han sido ubicadas en comunidades con población mayoritariamente indígena. Parten en mayor o menor medida al Modelo Educativo Intercultural (MEI) elaborado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP). Cada UI responde, en efecto, a especificidades y complejidades muy concretas, ya que la operación del MEI y su impacto en la valoración étnica³ de los estudiantes son determinados por los márgenes de acción y percepciones de cada uno de los actores de las UI. El estudio de

¹ Las negritas que aparecen en las citas textuales de esta Introducción fueron incorporadas por la autora de la tesis, para enfatizar aquellos aspectos que considero de importancia en relación al tema de estudio.

² “He optado por hablar de *iniciativas de base étnica* (noción planteada por Didou y Remedi, 2009), y no de ‘experiencias de educación superior intercultural’, para referirme a las políticas y programas que buscan atender las necesidades y demandas de los indígenas en el nivel de educación superior. Esta noción supera la característica meramente formativa de la educación superior intercultural y nos sitúa frente a un abanico de posibilidades, que van desde programas compensatorios hasta opciones de profesionalización, tanto a nivel licenciatura como en el posgrado” (Badillo, 2011).

³ Siendo ésta uno de los objetivos fundamentales del enfoque intercultural, por medio de “abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas en el ámbito universitario para favorecer condiciones que permitan recapitular, sistematizar e impulsar procesos de revitalización, consolidación y desarrollo de las mismas, así como de la filosofía y cosmovisión de las culturas originarias” (Casillas y Santini, 2009:45).

las condiciones a partir de las cuales las instituciones y los actores claves colaboran o se distinguen en torno a proyectos de valoración étnica en la educación superior es de vital importancia para entender las dinámicas, en cada establecimiento, que obstaculizan o promueven procesos de fortalecimiento de la identidad étnica de los estudiantes indígenas.

Esta investigación busca por lo tanto identificar las especificidades institucionales que inciden en los procesos de valoración étnica de los estudiantes indígenas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) inscritos en Licenciatura en Lengua y Cultura. Elegí esta licenciatura porque sus ejes de formación tienen precisamente como objetivo, la valoración y revitalización de las culturas y lenguas indígenas. Para ello, en este apartado de mi tesis, expongo algunos de los rasgos particulares de la universidad.

La UIEP inició sus actividades en 2006 y cuenta con una población estudiantil primordialmente indígena, compuesta principalmente por totonacos y nahuas. La mayoría de sus alumnos mantiene un sentido de pertenencia a su comunidad; sin embargo, debido a los procesos de discriminación y aislamiento, las modalidades de valoración de su identidad étnica de origen han sido a veces complicadas. En esta perspectiva, resulta relevante ver de qué manera y en qué medida el Jefe de División de Ciencias Sociales y los profesores de la Licenciatura en Lengua y Cultura (LyC), idearon y aplicaron estrategias pertinentes dirigidas a la revitalización de las culturas indígenas de las comunidades a las que pertenecen sus estudiantes.

Existen pocos trabajos cuyo eje principal de investigación sea conocer el impacto del modelo educativo en la valorización de la identidad étnica de los estudiantes indígenas; de manera específica, la tesis de maestría de Molina (2011) trata el tema de “procesos identitarios de estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de México”, enfocándose en la autoadscripción étnica. Hasta el momento, sin embargo, no hay estudios de ningún tipo publicados sobre el modelo educativo e identidad en la UIEP.

Por medio del estudio de la UIEP, esta investigación busca aportar conocimientos sobre las prácticas y tácticas institucionales que inciden en la valoración étnica de estudiantes indígenas en instituciones de base étnica; pretende contribuir a las reflexiones en torno a los procesos de etnogénesis de los estudiantes indígenas de las Universidades Interculturales, a partir de las especificidades y particularidades de la Institución seleccionada para el estudio de caso.

b) Preguntas de investigación

Preguntas que guiaron esta investigación fueron las siguientes:

- ¿Qué estrategias institucionales diseña y aplica la UIEP en LyC para fomentar la valorización y revitalización de las culturas y lenguas originarias en los estudiantes indígenas?
- ¿Qué impacto tiene el modelo educativo de LyC de la UIEP en los procesos de etnogénesis de los estudiantes indígenas?
- ¿Cómo los estudiantes resignifican su identidad étnica a partir de sus experiencias escolares en la UIEP?

c) Referentes conceptuales

Esta investigación tiene un enfoque sociológico; sin embargo, en ciertos momentos me apoyo del campo de la antropología para explicarlos procesos de etnogénesis de los estudiantes indígenas.

A continuación, abordo las categorías de análisis a las que me referiré en este trabajo para interpretar las entrevistas y explorar mi objeto de estudio. Las principales son etnogénesis y experiencia escolar. Con base en ellas, elaboré un marco lógico de análisis de la información obtenida en las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo y en relación con las preguntas de investigación ya enunciadas.

El concepto de etnogénesis de Bartolomé (2006) es mi categoría central de análisis para explicar la identidad étnica de los estudiantes indígenas y para abordar los procesos de re significación que operan de ella a partir de sus experiencias escolares en la UIEP.

Etnogénesis es un término que se ha utilizado para designar diferentes **procesos sociales** protagonizados por los grupos étnicos [...] para describir el desarrollo, a través de la historia, de las colectividades humanas que llamamos **grupos étnicos**, en la medida en que **se perciben y son percibidos** como distintos a otros grupos, **por poseer un patrimonio lingüístico, social o cultural que consideran o es considerado exclusivo**. Es decir, que el concepto ha sido acuñado para dar cuenta del proceso histórico de la configuración de colectividades étnicas, como resultado de migraciones, invasiones, conquistas, fisiones o fusiones [...] **la etnogénesis ha sido y es un proceso histórico constante que refleja la dinámica cultural y política de las sociedades anteriores o exteriores al desarrollo de los Estados-**

nación de la actualidad. Es el proceso básico de configuración y estructuración de la diversidad cultural humana, sus raíces se hunden en los milenios y se proyectan hasta el presente (Bartolomé, 2006: 193-194)

La etnogénesis rompe con la idea de sociedades estáticas, “se refiere al dinamismo inherente a las agrupaciones étnicas, cuyas lógicas sociales revelan una plasticidad y capacidad adaptativa” (Bartolomé, 2006:194). Parto en consecuencia de la hipótesis que las identidades de los estudiantes indígenas son dinámicas, en constante construcción por parte del sujeto y del grupo al que pertenecen.

En los procesos de etnogénesis juega un papel principal la cosmovisión⁴de los actores (sistema de conocimientos y creencias de los grupos étnicos que determina su concepción del mundo).Es indispensable tomarla en cuenta para comprender los procesos de larga duración que influyen en la valoración y revitalización de las culturas y lenguas indígenas.

Por su parte, el concepto de experiencia escolar de Dubet y Martuccelli (2000) es la categoría de análisis que me permite reflexionar sobre los procesos de etnogénesis de los estudiantes indígenas de la UIEP a partir de su formación en Lengua y Cultura. Entiendo por experiencia escolar:

La manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. **Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido,** en un conjunto social que no los posee a priori... **Pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar** y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen (Dubet y Martuccelli, 2000:79).

Analizar los procesos de etnogénesis de los estudiantes indígenas desde las experiencias escolares me ayuda a develar la existencia o no de estrategias institucionales que favorezcan la autoafirmación étnica.

⁴ “Es un hecho histórico de producción del pensamiento social, está constituida por antiguas creencias, cuya génesis, a decir de Braudel (citado por Broda, 2001:20), se hunde en el pasado, por lo que su ritmo es un proceso de larga duración que se transmite a través de las generaciones” (Velasco Lozano, 2009:118). En esa transmisión se articulan su filosofía de vida, su cosmogonía, sus conocimientos, creencias y tradiciones. A la vez la cosmovisión es “el conjunto de parámetros de actitud, pensamiento y sensibilidad que estructuran las actividades del individuo en sus relaciones con la naturaleza, la sociedad y el mundo-otro” (Duquesnoy, Michel, 2009:450).

d) Metodología: el estudio de caso

El estudio de caso es el método que elegí para acercarme a mi objeto de estudio en profundidad. Por una parte, me sirve para dar cuenta de la historia, los valores y las tradiciones de los estudiantes indígenas y para comprender sus experiencias escolares; por la otra, es útil para referir y describir el contexto institucional, la historia del establecimiento, así como para identificar sus dinámicas de operación y entender las acciones que dentro de la escuela realizan directivos y docentes.

Esta investigación es un estudio de caso desde el campo de la investigación educativa; su elección se debe a ciertas características:

- Estudia un eslabón del sistema general de las UI, la UIEP.
- Aborda una carrera, la Licenciatura en LyC.
- Profundiza en los procesos de etnogénesis de los alumnos de octavo semestre de LyC.
- Busca explicar una parte de la realidad para explicitar las dinámicas institucionales que obstaculizan o promueven procesos de valoración étnica de los estudiantes indígenas.
- Busca comprender los procesos de etnogénesis de manera detallada para conocer a los estudiantes indígenas como sujetos con características propias, y no como figuras tópicas construidas con base en estereotipos normativos sobre lo que se supone que es su identidad étnica y el fortalecimiento de su cultura.

El fin de esta investigación es estudiar la UIEP, no desde una visión aislada de la realidad, sino en una ida y vuelta con el exterior. Por una parte, se trata de un establecimiento con dinámicas de acción muy específicas por sus condiciones socio-políticas, económicas y su entorno; pero por otra, comparte ciertas lógicas de operación similares a las demás UI que dependen de la CGEIB. De igual forma, los procesos de etnogénesis de los estudiantes indígenas dependen de cada uno de ellos, de su contexto sociocultural y de sus propias historias de vida; sin embargo, pueden existir similitudes con otros tipos de estudiantes indígenas que estudian en otras UI de la licenciatura en LyC.

i. Recolección de información

En el trabajo de campo, realicé observaciones y entrevistas:

- En las observaciones me avoqué a establecer algunas formas de interactuar tanto de autoridades como de profesores y de estudiantes.
- En las entrevistas semi-estructuradas, organizadas por dimensiones de análisis, tuve la flexibilidad de ir reformulando mis preguntas hacia el entrevistado, con base en los hallazgos encontrados en campo.
- Observaciones

A continuación en el cuadro 1, enuncio las observaciones (recopiladas en notas de campo) y menciono la toma de fotografías que realicé en la UIEP para reflejar una parte de la realidad.

- Entrevistas semi-estructuradas

Forma de acceso a la información en la UIEP

Realicé dieciséis entrevistas semi-estructuradas, lo cual fue fructífero, ya que la UIEP tiene el antecedente de no permitir el acceso a gente exterior a la Institución por cuestiones políticas. El factor principal que me abrió las puertas del establecimiento fue haber contactado a uno de sus académicos: este docente me facilitó la entrada a la UIEP y me proporcionó información sobre los procedimientos que debía seguir para poder realizar mi trabajo de campo.

Ya dentro de la UIEP el Rector y el Secretario Académico me brindaron su apoyo para la investigación, pero fue el jefe de División de Ciencias Sociales (Director de Lengua y Cultura) quien me facilitó el acceso a los estudiantes. Él me presentó con ellos en un salón de clases: yo les expuse mi proyecto y mi interés en entrevistarlos. Sin embargo, cuándo les pedí su participación, nadie levantó la mano. Fue el Jefe de División de Ciencias Sociales quien los convenció de apoyarme (diciéndoles que ellos también realizarían trabajo de campo y se enfrentarían a la misma situación, con lo que los estudiantes decidieron participar, alzando la mano).

Cuadro 1. Observación y toma de fotografías en la UIEP 21 de marzo al 1 de abril de 2011		
Espacio-Territorial	Registro: fotografía y observación	La UIEP tiene cinco edificios: 1) Área académica, administrativa, biblioteca y comedor 2) Salones de clases 3) Salones de cómputo y de idiomas. 4) Auditorio, laboratorios. 5) Cómputo y salones 6) Espacios etnoecológicos: espacios para la siembra de café y otros cultivos; proyectos para el tratamiento de aguas residuales y para la elaboración de muebles, hechos con bambú.
	Registro: observación	La UIEP es una zona de paso, de rancherías aledañas, por lo que en ocasiones hay gente que pasa por las instalaciones transportando leña en la espalda sin interactuar con los miembros de esta universidad.
Clases	Registro: fotografía	Tiene ventanales que visualizan el interior del salón, sin calefacción, pero con escritorios y bancas individuales.
	Registro: observación	Los estudiantes se sientan principalmente con su grupo de pertenencia lingüística, pero también por afinidades personales. Una tercera parte cuenta con equipo de cómputo (lap top o note book).
Lugares de reunión dentro de la UIEP	Registro: fotografía y observación	Los alumnos se reúnen principalmente alrededor de las canchas de football y que, a la vez, sirven para basquetball, para platicar, ver los partidos planeados o improvisados entre los alumnos, profesores o ambos. También se juntan en las escaleras de entrada a las instalaciones de la UIEP durante el receso de cada clase y al final de las clases, alrededor de la sala de cómputo y en los talleres que imparte la UIEP.
Lugares de reunión fuera de la UIEP	Registro: observación	Aproximadamente la mitad de los estudiantes viven en la comunidad de Lipuntahuaca (lugar donde están ubicadas las instalaciones de la UIEP); varios de ellos comparten el cuarto o la vivienda y cocinan juntos. Ellos mismos dicen que es el lugar donde interactúan de manera más profunda. Los académicos consumen los alimentos en el comedor de la UIEP y los estudiantes cocinan y/o comen en casas externas a la UIEP porque argumentan que es más barato.
Vestimenta	Registro: fotografías y observación	La mayoría de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, usa pantalón de mezclilla, camisas, playeras o blusas, respectivamente. Una cuarta parte de los estudiantes usa blusas bordadas.
Interacción lingüística dentro y fuera de la UIEP	Observación	Los jóvenes indígenas hablan en español cuando están conviviendo entre diferentes etnias y en su lengua al hablar entre ellos mismos, dentro y fuera de la escuela. Llegan a ocupar los localismos para referirse a actos de la vida cotidiana, como actividades en el ciclo agrícola y alimentario.

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar las entrevistas, me di cuenta que existe en los estudiantes cierta desconfianza hacia el extraño, sobre todo en relación a cómo se utiliza la información

recopilada y/o un temor por expresar lo que piensan de la UIEP por miedo a represalias. Este aspecto se refleja en el bajo volumen de voz que utilizan los informantes durante las entrevistas, por lo que toda la información proporcionada tendrá un carácter anónimo.

Rubros de entrevista

Apliqué tres guiones diferentes, en tres niveles, según la categoría de los actores: directivos, profesores y estudiantes. Los integrantes de cada categoría explicaron, desde sus perspectivas, sus responsabilidades y sus roles en la institución, las fortalezas y las debilidades del modelo educativo de la Licenciatura en LyC, en relación a cómo la carrera refuerza institucionalmente y académicamente la identidad étnica de los estudiantes, y cómo estos últimos perciben y aprecian esas dinámicas, en referencia a sus procesos de valoración étnica.

Los guiones de entrevista para el Director de la Licenciatura de Lengua y Cultura y los académicos giraron sobre los siguientes subtemas: la existencia o no de estrategias institucionales para el fortalecimiento de la identidad, la existencia o no de estrategias en Lengua y Cultura para la valorización y revitalización de la cultura que repercutan en la identidad étnica de los estudiantes, relaciones interétnicas de los estudiantes y sus comentarios personales. El guión para el directivo versó más sobre la creación y el funcionamiento de la UIEP y sobre la valoración y revitalización de la cultura y lenguas indígenas. En el guión de docentes, me interesó ver cómo relacionan el plan curricular con el fortalecimiento de la identidad étnica, en correlación con la materia que imparten.

En el guión de entrevista de los estudiantes los subtemas fueron: la pertenencia a su comunidad, la percepción sobre su lengua, las experiencias escolares en la UIEP (llegada a la institución, estancia y expectativas profesionales al egresar) relacionadas con la valorización y revitalización de las lenguas y culturas indígenas, las relaciones interétnicas con sus pares en el espacio escolar y los procesos de valoración étnica.

Número y tipo de entrevistados

Realicé una entrevista el 17 de marzo en el Distrito Federal con el fin de pilotear el guión de académicos y quince entrevistas del 21 de marzo al 1 de abril de 2011 en las instalaciones de la UIEP, en un salón de usos múltiples. En el cuadro 2, muestro las

entrevistas realizadas, con base en fechas, lengua originaria, clave de identificación y duración.

Cuadro 2. Calendario de Entrevistas Trabajo de campo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla Del 22 de marzo al 1 de abril de 2011*				
Fecha	Entrevista	Lengua Originaria	Clave de la entrevista	Duración
17 de marzo	Entrevista piloto a informante de la UIEP	Náhuatl**	Informante	01:06:16
22 de marzo (martes)	Jefe de División de Ciencias Sociales (Director de Lengua y Cultura) Dir.LyC	Español	Dir. LyC	01:33:53
23 de marzo (miércoles)	1. Estudiante	Nahuat	1ME	00:44:35
	2. Estudiante	Nahuat	2HE	1:18:35
24 de marzo (jueves)	1. Docente	Totonaco	1) D	1:54:44
	3. Estudiante	Totonaco	3HE	1:02:04
25 de marzo (viernes)	4. Estudiante	Totonaco	4ME	00:44:19
	5. Estudiante	Totonaco	5HE	00:50:90
28 de marzo (lunes)	6. Estudiante	Nahuat	6HE	00:49:19
	7. Estudiante	Nahuat	7HE	00:58:06
29 de marzo (martes)	8. Estudiante	Totonaco	8ME	00:46:55
	9. Estudiante	Totonaco	9ME	00:25:21
30 de marzo (miércoles)	10. Estudiante	Totonaco y nahuat	10ME	00:48:38
	2. Docente	Nahuat	2) D	00:47:45
31 de marzo (jueves)	3. Docente (Danza de los Tocatines)	Totonaco	3) D	00:41:01
	4. Docente (Atlas Lingüístico)	Español	4) D	00:53:57
1 de abril (viernes)	11. Estudiante	Mixteco	11ME24	00:50:55

Fuente: elaboración propia.

*Nota: La clave de los estudiantes está construida con un primer número que es el consecutivo de la entrevista, una letra: si es hombre se identifica con una H y si es mujer con una M.

**Nota: Hago una diferencia entre náhuatl y nahuat porque hay variaciones de la lengua nahua: el de la Sierra Norte de Puebla es nahuat.

A continuación, describo, a grandes rasgos, los resultados encontrados, mediante el trabajo de campo, según la categoría de adscripción institucional de los entrevistados:

- 1 Director de LyC. Me ha ayudado a conocer de manera global el origen de la UIEP, su crecimiento, la normativa con la que se rige, su percepción sobre cuáles son los significados de los procesos de valorización y revitalización de las culturas y lenguas indígenas, y cómo administradores y docentes promueven el fortalecimiento a la identidad étnica.
- 1 Informante. Fue la entrevista con la que pilotee el guión de académicos; su realización me ayudó a hacer preguntas más abiertas y a indagar de manera

más precisa sobre los temas de lengua originaria y vinculación con la comunidad.

- 4 Docentes (2 totonacos, 1 nahuat y 1 mestizo). La información recopilada ha sido clave para entender las diferencias y las similitudes entre los docentes respecto de la valoración y revitalización de las culturas desde el campo educativo; me ha suministrado material para explorar qué significa para ellos fortalecer la identidad étnica en su salón de clase.
- 11 estudiantes (5 totonacos -2 hombres y 3 mujeres-, 4 nahuas -3 hombres y 1 mujer-, 1 totonaco-nahuat -mujer y 1 mixteco-mujer-). Las entrevistas me han develado la complejidad de sus procesos de etnogénesis, los cuales dependen de sus historias de vida: familiares, comunitarias y escolares. Me ayudaron a comprender el significado de nombrarse indígenas o de un pueblo originario o ambos, a apreciar los choques que existen con la institución sobre su cultura y diversidad cultural, pero también a apreciar los impactos que tuvo el hecho de haber estudiado en la UIEP en LyC en relación a su identidad étnica.

La edad promedio de los alumnos era de 22 años que es la edad escolar correspondiente para cursar el cuarto año de licenciatura. Entrevisté a los estudiantes del último semestre, porque son los alumnos que recibieron formación profesional en la UIEP por alrededor de cuatro años, por lo que conocían en mayor medida el modelo educativo, las materias, y en su caso, podían tener experiencias escolares significativas en torno a su identidad.

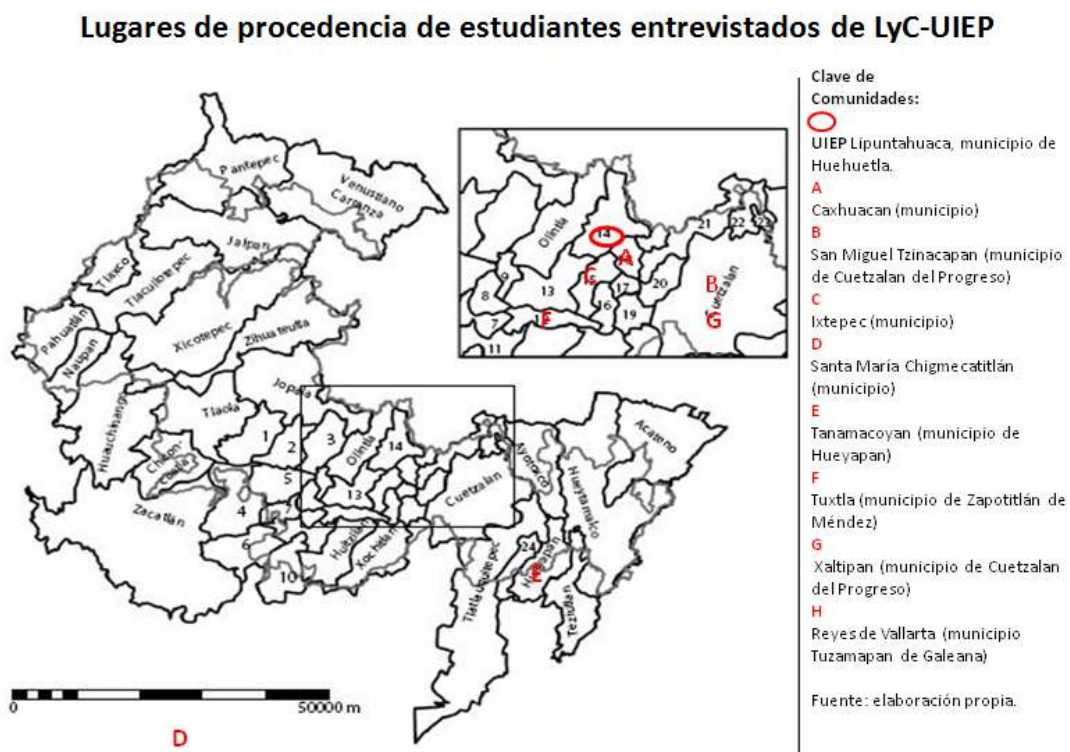
La matrícula de la generación de octavo semestre tenía en el momento del estudio treinta y ocho estudiantes: veinticinco mujeres y trece hombres. Los estudiantes entrevistados provienen de las siguientes comunidades: Caxhuacan, San Miguel Tzinacapan, Ixtepec, Santa María Chigmeocatitlán, Reyes de Vallarta, Tanamacoyan, Tuxtla y Xaltipan. Los tiempos de traslado a la UIEP, ubicada en Lipuntahuaca, municipio de Huehuetla, son en promedio de dos a tres horas. En el cuadro 3, expongo el número de alumnos provenientes de las comunidades ya mencionadas y presentadas por orden alfabético, tiempos de traslado a la UIEP y lugar de residencia en el momento de entrevistarlos.

Cuadro 3. Lugares de procedencia de estudiantes entrevistados de LyC-UIEP			
Número de alumnos	Comunidades	Tiempo de traslado a la UIEP	Lugar de residencia
3	Caxhuacan (municipio)	50 min. aprox.	Caxhuacan
2	San Miguel Tzinacapan (municipio de Cuetzalan del Progreso)	3 hrs aprox.	Lipuntahuaca y Huehuetla
1	Ixtepec (municipio)	2 hrs, aprox.	Lipuntahuaca
1	Santa María Chigme catitlán (municipio)	7 hrs aprox.	Lipuntahuaca
1	Tanamacoyan (municipio de Hueyapan)	4 hrs aprox.	Lipuntahuaca
1	Tuxtla (municipio de Zapotitlán de Méndez)	2 hrs aprox.	Tuxtla
1	Xaltipan (municipio de Cuetzalan del Progreso)	3 hrs aprox.	Lipuntahuaca
1	Reyes de Vallarta (municipio Tuzamapan de Galeana)	1:30 min. aprox.	Lipuntahuaca

Fuente: Elaboración propia.

En el mapa 1, identifico las distancias de las comunidades de procedencia de los estudiantes que fueron entrevistados.

Mapa 1



Transcripciones

Las transcripciones tienen un promedio de 15 páginas: realizarlas fue una tarea de largo aliento. Me orilló a ir buscando información adicional sobre cuestiones que manifestaban mis informantes, para comprender las dinámicas culturales y lingüísticas de los estudiantes.

La relectura de mis transcripciones me ha llevado a descubrir que no podía hacer clasificaciones sobre una valoración positiva y negativa de la identidad étnica de los estudiantes, ni tampoco podía medirlas, pues la identidad étnica es un proceso de apropiación y reflexión de los propios estudiantes, que está permeado por cambios, continuidades e interacciones. Aunado a ello también encontré que si bien la Universidad puede implementar acciones para el reforzamiento de la identidad étnica, ésta es un proceso de reflexión de los propios estudiantes.

Capítulo 1. Las políticas de educación superior indígena y el surgimiento de las Universidades Interculturales.

En América Latina, imperan profundas desigualdades sociales, económicas y culturales, consecuencia de “las políticas de apertura económica, de endeudamiento y de restricción del gasto social adoptadas durante las últimas décadas, aspectos que incrementaron el número de personas en situación de pobreza y pobreza extrema” (Didou y Remedi, 2009:35). Tal situación ha afectado en mayor medida a los pueblos indígenas y afrodescendientes, por lo que en términos de inclusión:

Los noventa fueron claves en el reposicionamiento de los pueblos indígenas, tanto en las declaraciones y convenciones multilaterales como en los movimientos indígenas al poner sobre la mesa “la necesidad de diseñar políticas y estrategias para acortar las grandes asimetrías fruto de la exclusión, la invisibilidad y negación de los pueblos indígenas” (Muñoz, 2006:130).

Este tipo de políticas y estrategias de base étnica son implementadas en América Latina desde diferentes visiones: asistencialista, compensatoria o de reconocimiento de los derechos indígenas. En la adecuación de dichas políticas, los estados latinoamericanos han realizado esfuerzos que van desde reformas a las constituciones para el reconocimiento de derechos pluriculturales y educativos, hasta la creación de nuevas constituciones, constituyéndose en Estados plurinacionales con el fin de dar respuesta a las demandas de los pueblos indígenas, sin embargo, lo que impera son las prácticas asistencialistas.

Para Didou y Remedi (2009) las políticas asistencialistas parten de una visión paliativa de las necesidades de los pueblos indígenas, sin pretender hacer cambios estructurales. Al respecto los autores apuntan que este tipo de normativas:

Se focaliza en las poblaciones indígenas al constatar que son grupos que se encuentran en situaciones críticas de marginalidad, exclusión y empobrecimiento. De acuerdo con esa concepción instrumental, los indígenas son tratados como poblaciones de carenciados, objeto de políticas sociales y de desarrollo (CEPAL, 2007:146, citado en Didou y Remedi, 2009:37).

En contraparte, las políticas de reconocimiento de los derechos tratan a los pueblos indígenas “como sujetos de derechos y actores políticos, tanto en el ámbito

internacional como local, lo que genera nuevas obligaciones y escenarios para los Estados” (CEPAL, 2007:146 citado en Didou y Remedi, 2009:37).

Tales iniciativas compensatorias o ampliadas⁵ son impulsadas para la promoción de la equidad y la diversidad cultural, pero también son producto de una nueva fase de masificación que ha llevado a la diversificación de la oferta educativa. Son estrategias que buscan una educación con equidad y que aminoran los gastos por alumno. En tal sentido, en el caso de México, las opciones de educación superior, intentan la inclusión de diferentes culturas, a partir de la creación de recintos virtuales o en localidades de difícil acceso, que ofrecen carreras con campos laborales incipientes.

a) Cambios de discursos y prioridades en la educación superior.

De acuerdo a Rama (2006), a partir de los noventa, los sistemas de educación superior en América Latina están insertos en la Tercera Reforma: “masificación e internacionalización”⁶. La masificación la caracteriza el autor por la diversificación de las modalidades de estudio e incremento de cobertura, circuitos diferenciados de calidad y “desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas e institucionales, la ampliación de las ofertas disciplinarias y una mayor flexibilización de las estructuras curriculares” (Rama, 2006:14); y la internacionalización la define como un modelo trinario: público-privado-internacional, plasmado en la educación transfronteriza, en los posgrados, en la regulación pública nacional e internacional, en las asociaciones rectorales y en las alianzas internacionales.

⁵Hablar de políticas compensatorias: “implica referirnos a los derechos humanos, justicia, equidad e igualdad, porque atañe a los problemas de la pobreza y del desarrollo humano sustentable desigual (...) se plantean las políticas compensatorias como la estrategia para compensar las inequidades de los grupos sociales desfavorecidos. Se pretende que los grupos sociales excluidos puedan tener las mismas posibilidades de acceder a servicios de educación, salud, vivienda, entre otros” (Pedroza y Villalobos, 2009:34)

⁶Rama (2006) identifica tres reformas en la educación superior: La primera reforma indica “autonomía y el cogobierno” caracterizada por dar respuesta a “las nuevas demandas de las capas medias urbanas, a los requerimientos que implicaba la conformación de los Estados modernos, a la industrialización por sustitución de importaciones y a la vigorosa urbanización, todo lo cual requirió la democratización y expansión de universidades” (Rama, 2006:11). La segunda reforma establece que “la mercantilización y diferenciación... modelo binario –público privado; de alta y baja calidad; universitario y no universitario- como resultado del contexto mercantil y heterogéneo, y que promovió modelos de calidad, de precios, de financiamiento diferenciados... Este modelo encontró límites políticos desde mediados de los noventa en los diferentes países de la región al comprobarse que se estaban conformando sistemas cuya diversificación mostraba fuertes mecanismos de exclusión, y que además no garantizaba los niveles de calidad deseados” (Rama, 2006:12). Y la tercera reforma promueve la “masificación e internacionalización” es resultado de la crisis descrita en la segunda reforma, de demandas estudiantiles y sociales, “marcado por la creciente renovación de saberes en el marco de la sociedad del conocimiento, del desarrollo de nuevas tecnologías de la información y comunicación, de la globalización económica y de la creciente internacionalización de la educación superior” (Rama, 2006:13).

Las políticas de equidad y diversidad cultural en educación superior son resultado de esta masificación y se traducen en “políticas generales de ampliación de la cobertura y abatimiento de los costos por alumno en los subsistemas emergentes de educación superior” (Didou, 2011:7). Los gobiernos ya no buscan crear Instituciones de Educación Superior (IES) con gran población numérica, sino aumentar su número, diversificando sus fines y objetivos. Tampoco pretenden incorporar a los estudiantes a las grandes ciudades sino ofrecer educación superior en zonas con pocas oportunidades educativas de carácter escolarizado, a distancia o abierta, lo cual disminuye el costo por alumno⁷. Este cambio en la política educativa, es resultado de:

Políticas específicas de inclusión, también provino de medidas de alcances mayores, centralmente orientadas a una reorganización del sistema, a su rediseño espacial y a su segmentación. Por ende ha sido tanto un objetivo estratégico como un resultado al margen, producto de cambios societales⁸ o de una acción pública orientada a regir una nueva fase de masificación (Didou, 2011:7).

En América Latina, estas acciones orientadas a propiciar una mayor inclusión han tenido una impronta étnica, particularmente en poblaciones indígenas y, en menor medida, en grupos afrodescendientes, debido a que son sectores con mayor nivel de vulnerabilidad social y cultural. La intervención de diferentes actores, como por ejemplo, organismos internacionales, gobiernos estatales y organizaciones indígenas, han sido claves en la redefinición de estas políticas.

b) La conformación de iniciativas de base étnica en la educación superior en América Latina.

Para describir el contexto *in situ* de las iniciativas de base étnica en la educación superior en América Latina, es necesario comprender los aspectos que han incidido en la conformación de políticas de promoción a la equidad y respeto a la diversidad cultural. Destaco principalmente cuatro: i. El papel de los organismos internacionales

⁷Las UI se mantienen con financiamiento mixto federal y estatal, y con presupuestos incipientes. “Ningún subsistema de las IES públicas alcanza el nivel de subsidio por alumno otorgado a las Universidades Públicas Federales, que para el ciclo 2003-2004 fue de 79,19 millones de pesos, lo que equivale a 2.2 veces respecto al subsidio por alumno que reciben las Universidades Públicas Estatales, 2.5 veces de las Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario y 2.5 veces de las Universidades Tecnológicas” (Hernández Pérez, 2005:6, citado por Didou, 2011:6)

⁸El aumento de las desigualdades sociales y de población joven con características específicas, tales como feminización, “estudiantes a distancia, estudiantes indígenas, diversidad racial, estudiantes con discapacidades” (Rama, 2006:15), ha diversificado el perfil de los estudiantes en educación superior y ha aumentado el número de acciones para incluir a los sectores marginados social y culturalmente.

que emiten recomendaciones de base étnica. ii. El papel de los movimientos indígenas en el reconocimiento de sus derechos. iii. El papel del Estado a partir de su transición ya sea de un Estado clientelar o de un Estado dictatorial a un país “democrático”. iv. La conformación de iniciativas de base étnica en la educación superior, promovidas por distintos actores sociales y entidades políticas a nivel internacional, nacional y desde los pueblos indígenas.

i. El papel de los organismos internacionales

Desde finales de los noventa en América Latina, las políticas de diversidad cultural y equidad han tenido una impronta étnica, principalmente a favor de los indígenas y afro-descendientes quienes son reconocidos por los organismos internacionales (OI) como los sectores más vulnerables económicamente y con menor acceso a la cultura. Los OI que han promovido el desarrollo de políticas públicas de base étnica son principalmente: la Organización Internacional del Trabajo (OIT) con el convenio 169 en 1989; la Organización de Estados Americanos (OEA) con la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 1997; la agencia especializada de la ONU, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural en 2001; así como la propia Organización de las Naciones Unidas (ONU) con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2007.

Aunque hay diferentes puntos que sobresalen en estas declaraciones sobre iniciativas de base étnica, éstas parten del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Para fines de este estudio rescato los derechos referentes a equidad, acceso e inclusión de sus conocimientos y tradiciones en la educación superior, incluyendo los relativos a la diversidad cultural, interacción entre culturas y fortalecimiento de su identidad.

El convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes es un parteagüas en la promoción de iniciativas de base étnica, ya que no solamente son parte de políticas de carácter compensatorio para reducir la desigualdad, sino también, buscan romper con enfoques asimilacionistas de los Estados Nación⁹ por medio del reconocimiento de los

⁹Que son resultado de procesos de colonización, dictaduras y de la conformación de Estados nacionales en AL. El objetivo es la integración de sus ciudadanos mediante un modelo asimilacionista que niega e invisibiliza la diversidad cultural y fomenta la identidad monocultural (Muñoz, 2006) En México, por

derechos de los pueblos indígenas de mantener o transformar su cultura. En términos de equidad, manifiesta el derecho de dichos pueblos a tener el control de su espacio, tierra, salud y educación. Además, de manera precisa, impulsa estrategias de reducción de la pobreza y la creciente inclusión de los pueblos indígenas a instituciones a las cuales históricamente no han tenido acceso.

Otros organismos, nacionales o internacionales, establecen la responsabilidad de los gobiernos en promover: “la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones” (CDI, 2003:6). Desde esta perspectiva, los Estados deberán incluir iniciativas de base étnica en todos los niveles educativos, sea en instituciones educativas ya existentes o creadas por ellos mismos.

En el mismo tenor, en términos de equidad, la OEA y la ONU ratifican el derecho de los pueblos indígenas a la educación desde sus propias necesidades y en igualdad de oportunidades. Los organismos apuntan que el sistema educativo debe:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (Fondo Indígena, 2006:76)

Con esta declaración, la OEA y la ONU buscan impulsar proyectos educativos *ad intra* o *ad extra*¹⁰ que sean reconocidos por los sistemas educativos nacionales. En América Latina el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) ha contratado a distintos expertos y ha registrado, diversas experiencias sobre creación de Universidades Indígenas e Interculturales, creadas desde el gobierno o desde los mismos movimientos indígenas¹¹. En este

ejemplo, se reconocen las culturas indígenas como parte de un pasado histórico pero no como un presente dinámico, y a la cultura española se le observa como parte de un legado “civilizador”. El resultado de estas dos culturas es el mestizaje, el cual “no implicó en ningún momento que la sociedad colonizadora renunciara a la afirmación ideológica de superioridad racial” (Bonfil, 1994:40). Esta visión de mestizaje ha dominado todos los espacios institucionales.

¹⁰ “Ad intra aquellas experiencias que se promueven desde los pueblos indígenas y Ad extra las experiencias que se promueven desde fuera de los pueblos indígenas” (Muñoz, 2006:137).

¹¹ En la realización de estudios sobre Educación Superior Intercultural destacan las publicaciones de Mato (2012, 2009a, 2009b, 2008).

sentido, los países que destacan son Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, México, Nicaragua y Perú.

La Declaración sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO¹² hace énfasis en el derecho de los pueblos indígenas a una educación que proteja la diversidad cultural. La siguiente cita refleja puntualmente la postura del organismo internacional, que:

Se opone a la tendencia de los sistemas educativos a constituirse en fuentes de uniformidad [...] A pesar del creciente reconocimiento de la importancia de la diversidad de conocimientos (comprendidos los conocimientos locales e indígenas), sigue estando muy extendida la creencia en teorías desligadas de toda noción de valor y en conceptualizaciones que no guardan relación con los contextos sociales en los que han surgido (UNESCO, 2010a:16).

Al promover el reconocimiento institucional a la diversidad de los conocimientos en un espacio educativo, la UNESCO busca el respeto a los saberes autóctonos y la interacción con las culturas e identidades étnicas de grupos minoritarios o locales. El propósito perseguido es elevar la cohesión de los Estados mediante el diálogo intercultural¹³.

La propuesta de la diversidad cultural¹⁴ es empoderar “a las comunidades locales y ayudarles a expresarse” (UNESCO, 2010b:159) Para que la “identidad pueda pasar de ser una posición defensiva a constituir una forma de empoderamiento que facilite el logro de los objetivos” (UNESCO, 2010b:225)¹⁵. La premisa consiste en “permitir que los individuos y los grupos, cuando sean conscientes de sus derechos humanos básicos y el valor de los mismos, participen en la definición de su desarrollo” (UNESCO, 2010b:214).

Así, declaratorias y acuerdos de estos organismos han sido ratificados por países miembros que han de cumplir con lo asentado en esos textos de acuerdo a sus

¹²En términos de diversidad cultural existe un “desafío cultural que cada sociedad multicultural encara, consiste en conciliar el reconocimiento y la protección de particularidades, y el respeto por las mismas, con la afirmación y promoción de unos valores universalmente compartidos que emergen de la interacción de estas especificidades culturales” (UNESCO, 2010b:47).

¹³ “Para que surta efecto el diálogo intercultural ha de liberarse del concepto de identidades fijas y exclusivas y adoptar una visión del mundo basada en el pluralismo y las afiliaciones múltiples” (UNESCO, 2010b:47).

¹⁴ “Para que la diversidad no se experimente como una restricción de la identidad o una indiferencia infranqueable, y para que pueda favorecer unas interacciones dinámicas entre comunidades étnicas culturales y religiosas, es imprescindible fomentar el diálogo intercultural dentro de cada sociedad y en el plano internacional como única respuesta duradera a las tensiones raciales basadas en la identidad” (UNESCO, 2010b:47).

¹⁵ Además de tomarse en cuenta que “la identidad de cada grupo, comunidad o pueblo tiene sus raíces más profundas en el plano de los valores culturales, espirituales o religiosos. La búsqueda de la propia identidad puede ser abierta dinámica, orientada hacia la autodefinition permanente. Puede orientarse en el pasado o fijarse en el tenor de las diferencias étnicas o incluso genéticas” (UNESCO, 2010b:47).

propias circunstancias históricas, económicas y políticas. Los movimientos indígenas han tenido un papel clave en la inserción de políticas de base étnica en sus Estados, principalmente en aquellos que se encuentran en transición a la “democracia”.

ii. El papel de los movimientos indígenas en AL

Las organizaciones indígenas que más destacan en AL son el Movimiento Aimara en Bolivia, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), el Consejo de Organizaciones Mayas de Guatemala (COMG), el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México y el Movimiento Indio Tawantinsuyano (MIT) en Perú (Mato, 2009a, 2009b y 2012).

Cada uno de esos movimientos, desde sus respectivos países, lucha por el respeto a su epistemología y cosmovisión pero, sobre todo, por mejores condiciones de vida, amparándose principalmente en instrumentos jurídicos nacionales e internacionales como el convenio 169 de la OIT o las declaraciones de la ONU y de la UNESCO.

No obstante, aunque cada uno de los movimientos indígenas en AL tiene sus particularidades, podemos agruparlos de acuerdo a su pertenencia ideológica.

Stavenhagen (1988:188) ha identificado tres tipos principales de organizaciones a este nivel: a) las organizaciones sindicales que movilizan comunidades en base a reivindicaciones étnicas, pero que funcionan principalmente como grupos de presión para conseguir mejores condiciones económicas y laborales; b) los grupos indígenas centrados estrictamente en promover intereses étnicos o que movilizan a las comunidades apelando a un programa de desarrollo integral que incluye aspectos culturales, económicos, sociales políticos, basados en la autodeterminación étnica; c) los movimientos ideológicos que ensalzan las virtudes de la cultura y sociedad indígenas (Fernández, 2009:s/p).

De los tres tipos de organizaciones que enuncia Stavenhagen, las de mayor presencia en América Latina son las del grupo “b” que buscan la revitalización, la auto determinación de su cultura e identidad y ser reconocidos en las constituciones como integrantes de naciones pluriculturales o plurinacionales, como los movimientos ya mencionados: Aymara, EZLN, COMG y MIT.

Son organizaciones que, si bien enuncian demandas nacionales o locales, buscan posicionarse o vincularse con otros movimientos, apostando a las alianzas o acuerdos de corte internacional. Este tipo de estrategias también las utilizan

agrupaciones sociales y académicas para el cumplimiento de demandas en educación terciaria: participan en encuentros, redes de agrupaciones indígenas y de universidades donde buscan redefinir y construir una educación superior para los pueblos indígenas. No obstante, existen diferencias conceptuales de cómo llevarla a cabo. Sobresalen términos como “educación intercultural, educación comunitaria, universidad intercultural, universidad indígena, etnoeducación, educación para indígenas y otras que caracterizan el perfil institucional y las orientaciones de trabajo de estas IES” (Mato, 2008:42).

Pero aún así existen consensos en sus demandas de base étnica a nivel terciario, tales como:

- a) Procurar reconocimiento y acreditación por parte de los Estados.
- b) Generar estadísticas desde los Estados sobre acceso, permanencia y graduación de indígenas en Educación Superior.
- c) Diseñar indicadores para seguir avances efectivos de iniciativas de base étnica en cobertura, calidad, pertinencia, integración de contenidos y modos de aprendizaje culturalmente diversos, incorporación de estudiantes y profesores indígenas.
- d) Obtener fondos para becas para estudiantes y plazas para profesores indígenas.
- e) Adquirir fondos para investigación.
- f) Convocar a las universidades “convencionales” a reconocer y fortalecer la diversidad cultural y la interculturalidad¹⁶ como ejes transversales de sus planes de estudio y modalidades de la vida universitaria (Mato, 2008:42).

Para que llegue a cumplirse lo anterior es y ha sido necesarias reformulaciones en relación a la normativa de los países de América Latina así como de sus Universidades. Y, como lo abordo en el apartado siguiente, hay un esfuerzo por parte de los gobiernos en América Latina por darles presencia a los indígenas en sus propios países, aunque no siempre esta presencia tiene el alcance que buscan los movimientos indígenas.

¹⁶“La interculturalidad es un concepto que describe y explica las relaciones entre diversos grupos culturales o pueblos (...) Desde lo indígena, la educación intercultural busca asegurar el conocimiento y valoración de lo propio y el orgullo de la propia identidad, a fin de poder asegurar una relación con los otros desde posiciones de igualdad, un requisito de interculturalismo. Desde la población mayoritaria o dominante, la educación intercultural busca combatir el racismo a través de lograr el conocimiento del otro, el respeto al otro, y el aprecio del otro”(Schmelkes, 2013:182-183)

iii. El papel del Estado

En América Latina, los gobiernos y organismos supranacionales han impulsado políticas de promoción a la equidad y de diversidad cultural para aminorar los sesgos sociales. Aunque los movimientos indígenas demandan disminuir las diferencias sociales, también exigen ser incluidos en la normativa legal, en la toma de decisiones de sus países y de sus pueblos, en los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales y por supuesto, educativos.

La invisibilidad de los pueblos indígenas ha estado reflejada principalmente en las constituciones, en la estadística, en la pobreza y en la brecha educativa. No obstante, recientemente, los Estados han emprendido acciones para su inclusión. A continuación, hago un recuento de los avances realizados sobre derechos indígenas por parte de los gobiernos.

En términos normativos, las constituciones en AL fueron promulgadas bajo identidades nacionales monoculturales negando la diversidad cultural, lo que ha llevado a que las minorías culturales sean invisibilizadas y excluidas de las políticas estatales. En respuesta a esta situación, desde principios de los noventa:

Las constituciones de la mayoría de los países de la región reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y otros de carácter cultural. Hasta el presente este reconocimiento está consagrado en las constituciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, el Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela (Mato, 2012:38).

Lo anterior ha implicado reformas y enmiendas a las constituciones y, en algunos casos, ha sido resultado de asambleas constituyentes que operan por encima del poder constituido; su función es redactar una nueva constitución en la que los pueblos indígenas estén incluidos y en la que tengan una mayor participación. En América Latina podemos observar, en diferentes momentos históricos, desde los años ochenta hasta la actualidad, once reformas y cuatro asambleas constituyentes (Ver anexo 1, Cuadro 1). Algunas han realizado enmiendas de manera paulatina como Brasil, Guatemala, Guyana, Honduras, México y Nicaragua. Y, acerca de las constituciones con mayor representatividad indígena, despuntan las de Ecuador y Bolivia, países con un alto porcentaje de población indígena.

El reconocimiento de los pueblos indígenas en las constituciones varía de acuerdo al contexto económico, político, social y cultural del país. En algunos países, los indígenas son identificados como grupos vulnerables, los cuales necesitan de políticas asistencialistas para aminorar su marginalización, y en otros, son sujetos con derechos y dinámicas propias al interior de su vida social y cultural¹⁷, dentro de estados pluriculturales, pluri-étnicos o plurinacionales¹⁸.

Una vez que ya han sido plasmadas las políticas de base étnica en la normativa de los países, en la praxis, enfrentan dificultades para su aplicación. Entre otras, las de mayor importancia son: 1) Los marcos constitucionales o legales de los países en AL tienen imprecisiones y ambigüedades en su normativa; 2) En los imaginarios sociales, existen prejuicios y racismo hacia los pueblos indígenas, reflejados en prácticas paternalistas, asistencialistas y folkloristas, y 3) En la actualidad, no existe precisión numérica de habitantes indígenas en los censos de población, debido a que coexisten diferentes parámetros para su medición, como son la lengua materna, el territorio, la cultura y la auto adscripción étnica. El indicador más utilizado es el de hablante de una lengua originaria y, en los últimos diez años, el de auto adscripción étnica se ha incorporado a los censos de población. De acuerdo a este sesgo en el modo en el cual se recaban los datos, los porcentajes de población indígena en América Latina, varían.

Por ejemplo, el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador [PRODEPINE] desarrollado con apoyo del Banco Mundial, en 1997 estimaba [...] 10%, en tanto el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 1999 la estimaba en 25%, y la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador [CONAIE] en documentos recientes la estima en 35% [Guerrero, 2005: 22-23] (Mato, 2008:31).

De acuerdo a datos del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía y de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CELADE-CEPAL, 2007) en términos numéricos, México es el país con el mayor número de indígenas 6, 101,632, seguido por Bolivia 5,008,997 y Guatemala 4,610,440. En términos de porcentaje sobre el total de la población, Bolivia es el país con la mayor representatividad indígena 62.2%, seguido de Guatemala con 41% y Panamá 10.1%; en México la población indígena representa solamente un 6.5% de la población total (Mato, 2008).

Las condiciones socioeconómicas de los pueblos indígenas no son nada alentadoras, según datos de Psacharopoulos y Patrinos, (1994 en Barreno 2002:11)

¹⁷ En la mayoría de los países de AL son una combinación de ambas, México por ejemplo es una muestra de lo anterior.

¹⁸ En este tipo de políticas identificamos a Bolivia como un estado plurinacional.

los países con mayor porcentaje de indígenas en extrema pobreza¹⁹ son Guatemala con el 88.6%, México con el 80.6%, Perú con el 79.0% y Bolivia con el 64.3%. Los datos evidencian una correlación directa entre indígenas y marginación.

La información anterior, la podemos constatar en la brecha de escolaridad, en la cual es mayor el rezago educativo en los indígenas que en el resto de la población latinoamericana. El país con mayor brecha de escolaridad entre indígenas y no indígenas es Bolivia con una diferencia de 3.7%; en México es de 3.3%, y en Guatemala de 3.2% (Muñoz, 2006). El porcentaje más alto de escolaridad lo tiene Perú con 6.4 años y el más bajo Guatemala con 2.5 años; en México es de 4.6 años (Ver anexo 1, Cuadro 2). El bajo nivel educativo de los indígenas está originado por diferentes causas, entre las que destacan: las escasas opciones educativas en sus comunidades de origen; la alta marginación económica que impide el sostenimiento de sus estudios; la enseñanza en español que invisibiliza la diversidad lingüística, y la formación profesional de los docentes que es poco pertinente con los conocimientos, tradiciones y costumbres indígenas.

Lo mismo pasa en la Educación superior de acuerdo a estudios de Cumatz, Rojas, Birri, Psacharopolous y Patrinos y Schmelkes, recuperados por Barreno; es escaso el número de estudiantes indígenas que allí está matriculado:

En Guatemala posiblemente el 10 por ciento del total de estudiantes universitarios sean Indígenas pero ese 10 por ciento representaría menos del 2 por ciento de jóvenes Indígenas en edad universitaria. En Colombia, solo el 8 por ciento de indígenas tienen algún acceso a la Universidad. En Perú, el porcentaje de población Indígena que recibe alguna educación superior sería aproximadamente el 6 por ciento. En todo México se estima que es “de apenas el 1%” (Barreno, 2002:16).

A la poca presencia de los indígenas en la educación superior, agreguemos las siguientes problemáticas para la implementación de iniciativas de base étnica en la educación superior que inciden negativamente en su ingreso y permanencia. Los estudiantes provienen de lugares con situación socioeconómica vulnerable, con escasas áreas de oportunidad para seguir estudiando y desarrollarse profesionalmente; viven en comunidades con alta dispersión geográfica que incide en la alta deserción de los estudiantes de establecimientos educativos y con frecuencia no existen escuelas de nivel medio y superior en sus lugares de origen. Por otro lado, las Instituciones educativas carecen de docentes lingüistas que atiendan la diversidad

¹⁹ Personas con ingresos menores a dos dólares diarios.

lingüística; falta de pertenencia de los modelos educativos con los conocimientos y saberes indígenas; en términos de calidad educativa, tienen deficiencias de educativas de formación que repercuten en su ingreso a la educación superior (Ver cuadro 4).

Cuadro 4. Problemáticas para la implementación de iniciativas de base étnica en la educación superior.	
Situación socioeconómica	<ul style="list-style-type: none"> -Habitan en zonas marginales con tendencia a la conflictividad y/o a la manipulación política y social. -Generalmente están en situaciones de pobreza o de invisibilidad cultural -Discriminación en las IES por parte de profesores y pares -Discriminación en los mercados laborales -Escaso campo de trabajo para profesionistas indígenas
Dispersión Geográfica	<ul style="list-style-type: none"> -Comunidades geográficamente dispersas y ausencia de instituciones educativas o sedes en zonas indígenas -Alta deserción de los estudiantes por la lejanía de las IES, costos de sostenimiento y diferencias culturales
Lengua	<ul style="list-style-type: none"> -Alta diversidad lingüística y ausencia de especialistas en lenguas originarias
Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> -Baja pertinencia curricular para las labores y trabajos de las comunidades indígenas -Poca pertinencia entre saberes genéricos y conocimientos prácticos y habilidades específicas -Las Universidades tradicionales no tienen la flexibilidad de ajustarse a las necesidades de otras culturas -El aprendizaje indígena es colectivo y el modelo de aprendizaje universitario tradicional es individual y colectivo
Calidad	<ul style="list-style-type: none"> -La educación para indígenas tiende a ser de baja calidad a nivel básico y medio lo que dificulta su ingreso en la educación superior -Las personas desvalorizan la educación superior indígena, la consideran de baja calidad por ser más flexible -Hay pocos puentes entre la enseñanza teórica y práctica en la educación indígena

Fuente: Construcción de categorías propias a partir de las variables identificadas por Muñoz, (2006:133).

Las dificultades y características mencionadas en el Cuadro 3 han llevado los gobiernos a implementar una serie de políticas y programas proactivos de base étnica para superar las barreras, restricciones de acceso y permanencia de jóvenes indígenas a la educación superior. En América Latina gobiernos, organismos internacionales y multilaterales han realizado acciones para la inclusión de los pueblos indígenas en las políticas estatales; sin embargo, dichas iniciativas no tienen una clara articulación con respecto a las demandas de pertinencia y reconocimiento de la cultura de esta población (Muñoz, 2006:133).

iv. La conformación de iniciativas de base étnica en la educación superior

Desde los 90's los gobiernos latinoamericanos han implementado, en mayor medida, una gran variedad de iniciativas de carácter étnico²⁰, las cuales podemos dividir en dos: 1) la creación de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) "las IIES creadas directamente o por iniciativa de dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes (IIESIA), las IIES creadas por IES y/o fundaciones privadas (IIESP), las IIES creadas por organismos de Estado (IIESE) y las IIESS creadas por organismos de cooperación internacional (IIESOI)" (Matos, 2009a:13) y 2) el diseño de programas para la inclusión de individuos.

Las Instituciones Interculturales de educación Superior, que son el foco de atención de esta tesis, han sido creadas para atender necesidades, propuestas y demandas de pueblos indígenas y, en menor medida, afrodescendientes que:

En su currículum incluyen y ponen en relación contenidos propios tanto de los saberes, modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje de las respectivas tradiciones indígenas y afrodescendientes, así como de la <<ciencia>> y/o <<saberes occidentales>>... no se busca aprender de un saber mono-cultural, sino de los saberes acumulados, modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje, propios de diversas culturas, poniéndolos en relación" (Mato, 2009a:13-14).

No obstante, muestran una serie de dificultades en su implementación, dependiendo del contexto político, social y económico del país y de la región, así como de los actores involucrados. Los obstáculos más frecuentes consisten en: presupuesto austero; rigidez administrativa; limitada autonomía institucional; falta de claridad o consenso en la aplicación de las políticas o programas interculturales; poco trabajo colaborativo con las comunidades; triangulación de la información; dificultades para conseguir docentes con el perfil requerido; actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios, directivos, profesores y estudiantes; precariedad económica de los estudiantes; becas limitadas o con bajo presupuesto.

²⁰ "Existe cerca de un centenar de programas interinstitucionales e IES, total o parcialmente orientados a ofrecer oportunidades de *formación* en educación superior en atención a necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, en un abanico muy amplio disciplinas académicas y campos profesionales, a niveles técnico superior, licenciatura, ingeniería y de postgrado (diplomado, especialización y maestría), a través de modalidades presenciales, semi-presenciales y mixtas" (Mato, 2009a:39).

El segundo grupo de iniciativas, programas de inclusión de individuos, no son necesariamente resultado de necesidades, demandas y propuestas indígenas, pero comparten con las universidades interculturales o indígenas un objetivo común, a saber ampliar la cobertura con equidad y calidad de estudiantes indígenas. En ese grupo, caben:

- Becas: “incentivos directos a las personas pertenecientes a comunidades específicas”
- Cupos: “porcentajes de matrícula para quienes no logran ingresar bajo los procedimientos de ingresos de calidad o precios”
- Modalidades de admisión especiales, “a un porcentaje de estudiantes que entran en el marco de acuerdo entre universidades y comunidades indígenas”
- Educación no formal. “talleres y cursos no certificados realizados por ONG’s²¹, universidades o gobiernos, en los resguardos o territorios indígenas”
- Propedéuticos en las Universidades. “cursos de nivelación con modalidades de pre-ingreso a las universidades.”
- Acceso a la educación virtual internacional: “promover la conectividad en las comunidades alejadas y mediante ello el acceso a la educación a distancia y a la educación virtual” (Muñoz, 2006:134).

Estas acciones de carácter compensatorio operan principalmente en IES “convencionales”; aunque también las becas, la educación no formal y el acceso a educación virtual llegan a ser parte de los servicios de las IIES “diferenciadas”. Sin embargo, siguen existiendo dificultades para su permanencia en ambos tipos de instituciones. Al respecto, Mato expone que:

Los cupos por sí mismos no aseguran que los estudiantes y/o sus familias puedan solventar los gastos de vivienda, alimentación y estudio, ya que las becas en general no son suficientes para ello, a lo cual se añaden problemas asociados a la lejanía de los estudiantes de su familia y entorno social, así como la importancia de diferencias en las visiones de mundo y modalidades de aprendizaje, y en muchos casos también la significativa importancia de diferencias lingüísticas (Mato, 2009a:22).

²¹Organizaciones No Gubernamentales.

Aunque ambos grupos de iniciativas tienen debilidades en su implementación, también tienen aciertos, tales como: elevar el porcentaje de alumnos en la ES; ajustar su oferta a demandas y proyectos de las comunidades indígenas; vinculación entre el perfil del egresado e iniciativas productivas o de servicio a la comunidad; predominio a la investigación aplicada; promoción de la identidad y valoración cultural; fomento a la producción de gramáticas en lengua originarias; en su conjunto, estas iniciativas “desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible” (Mato, 2009a:40-41).

Si bien, en este apartado he realizado un esfuerzo de síntesis de resultados, éstos varían de acuerdo a la normativa de cada país, de la correlación de fuerzas de las organizaciones indígenas y por supuesto de la aplicación de políticas y programas institucionales en las IES y IIES. Para el análisis de una IIES es necesario conocer su proceso de creación y operación, dinámica institucional y las experiencias y expectativas del tipo de población que atiende.

c) México y las iniciativas de base étnica en la educación superior indígena.

Las iniciativas de base étnica en la educación superior en México son resultado de las recomendaciones de organismos internacionales y multilaterales, de las demandas de los movimientos indígenas y de la normativa gubernamental y de IES. Para su análisis puntual he dividido este apartado en cinco puntos. i. Contexto, donde explico las características socio-demográficas de la población indígena. ii. El papel de los movimientos indígenas en las reformas normativas, con el fin de mostrar cuáles han sido los cambios y las adecuaciones que se han realizado en el sistema de educación superior. iii. Diversidad de establecimientos y programas de carácter étnico en la educación superior como resultado de los diferentes alcances y percepciones para la implementación de iniciativas de base étnica. iv. Rasgos comunes en las Universidades interculturales, ya que todas comparten la atención de manera prioritaria a la población indígena, se adhieren a un modelo educativo intercultural, proponen una oferta curricular y perfiles de egresados similares. v. Reflexiones en torno al funcionamiento de las UI con el fin de indagar y conocer los avances y dificultades que enfrentan estas universidades.

i. Contexto. La población indígena

A reserva de las aristas en las estadísticas sobre población indígena (ya señaladas en el apartado anterior), expongo en cifras, los datos que atañen a su vulnerabilidad social, diversidad cultural y rezago educativos; a partir del Índice de Desarrollo Humano (IDH), del porcentaje de indígenas en México, de la diversidad lingüística y de la baja cobertura en educación superior.

La pobreza en México no ha disminuido: en 2011 el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2011) reporta cincuenta y dos millones de pobres, casi la mitad de la población del país. De 2008 a 2010, el porcentaje de pobres en la población indígena ascendió 3.4%, lo que da un total de un 79.3% (CONEVAL, 2011:33). Guerrero, Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán son entidades con mayor población indígena y, a su vez, tienen el IDH²² más bajo. (PNUD, 2008). Es decir la población indígena es la que tiene el menor IDH, *no obstante hay variaciones, que debemos de tomar en cuenta al realizar investigaciones puntuales, por ejemplo el grupo lingüístico con menor IDH son los tepehuas y con mayor los zapotecos del Istmo de Tehuantepec; los nahuas y totonacas están en la media del IDH de los pueblos indígenas* (PNUD, 2010:40).

El porcentaje de indígenas en México varía con base en la metodología utilizada. De acuerdo a datos del Instituto Nacional de Geografía e Informática INEGI, la población indígena hablante de una lengua originaria es de 6 millones, 695 mil 228 personas, que representan el 6.5% de la población total (INEGI, 2010), pero se eleva si la medición es a partir del número de personas que se consideran indígenas: en ese caso la cifra alcanza o 15.7 millones de personas, lo que representa el 14% de la población total del país (CDI, 2012). Los estados con mayor presencia indígena son Yucatán (59%), Oaxaca (48%), Quintana Roo (39%), Chiapas (28%), Campeche (27%), Hidalgo (24%), Puebla (19%), Guerrero (17%), San Luis Potosí (15%) y Veracruz (15%) (INEGI, 2011).

El INALI reconoce *la diversidad cultural* de los indígenas con base en su riqueza lingüística:

²²“El IDH se compone de tres dimensiones básicas: una vida larga y saludable, educación y un nivel de vida más digno [...] Las variables que utiliza el PNUD para medir cada una de estas dimensiones son: la esperanza de vida al nacer, la tasa de alfabetismo y matriculación escolar y el ingreso *per cápita* ajustado por la paridad de poder de compra” (PNUD, 2010:30).

En México el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) cataloga la diversidad lingüística de los pueblos indígenas en 11 familias lingüísticas y 68 agrupaciones lingüísticas, las cuales se subdividen en 364 variantes lingüísticas. Éstas involucran del mismo modo una variedad de costumbres, tradiciones, cosmogonía y autodeterminación (PNUD, 2010:14).

Las entidades con mayor pluralidad lingüística son el Distrito Federal²³ (maya, mazahua, mazateco, mixe, mixteco, nahua, otomí, purépecha, tlapaneco, totonaco y zapoteco); Oaxaca (amuzgo, chatino, chinanteco, chocho, chontal, cuicateco, huave, ixcateco, mazateco, mixe, mixteco, triqui, zapoteco); Chiapas (cakchiquel, chol, jacalteco, kanjobal, lacandón, mame, mochó, tojolabal, tzeltal, tzotzil y zoque); Sonora (mayo, pápago, pima, seri y yaqui); Guerrero (amuzgo, mixteco, nahua y tlapaneco); Veracruz (náhuatl, tepehua, popoluca y totonaca) y Puebla (chocho, mixteco, nahua y totonaca) (CDI, 2010a: s/p).

En los indígenas, el *rezago educativo* es una constante histórica. En los últimos años, se reporta que:

Mientras 22 de cada 100 mexicanos entre 20 y 24 años accedían a la educación superior en promedio, era el caso de 1 entre 100 entre los indígenas [Gutart y Bastiani, 2007:7]. Todavía peor, si en promedio 50% de los estudiantes que ingresaban a la educación superior egresaban de ella, era solamente el caso para el 20% de los indígenas, [Navarrete, 2009:4] (Didou, 2011: 4).

Es decir, hay una escasa cobertura de la población indígena en la educación superior. “Se estima que apenas un 1% de la matrícula en educación superior es indígena” (Schmelkes, 2008:329).

Ante tal marginación, invisibilización y rezago educativo, los movimientos étnicos en México exigen un cambio que favorezca no solamente su bienestar económico sino también cultural. En el apartado siguiente explico las demandas así como la respuesta gubernamental.

²³Se trata de los principales grupos indígenas migrantes establecidos en la ciudad de México, provenientes de Aguascalientes, Baja California Sur, Colima, Nuevo León, Tamaulipas, Tlaxcala y Zacatecas (CDI, 2010a, s/p).

ii. *El papel de los movimientos indígenas en las reformas normativas*

En México existen principalmente dos aspectos que han llevado a reformas constitucionales y a la conformación de iniciativas de base étnica. A escala mundial, las recomendaciones sobre derechos indígenas de organismos multilaterales e internacionales como la OIT, la UNESCO y la ONU²⁴, y, por parte de los movimientos sociales, las demandas del EZLN sobre autodeterminación de los pueblos indígenas y el respeto y la inclusión de su cultura y de su identidad a nivel nacional²⁵.

Ante las demandas anteriores y los acuerdos internacionales, el gobierno mexicano en el año 2001 establece modificaciones en la Constitución.

Se reformó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, particularmente el artículo 2, en el que se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana, sustentada en los pueblos indígenas. En este mismo artículo se garantiza el derecho de dichos pueblos de preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y cultura, y enuncia la obligación gubernamental de establecer políticas e instituciones sociales orientadas a alcanzar la igualdad de oportunidades (Ahuja *et al*, 2007:15).

El reconocimiento de México como nación pluricultural es significativo: asienta bases legales para romper con el modelo único de nación mono-lingüista y mono-cultural. En términos constitucionales, busca revertir los efectos de un proyecto nacional que asimila, invisibiliza y acrecienta las diferencias sociales, económicas, culturales y por supuesto educativas de los indígenas con respecto al resto de la población. En términos educativos, la Constitución mexicana también fue reformada para:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural [...]. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y el

²⁴ Con base en el artículo 133 de la Constitución en México, el Estado tiene la obligación de hacer ley, las ratificaciones que establece en los tratados internacionales. Con respecto a la educación superior México no ha cumplido con los artículos 22, 26, 27 y 31 del Convenio 169 de la OIT, que ratifico en 1990 (Mato, 2012:72).

²⁵ En respuesta a estas demandas en 1996, el gobierno mexicano y el EZLN firman los Acuerdos de San Andrés sobre derechos y cultura indígena. En dicho documento se enfatiza el reconocimiento de los pueblos indígenas ante la constitución y el reconocimiento de elegir sus formas de autogobernarse bajo sus preceptos culturales; la primera petición ha sido ya plasmada en la constitución mexicana, la segunda ha sido reformada y negada por el gobierno mexicano, ocasionando la molestia de los pueblos indígenas.

conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (B, fracción II) (Ahuja *et al*, 2007:16).

Para el cumplimiento de esta obligación, los legisladores modificaron la Ley General de Educación, quedando establecido que “en ella se garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país, y se reconoce la educación bilingüe y culturalmente pertinente para la población indígena” (Ahuja *et al*, 2007:19).

En el mismo tenor, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 señala como ejes estratégicos: acceso, equidad y cobertura²⁶, “se propone ampliar la matrícula alentando la mayor participación de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos, de las mujeres en cada uno de ellos, y de las diferentes culturas y lenguas” (Casillas y Santini, 2009:61).

El objetivo central de estas reformas y propuestas es proporcionar mayores posibilidades de ingreso y egreso en todos los niveles educativos a los indígenas e impulsar proyectos educativos para y desde los indígenas, en interacción con el resto de la población. El gobierno y las IES pretenden así romper con un enfoque de educación multicultural bilingüe que desvaloriza los conocimientos y tradiciones indígenas, reconoce su cultura pero no en paridad con la cultura mestiza. En cambio la educación intercultural bilingüe²⁷ consiste en el “reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas así como de la sociedad nacional en su conjunto” (Ahuja *et al*, 2007:13).

Como he señalado, tanto a nivel internacional como nacional, ha surgido desde la década pasada una preocupación por el respeto y la revitalización de la identidad de los estudiantes indígenas, la forma de llevarlo a cabo en México es por medio de la implementación de políticas interculturales; en términos de educación terciaria, la creación de Universidades Interculturales y programas de carácter étnico.

²⁶ En México de 1990 a 2007, se han creado Universidades tecnológicas, politécnicas e interculturales. De acuerdo a Didou (2011) el número de instituciones del sistema educativo en educación superior pública aumentó de 1147 a 2541 (ANUIES, Anuarios Estadísticos de licenciatura y posgrado).

²⁷ Existe todo un debate en torno a qué significa un enfoque intercultural, como he venido diciendo, y México no es la excepción. Sin embargo, “la actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad no es sólo para los pueblos indígenas sino para todos los habitantes del territorio mexicano; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país, e influye en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN)” (Ahuja *et al*, 2007:19).

iii. Diversidad de establecimientos y programas de carácter étnico en la educación superior.

Hay una diversidad de iniciativas de base étnica en México, las cuales he dividido en iniciativas a nivel internacional, por un lado, y las iniciativas a nivel nacional, por otro. Las más representativas son las siguientes:

- Iniciativas a nivel internacional

Las iniciativas a nivel internacional se caracterizan por ser programas compensatorios, en establecimientos de educación superior “convencionales”, ya sea a nivel licenciatura o posgrado, con la finalidad de que los estudiantes indígenas cuenten con entradas especiales, seguimiento durante todo su recorrido escolar y becas, es decir, dichos organismos, junto con instituciones mexicanas, pretenden dar un apoyo integral cuantitativo y cualitativo. A continuación destaco dos:

1) El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), financiado por la Fundación Ford²⁸ bajo la coordinación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Su objetivo consiste en:

Fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior en el beneficio del ingreso, permanencia, desempeño académico, egreso y titulación de los estudiantes indígenas en el nivel licenciatura. Además se ha interesado en propiciar cambios en las políticas institucionales a favor de la equidad educativa, así como reforzar en la comunidad universitaria el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural y vincular a los estudiantes con sus comunidades (ANUIES, 2007 en Ortiz, 2009:2).

El PAEIIES ha operado en diecisiete instituciones de educación superior públicas (Mato, 2012:71), en 14 estados de la república mexicana, con un total de 11,163 estudiantes indígenas (Didou, 2011:11)²⁹.

2) El Programa Internacional de Becas de Posgrado para indígenas, también auspiciado por la Fundación Ford, a cargo del Centro de Investigaciones y Estudios

²⁸ Pathways por sus siglas en ingles. Es un programa impulsado en América Latina, en Asia y en África.

²⁹Para un análisis puntual de estos programas consultar a Didou, Sylvie y Remedi Eduardo (2009 y 2010).

Superiores en Antropología Social (CIESAS). “Entre 2001-2010, este programa otorgó 226 becas a hombres y mujeres de 39 grupos étnicos, distribuidos en 20 estados del país, interesados en realizar estudios de Maestría o Doctorado en México o en el extranjero” (Mato, 2012:71).

- Iniciativas a nivel nacional

Las iniciativas a nivel nacional ofrecen un abanico de posibilidades, que van desde programas a nivel licenciatura dirigidos a estudiantes indígenas; formación de profesores para el medio indígena; desarrollo de líneas de investigación a nivel posgrado para el estudio de problemáticas en educación indígena; creación de licenciaturas y Universidades con un enfoque intercultural y/o étnico. El objetivo del gobierno y de las Instituciones de Educación Superior es dar seguimiento a las políticas de equidad y diversidad cultural ya mencionadas.

En cuanto a proyectos, aparte de los auspiciados por Fundación Ford, a nivel nacional, encontramos la creación de la Coordinación General Intercultural Bilingüe (CGEIB) y el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC) de la UNAM. La CGEIB fue creada en 2001 por el gobierno federal para reconocer y valorar “la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano” (SEP, 2001). La CGEIB parte del enfoque intercultural en todos los niveles educativos, elaboración de material docente y de difusión académica, así como desarrollo de líneas de investigación.

El PUMC brinda apoyo a estudiantes indígenas por medio de becas y tutorías con el fin de apoyarlos durante su estancia en esta casa de estudios. A la par, desarrolla el Proyecto Docente México Nación Multicultural, con el fin de “contribuir a la discusión de la multiculturalidad en todos los ámbitos de la vida académica, con el objetivo de hacer transversal la discusión de los grandes temas nacionales como los Pueblos Originarios y sus Culturas” (PUMC, 2004:s/p). Es un programa que busca crear conciencia e interés en temas indígenas en todos sus estudiantes, por medio del curso de la materia optativa “México Nación Multicultural” en diferentes Facultades y Escuelas de la UNAM.

Entre los establecimientos que impulsan licenciaturas para la formación de profesores en el medio indígena, destacan la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con licenciaturas en “Educación Indígena”, “Educación primaria”, “Educación

preescolar para el medio indígena”; diplomados en “Educación intercultural bilingüe” y “Procesos comunicativos en contextos multiculturales entre otros”; maestrías en “Educación con campo de formación intercultural docente”, y el Doctorado en línea “Formación docente y procesos culturales” (Nivón, Bolán, 2010, Bastida Muñoz, 2012 en Mato, 2012:70). La Escuela Normal que ofrece la licenciatura para la “Formación de profesores en el medio indígena”. Aunque la mayoría de las licenciaturas de la UPN y la normal no son de reciente creación, sí ha habido cambios en la currícula escolar para ser más pertinentes a las necesidades de la población indígena.

En el desarrollo de líneas de investigación a nivel posgrado, destacan las instituciones como el CIESAS, con la maestría en “Lingüística indoamericana”; la Universidad Veracruzana que ofrece el doctorado en “Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales”; el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) que promueve las líneas de investigación sobre estudiantes indígenas en educación superior y élites indígenas; la Universidad Autónoma de Chiapas, con la especialidad en “Procesos culturales lecto-escritores” y la maestría en “Estudios culturales” (UNACH, 2012:s/p). Aunque estas dependencias han realizado grandes esfuerzos en el desarrollo de estas líneas, hacen falta esfuerzos para el impulso de líneas que trabajen en conjunto con los pueblos indígenas.

Las Instituciones étnicas que fueron creadas por iniciativa de las comunidades o con mayor participación de organizaciones indígenas y que operan de manera independiente al modelo educativo intercultural del gobierno mexicano son pocas. En Oaxaca, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, con reconocimiento oficial. En Chiapas, la Universidad Indígena de Chiapas y en Tabasco, la Universidad Indígena Latinoamericana; las cuales han sido marginadas por sus propios gobiernos estatales y están en proceso de reconocimiento oficial. Todas tienen en común una matrícula estudiantil pequeña y magros ingresos económicos. La Universidad Campesina del Sur (con sede en Puebla, Oaxaca, Morelos y Guerrero) y la Universidad de la Tierra (Oaxaca y Chiapas) son Asociaciones Civiles, ofrecen cursos o diplomados pero no licenciaturas; esos son proyectos que han sobrevivido gracias a las redes sociales que han tejido y porque ofrecen una educación virtual o para una población pequeña.

Las Universidades interculturales fueron instauradas por el gobierno federal y la Coordinación General Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el fin de impulsar educación intercultural e intercultural bilingüe a población mayoritariamente indígena, con la finalidad de:

Brindar nuevas perspectivas de desarrollo profesional y científico que conjugarán saberes y conocimientos desde diferentes perspectivas culturales que serán de gran valor para impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas y de la sociedad en general. (Casillas y Santini, 2006:260-261).

A su vez las UI responden a una nueva fase de masificación de la educación superior, ya mencionada, que consiste en diversificación, descentralización de la matrícula y reducción de costos por alumno (Didou, 2011). Son universidades que promueven el aumento de la cobertura de población indígena en la educación superior; contribuyen a la diversificación de la oferta educativa, ofrecen licenciaturas de reciente creación con campos profesionales no saturados e incipientes; favorecen la descentralización, están ubicadas en zonas de alta marginación y población mayoritariamente indígena. Estrategias que reducen los costos de infraestructura, de recursos humanos y por alumno. La infraestructura es pequeña, el personal docente recibe un salario menor que el de profesores en Universidades consolidadas, los alumnos no reciben servicio de comedor, hospedaje, transporte, entre otros³⁰.

De 2003 a 2006 la CGEIB impulsó la creación de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), la Universidad Intercultural de Chiapas (UICH), la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIT), el Programa de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) de la Universidad Autónoma Veracruzana, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), la Universidad Intercultural de Quintana Roo (UIQROO) y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM). En los últimos tres años la Universidad Indígena Autónoma de México y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí se incorporaron al modelo educativo intercultural de la CGEIB³¹.

IV. Las Universidades Interculturales

Las Universidades Interculturales nacen por decreto Federal como Organismos Públicos Descentralizados (OPD), sus autoridades son designadas por el poder ejecutivo estatal y dependen de la Secretaría de Educación Pública, por lo cual tienen que cumplir ciertas pautas de funcionamiento marcadas por el gobierno estatal, la SEP

³⁰El apoyo que reciben los estudiantes es una beca del Programa Nacional de Becas de la SEP (PRONABES) que otorga un estímulo económico de acuerdo a su rendimiento escolar.

³¹ Más adelante, explico este modelo.

y la CGEIB. Es decir dependen directamente del gobierno federal y estatal, son parte de un subsistema de educación superior con ciertas características en común, que van desde reglas de operación, formas de financiamiento, hasta un enfoque y modelo educativo intercultural.

Las particularidades académicas que comparten son:

- *Misión:* “promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno” (Casillas y Santini, 2006:145).
- *Enfoque intercultural:* “se orienta fundamentalmente por una serie de principios filosófico-axiológicos que proponen modificar las formas de abordar y atender la diversidad en diferentes dimensiones de las relaciones sociales que, particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo tajantemente a los diferentes sectores que la integran” (REDUI, s/f).
- “El modelo educativo de la Universidad Intercultural contempla una nueva función sustantiva con el propósito de atender a su misión: la *vinculación con la comunidad*”(Casillas y Santini, 2006:146) a las funciones ya establecidas en las Instituciones de Educación Superior (IES): docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura y extensión de los servicios, para “favorecer un *diálogo* permanente de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo”. (Casillas y Santini, 2006:145).

Las UI implementan acciones específicas para fomentar la equidad social y la diversidad cultural, tales como crear UI en lugares con pocas oportunidades educativas y de mediana y alta marginación, la inclusión de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas en actividades curriculares y extracurriculares, promover el desarrollo de las comunidades por medio de proyectos de vinculación con la comunidad y con licenciaturas vinculadas con el desarrollo social y revitalización cultural.

Las UI fueron creadas de 2004 a 2007, todas están en proceso de desarrollo. En conjunto atienden más de veinte grupos lingüísticos. En el cuadro 5, presento las fechas de creación de cada una de las universidades, el espacio donde han sido establecidas, las licenciaturas que imparten y el tipo de población que atienden.

Cuadro 5. Universidades Interculturales				
Universidades Interculturales	Fecha de creación	Ubicación	Licenciaturas	Tipo de población
Universidad Intercultural del Estado de México	2004	San Felipe del Progreso	Desarrollo Sustentable, Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Salud Comunitaria	-mazahuas -otomíes -tlahuicas -matlatzincas -nahuas
Programa Universidad Veracruzana Intercultural de la Universidad Autónoma Veracruzana	2005	Región huasteca Región de las grandes montañas Región Totonaca Región de las Selvas	Gestión Intercultural (con cinco orientaciones: lenguas, comunicación, sustentabilidad, derechos y salud)	-nahua -popoluca -chinanteco -zapoteco -mixe
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco	2005	Oxolotán, Tacotalpa	Desarrollo turístico, Desarrollo rural, Lengua y cultura, Turismo alternativo	-choles -chontales
Universidad Intercultural de Chiapas	2005	San Cristóbal de las Casas	Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable, Lengua y Cultura, Turismo alternativo	-tsotsiles -tseltales -choles -tojolabales -zoques -mames
Universidad Intercultural del Estado de Puebla	2006	Lipuntahuaca, Huehuetla	Desarrollo Sustentable, Lengua y Cultura Turismo alternativo, Ingeniería forestal	-nahuas -totonacos -mixtecos
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	2007	Zona maya de la península de Yucatán	Turismo Alternativo, Lengua y cultura, Ing. en Sistemas de Producción Agro Ecológicos	-mayas
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	2007	Ciénega, Malinaltepec	Desarrollo Sustentable, Ingeniería Forestal, Lengua y Cultura, Turismo alternativo	-nahuas -mixtecos -tlapanecos
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	2007	Pátzcuaro	Gestión comunitaria y gobiernos locales Lengua y comunicación intercultural Arte y patrimonio cultural Desarrollo sustentable	purhépechas

Fuentes: Páginas electrónicas de las UI y de la Red de Universidades Interculturales. Así como textos de Molina(2011) y Schmelkes, (2008:12).

La oferta profesional de las Universidades Interculturales tiene entre sus objetivos impartir licenciaturas que contribuyan en el desarrollo económico y social, en la valoración cultural y fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas.

Cuadro 6 Ejes del modelo educativo intercultural	
Eje Lengua y Cultura y Vinculación con la Comunidad	<p>“La incorporación de los espacios de expresión en las lenguas propias de las comunidades indígenas, la valoración de la tradición cultural en cuanto a organización, técnicas de trabajo y prácticas culturales que resguardan la identidad y tienen una estrecha vinculación con la problemática de las comunidades serán los ejes básicos que orienten el desarrollo de la formación profesional en estas instituciones educativas.</p> <p>Algunas de las acciones de vinculación con la comunidad que se promoverán para articular estas dimensiones serán la elaboración de diagnósticos y análisis de la problemática comunitaria, la sistematización de saberes productivos, el impulso a posibles formas de gestión con el propósito de solucionar problemas prioritarios para el desarrollo de la comunidad, etcétera. Será importante que los resultados de estas tareas se hagan llegar a la población en su propia lengua con el fin de que se fortalezcan los nexos de la universidad y las comunidades”.</p>
Eje Disciplinar	<p>“La integración de las áreas de conocimiento corresponde a las experiencias de formación profesional necesarias para adquirir la formación especializada de cada licenciatura y a través de las cuales se caracteriza el perfil de las distintas áreas. Son los aprendizajes necesarios que cada profesional debe manejar en función de su disciplina”.</p>
Eje Axiológico	<p>“Está constituido por el conjunto de actitudes y valores que promueve la institución; es decir, se trata de impulsar una estrategia que consolide la formación integral del estudiante a través de las experiencias educativas en el interior de cada disciplina y por medio de proyectos institucionales en los que se involucre diferentes actores de la comunidad (estudiantes, profesores, autoridades y trabajadores)”.</p>
Eje Metodológico	<p>“La formación metodológica necesaria para sustentar el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes se basa en prácticas sociales que se problematizan y se reconstruyen en el aula, constituyendo esta experiencia una estrategia sustantiva del aprendizaje”.</p> <p>“Una de las estrategias metodológicas consecuentes con la formación por competencias profesionales es el aprendizaje basado en proyectos académicos; abarca una investigación en profundidad de un problema eje que interesa a los estudiantes resolver en su comunidad”.</p>
Eje Competencias Profesionales	<p>“Las competencias profesionales tendrán tres niveles de complejidad: generales, particulares y específicas de la profesión. Las competencias académicas generales se desarrollan mediante la combinación dinámica de atributos que posibilitan un desempeño competente del futuro profesional como producto del proceso educativo [...] competencias específicas, contenidos propios de la especialidad de su elección, así como orientaciones teórico-conceptuales que permitan contar con los elementos de conocimiento fundamentales del área [...] competencias genéricas, estas se definen a partir de experiencias educativas e información necesarias incorporadas de manera transversal en los contenidos orientados hacia la formación disciplinaria profesional, con el propósito de orientar su quehacer profesional hacia el diseño de proyectos y la gestión autónoma de los estudiantes”.</p>

Fuente: Casillas y Santini (2006:184-190).

Las carreras iniciales en las UI fueron Lengua y Cultura (LyC), Desarrollo Sustentable (DS), Comunicación Intercultural (CI) y Turismo Alternativo (TA). Estas licenciaturas comparten los ejes de Lengua y Cultura y Vinculación con la Comunidad, Disciplinar, Axiológico, Metodológico y el de Competencias Profesionales, para dar sustento al modelo educativo intercultural (Ver cuadro 6).

Todas las carreras a partir del eje de vinculación con la comunidad y de acuerdo a su perfil profesional, trabajan la resolución de problemas, el desarrollo de diagnósticos, la elaboración de proyectos y la gestión de recursos para las comunidades. El funcionamiento de estos ejes en la licenciatura en Lengua y Cultura la abordaré más adelante.

V. Reflexiones en torno al funcionamiento de las Universidades Interculturales

Las UI fueron creadas bajo el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB), que es una combinación de los modelos de educación intercultural de transformación e interactivo, Casillas (2009), (Ver cuadro 7). Ambos buscan incentivar la profesionalización de los indígenas, el diálogo intercultural y aminorar la exclusión y marginación de grupos vulnerables.

Cuadro 7 Modelos de educación intercultural	
Modelo de transformación	Modelo interactivo
<p>Este modelo busca los mecanismos que van más allá de los logros de la “acción afirmativa” y evita los riesgos que resalten las diferencias como parte esencial de la relación entre la perspectiva de la cultura dominante y los grupos minoritarios. Los programas o proyectos bajo este alcance buscan que los programas interculturales sean promovidos a población indígena y no indígena. La principal idea es ayudar a deconstruir las perspectivas de opresión o exclusión de la mayoría (McLaren, 1995).</p>	<p>Este modelo busca el aprendizaje intercultural a través de aprendizajes complejos. Comparte características con el modelo de transformación, pero profundiza la noción de minorías que otorgan poderes, al tiempo que acentúa el tener la escuela como la principal plaza para el desarrollo del entendimiento intercultural. Este modelo intenta influir en el campo de todos tipos de culturas y formas de entendimiento.</p>

Fuente: Dietz y García (2006), citado por Casillas (2009:6-7)

Son modelos que en conjunto se han adecuado al MEIB de las UI, sin embargo, su funcionamiento tiene diferentes aristas, por un lado es cuestionado por autores

como Llanes (2008) ya que desde su perspectiva es un modelo que no rompe con prácticas de asimilación y/o control de los pueblos indígenas, fue construido y practicado “por expertos, funcionarios y burócratas –como si ésta fuera un ‘producto’ u ‘objetivo’ y no como un ‘proceso’ o ‘método’” (Llanes, 2008:60).

Académicos y organizaciones indígenas cuestionan la utilidad de las UI por la poca relación que existe del enfoque intercultural con la cosmovisión y formas de aprehensión y transmisión del conocimiento de las culturas originarias. Para éstos, los funcionarios entienden la interculturalidad como educación para indígenas, aislándola del resto de la educación; mantienen una visión de la identidad y cultura estática e idealizada de los indígenas (Llanes, 2008:60). Critican la calidad académica de la educación intercultural por considerarla laxa (Casillas, 2009), así como las carreras, por ser poco conocidas e incipientes sus campos laborales (Badillo, 2011). Debaten el bajo presupuesto de las UI por existir carencias en infraestructura, que van desde la falta de espacios y materiales de carácter académico, hasta la falta de subsidios de dormitorios y comedores, que favorezcan la permanencia y mejores condiciones de estudio de los universitarios (Mato, 2009a, 2012).

No obstante los académicos analizan que las UI han favorecido los procesos de valoración étnica de los estudiantes y han generado puentes entre el conocimiento dominante y tradicional. (Casillas, 2009 y Schmelkes, 2008); han beneficiado, la cobertura, la permanencia y el egreso de los estudiantes, al ser construidas en lugares con población mayoritariamente indígena y sin restricciones para su acceso (Didou, 2011 y Schmelkes, 2011).

En cuanto al funcionamiento del plan curricular, éste ha ido conformándose sobre la marcha, los ejes de formación académica son adecuados a las características de la región y de los estudiantes, el eje de vinculación a la comunidad no ha logrado consolidarse, no hay una coordinación real entre las UI, los estudiantes y las comunidades. Aunado a deficiencias en la planta docente especializada en educación intercultural y/o conocedora de la cosmovisión de las culturas indígenas de la zona. En la mayoría de las UI hay escasa participación de organizaciones o de poblaciones indígenas.

Los programas de estudio presentan dificultades en la enseñanza en lenguas originarias, principalmente en dos sentidos: por una parte, la materia de lengua originaria es la única impartida en el idioma de los estudiantes y, por otra, la gramática de algunas lenguas y/o variantes lingüísticas es inexistente o incipiente (ejemplo:

popoluca, pame y totonaco), lo cual repercute en la literatura y material didáctico a utilizar por maestros y estudiantes.

Si bien las UI presentan dificultades y avances en los procesos de valoración étnica de los estudiantes, también existen diferencias en cada una de ellas. La UIEP tiene ciertas características socioculturales y educativas propias, que determinan la forma en cómo se implanta el modelo educativo intercultural y su impacto en los procesos de etnogénesis de los estudiantes, los cuales analizaré en los siguientes capítulos.

Conclusión

En este capítulo he realizado un esfuerzo de síntesis sobre el contexto internacional, nacional, regional y local de la educación intercultural para dar cuenta de las diferentes aristas que existen, en las estrategias de iniciativa étnica y su implementación en América Latina. Sin perder de vista el contexto, en el que las iniciativas de base étnica han surgido a nivel nacional.

Las iniciativas de base étnica en México han respondido a diferentes pautas: A las recomendaciones de los organismos internacionales en torno a la equidad y la diversidad cultural en la educación, como una forma de responder a las inequidades de la globalización³² y sus efectos locales³³, aunque también son resultado de las demandas históricas de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus derechos.

La “democratización” de países latinoamericanos que responde a las exigencias internacionales e indígenas, sin ser necesariamente compatibles. Los organismos internacionales promueven políticas de reconocimiento de los derechos indígenas, no obstante, las estrategias tienden a ser de corte asistencialista. En América Latina las iniciativas de base étnica varían de acuerdo al proceso de democratización de los Estados, por ejemplo, en Bolivia las políticas de reconocimiento de los derechos indígenas derivaron en la formulación de una nueva constitución, y en México han derivado principalmente en políticas de corte asistencialista, aunque también su

³² “La globalización se presenta como una oportunidad de enriquecimiento e intercambio, pero al mismo tiempo introduce nuevas tensiones en la convivencia entre países y dentro de ellos. Surgen nuevas formas de intolerancia y agresión; aumentan la xenofobia, el racismo y las discriminaciones basadas en diferencias de color, sexo y rasgos étnicos” (Hevia, 2005:15).

³³ Existe un amplio cuestionamiento sobre el inequitativo desarrollo en el mundo, desde una visión multidimensional, existen países con altos índices de marginación social, cultural y política. Por ejemplo la pobreza “no sólo implica carecer de bienes y servicios esenciales, sino también de oportunidades para escoger una vida más plena y satisfactoria” (Hevia, 2005:15).

interpretación ha variado, dependiendo del contexto y del tipo de actores que participan en su implementación.

La diversidad de formas de entender la inclusión de los pueblos indígenas y el reconocimiento de su cultura, varía de acuerdo a la política gubernamental estatal y local, y a las percepciones que tienen los indígenas de su cultura e identidad. Diferencias que podemos constatar en las respuestas de programas y de creación de instituciones de base étnica promovidas a nivel internacional, nacional y local. El espacio y los actores donde los gobiernos o las organizaciones instalan estas iniciativas, juegan un papel principal en el funcionamiento de tales prácticas, así como en el nivel de participación de la población indígena en dichos establecimientos.

En México las iniciativas a nivel superior, desde licenciatura a posgrado, pueden ir dirigidas a la población en general y/o a población, específicamente indígena como cupos especiales, becas, tutorías, inclusión de temas indígenas en el currículum, creación de Universidades Interculturales en zonas de baja marginación y con población mayoritariamente indígena.

Las Universidades Interculturales surgen en México en 2001, y han sido promovidas por el gobierno federal e implementadas a nivel estatal, sus alcances en el reconocimiento de los derechos indígenas todavía es un camino incipiente, hace falta una mayor participación de las organizaciones indígenas, aunque, es importante reconocer que los actores institucionales han realizado esfuerzos para la valoración de su cultura; dependiendo del contexto en el que esté inserta la UI. Matices que iré explicando en los siguientes capítulos al explicar el contexto, funcionamiento de la UIEP y los procesos de etnogénesis de los estudiantes de la Licenciatura en LyC.

Capítulo 2. La Universidad Intercultural del Estado de Puebla

El capítulo 2 pretende dar muestra de que el contexto regional y local en el que surge la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) juega un papel principal en los procesos de etnogénesis de los estudiantes y, en parte, en el funcionamiento del Modelo Educativo Intercultural (MEI). Analizaré las percepciones que tienen los actores (directivos y docentes) sobre este Modelo Educativo, que influyen en las prácticas que realizan con vistas a desencadenar procesos de valoración y revitalización de la cultura de los estudiantes indígenas.

Para alcanzar esos propósitos este capítulo está dividido en tres secciones. En el primero explico las características socioculturales y educativas de la Sierra Norte de Puebla para comprender la forma en la que los pueblos indígenas de esta región han construido su identidad étnica, la cual ha ido transformándose de acuerdo a las condiciones culturales que han enfrentado, intento estudiar el papel de las organizaciones indígenas de la zona, para la construcción de una Universidad pertinente a su cultura. En el segundo apartado, expongo como el Decreto de creación de la UIEP determina la forma en la cual las autoridades toman las decisiones tanto académicas como administrativas para ordenar el funcionamiento institucional de la UIEP. En el tercero, abordo las percepciones que tienen los actores del Modelo Educativo Intercultural, en relación a las acciones implementadas para la valoración y revitalización de las culturas y lenguas indígenas, me intereso tanto a las expresadas por quienes toman las decisiones (directivos), como por quienes lo llevan a la práctica (docentes) y de por quienes lo reciben (estudiantes). Por último el lector encontrará unas pequeñas conclusiones sobre el funcionamiento del modelo educativo intercultural de la UIEP.

Con el fin de ubicar el contexto donde surge la UIEP, menciono que esta Universidad está ubicada en Lipuntahuaca, municipio de Huehuetla, en la sierra nororiental del Estado de Puebla: atiende principalmente a hablantes totonacos, nahuas e hispanohablantes.

a) Características socioculturales y educativas de la Sierra Norte de Puebla

i. Puebla (características socio-culturales y lingüísticas)

La población indígena en Puebla ocupa el octavo lugar (11.7%) con respecto al total a nivel nacional. Puebla, de acuerdo a datos de INEGI de 2010, tiene una población de 5,779,829, de la cual el 601,680 (11.0%) es indígena; de esta última, el 37.7% no sabe leer y escribir; la asistencia educativa varía de acuerdo al nivel escolar, en primaria y secundaria es del 89.9%, y en bachillerato es de 50.5%; no se reportan datos a nivel universitario (Cerezo, 2012:s/p). El número de indígenas en el rango de 18 a 24 años de edad es de 178,959, de los cuales 15,388 (8.6%) asisten a la escuela (CDI y PNUD, 2005).

En la entidad, la población indígena es náhuatl, totonaca, mixteca, hñahñü (otomie), popoloca, mazateca y tepehua. De acuerdo a Ordorika, “en la entidad por lo menos se hablan 57 lenguas maternas (entre lenguas y variantes) predominando el náhuatl y enseguida el tutunakuj” (2009:3). Las primeras dos son lenguas que, con base al índice de reemplazo etnolingüístico, tienen un grado de extinción lenta; en contraste, en el tepehua y en el otomí, los índices de extinción son acelerados (Ordorika *et al*, 2009).

En cierta forma, ésta pérdida ha sido causa de los procesos de modernización, migración e invisibilización, que afectan las decisiones de los indígenas en la transmisión de la lengua a sus descendientes. La discriminación y la falta de oportunidades los llevan a decidir no enseñarles a sus hijos su lengua, y sí el español, para que así éstos accedan a mejores oportunidades de movilidad social y para disminuir el rechazo social del que son objetos por parte la población mestiza.

A muchas personas les da vergüenza aprender una lengua indígena porque eso también ha sido una forma de discriminación, siempre es bien notorio no “hablas náhuatl, así entonces hablas dialecto” (...) el mundo indígena siempre se menosprecia” (Informante).

Existe una pérdida más acelerada de la lengua materna cuando los padres deciden no transmitirla a los hijos, por lo que difícilmente la llegan a hablar y otros la llegan a entender sólo al escucharla de terceras personas. Hay comunidades indígenas donde el español, se vuelve la lengua principal para comunicarse. Así lo constata una estudiante:

En Reyes de Vallarta, municipio Tuzamapan de Galeana “Por el dominio del español, la mayoría de... la mayoría de las personas ahorita ya se entienden más con el español que con su propia lengua. Eh... se podría decir que los que ahorita hablan son personas mayores, como de sesenta en adelante, pero la juventud ya no” (10ME).

No obstante, la población indígena tiene un ligero crecimiento poblacional en nahuas, totonacos y mazatecos, con la particularidad de ser la mayoría bilingües: de cada 100 personas que hablan una lengua indígena 14 no hablan español, es decir cada vez es menor el número de habitantes monolingües, que únicamente hablan su lengua materna (INEGI, 2010).

Esta tendencia decreciente de la población monolingüe, es consecuencia de la necesidad, cada vez mayor, que tiene la población indígena de aprender y utilizar el idioma español a la par de su lengua materna, como medio para tener acceso a fuentes de trabajo, interactuar en el ámbito comercial; obtener servicios médicos, educativos y de otra índole, y en general, incorporarse a la dinámica de la sociedad actual, en la que el español es el idioma oficial (INEGI, 2004: 19).

El bilingüismo ha sido parte de los procesos de etnogénesis que atraviesan los indígenas debido a que los individuos adaptan elementos de su segunda lengua a la materna, incorporando conocimientos y saberes externos, pero también, al incorporarse al mundo exterior, llegan a perder de forma paulatina su lengua y formas de percibir su patrimonio lingüístico, social o cultural (Bartolomé. 2006:193).

En municipios como Huehuetla “Nosotros hace poco, digamos de quince años para acá estamos convirtiéndonos en bilingües. Y entonces si anda usted por aquí se va a encontrar con que ya le van a contestar el español, algunos, porque ya aprendieron. De hecho nuestros padres fueron netamente monolingües en el habla totonaca” (1) D).

En la Sierra del Estado de Puebla, los procesos de modernización han contribuido a la aceleración de la pérdida de la lengua y, en menor medida, en las rancherías que están alejadas de los centros semiurbanos. Los municipios que, históricamente, han luchado por su autoafirmación étnica, los pobladores enseñan a sus hijos la lengua originaria pero también aprenden el español para enfrentar el exterior, como sucede en la comunidad de San Miguel Tzinacapan, municipio de Cuetzalan del Progreso.

ii. La Sierra Norte de Puebla

La Sierra Norte de Puebla (SNP) es una región aislada, con caminos de terracería y pendientes pronunciadas. Por grupos étnicos, la población rural mestiza e indígena de la cual 72.4% está integrada por nahuas, 17.7% por totonacos, 2.7% por popolocas, 2.4%, por mazatecos, 1.3% por otomíes y 1.2% por mixtecos (INEGI, 2005). En la parte nororiental, están asentados 31 municipios: Atempan, Atlaquizayan, *Caxhuacan*, Chignautla, Cuahutempan, *Cuetzalan del Progreso*, Cuyoaco, *Huehuetla* (ubicación de la UIEP), *Hueyapan*, Hueytlalpan, Huitzilán de Serdán, Ixtacamaxitlán, *Ixtepec*, Jonotla, Nauzontla, Ocoatepec, Olintla, Tetala de Ocampo, Teteles de Avila Castillo, Teziutlán, Tlatlauquitepec, *Tuzamapan de Galeana*, Xochiapulco, Xochitlan de Vicente Suárez, Yaonahuac, Zacapoaxtla, *Zapotitlán de Méndez*, Zaragoza, Zautla, Zongozotla y Zoquiapan³⁴ (ver mapa 1).

En las comunidades del norte y oeste de la región, vive el mayor número de indígenas. “En los municipios de Olintla, Huehuetla, Hueytlalpan, Ixtepec, Atlequizayan, Cuetzalan del Progreso y Tetela de Ocampo [...] El 39,35 por ciento de la población de 5 años y más habla lengua indígena” (ver mapa 1) (Apparicio, 2006:9).

Esta **región serrana es de “alta marginación”** y sus habitantes “sufren de alto índice de desempleo, de morbilidad y de mortalidad infantil; enfermedades gastrointestinales y respiratorias; desnutrición, deserción escolar, analfabetismo y precios bajos de los productos del campo” (Acevedo, 2005:19)

La toma de decisiones es de tres formas: civil, religiosa y tradicional. La civil es por medio de cargos de elección popular y clientelista y es gobernada principalmente por mestizos. **La religiosa** gira en tono a las entidades sagradas mesoamericanas y paganas, en una fusión que predomina en las ceremonias católicas y formas de organización comunitaria como las mayordomías. Y la **tradicional** está a cargo de personas reconocidas por los pueblos, como los viejos, los ritualistas, curanderos y mayordomos. Estas dos últimas han ido cambiando de manera dinámica como el “resultado de una capacidad de respuesta creativa a problemas de adaptación e interacción como los que presentó la condición colonial” (García, 2005:20).

³⁴ Los municipios en cursivas son lugares originarios de los estudiantes entrevistados.

ser maestro es una forma sencilla de trabajar en la región, ejercer una profesión y obtener una plaza³⁵.

- Relaciones culturales

Las relaciones culturales entre nahuas y totonacos coexisten desde antes de la presencia española en la zona, ellos han compartido conocimientos, tradiciones y costumbres. Es decir han atravesado por procesos de etnogénesis de manera histórica, desde antes del desarrollo de los Estados-nación (Bartolomé, 2006:194). Comparten espacios ceremoniales, de comercialización, intercambian conocimientos y tradiciones propios de cada cultura, lo cual es posible observar en fiestas de corte agrícola y en el uso de herramientas y productos comestibles en el uso cotidiano³⁶.

Sin embargo, estas relaciones culturales también están atravesadas por tensiones. Éstas comenzaron desde antes de la conquista española, por la irrupción de nahuas en territorios totonacas³⁷.

Inclusive existe una discusión sobre el origen de la palabra totonaco. Por ejemplo, un profesor nos comenta el por qué, actualmente, reivindica el nombre de tutunaku, y no de totonaco:

No somos totonacos porque el nombre totonaco, los nahuas le dieron otro significado. O sea los nahua hablantes le dieron un significado peyorativo, Son los nahuas los que nos pusieron el nombre inicial, pero ellos lo tomaron inicialmente como toto pájaro, como un pájaro que sí abundaba (*en territorio totonaco, pero*) llegó un momento que se fue a Cuetzalan (*pueblo náhuatl*). Este pájaro es el quetzal, un pájaro gordo, grande, enorme cuerpo. (*Haciendo alusión al quetzal*) entonces toto como que pesado, gordo y naco como torpe, etcétera. [...] Entonces nosotros dijimos: “es que ellos así interpretaron, pero nosotros tenemos que pronunciar esta palabra, no decir toto-naco sino decir tutunaku que significa, tutu: tres, naku: corazón (1) D).

³⁵ Para mayores informaciones sobre el número de universidades e instituciones de educación superior en Puebla, consultar la página <http://www.altillo.com/universidades/mexico/de/puebla.asp>

³⁶ Los principales centros rectores para el intercambio o venta de productos son: “Huauchinango, Zacatlán, Tetela de Ocampo, Zacapoaxtla, Cuetzalan, Zaragoza y Teziutlán, el día de mercado tiene lugar el fin de semana, ya sea sábado o domingo, y en algunos municipios también hay mercado otro día entre semana”. (Báez-Lourdes, 2004:26). La movilidad devocional está relacionada con la visita a los santuarios regionales en las fechas en las que las comunidades celebran las fiestas patronales. Estos santuarios son también puntos de confluencia de diversos grupos indígenas. Por ejemplo en Chicontla, municipio totonaca de Zihuateutla, el Santo patrón es San Andrés: en esta celebración, interactúan totonacas, nahuas y otomíes (Báez-Lourdes, 2004:26).

³⁷ La presencia de nahuas en la Sierra de Puebla ha sido resultado de varios procesos históricos, como la introducción de guarniciones militares mexicas para controlar a los totonacas. En el siglo XV, la Triple Alianza invadió la región del totonacapan y obligó a sus pobladores a replegarse (Báez-Lourdes, 2004).

Aunque en la práctica, la mayoría de la población se asume como totonaca y no con el nombre de tutunaku. Los estudiantes de la UIEP se autoadscriben como totonacos o tutunakus de manera indistinta; sin embargo, los totonacas llegan a tener menor facilidad para relacionarse con los “otros” y revitalizar su cultura que los nahuas.

Nos hemos dado cuenta es que la cultura náhuatl, será por lo que significa, que si está muy bien arraigada. Los muchachos incluso cuando juegan se comunican en nahuat³⁸, se ponen a hablar en nahuat. En el totonaco no pasa eso, pero ¿por qué? porque el totonaco ha estado oprimido, siempre ha sido una persona muy reservada, entonces ahí te das cuenta de lo que sucede en las culturas (Dir LyC).

Los nahuas, a lo largo de la historia, no siempre han sido objetos de discriminación pues, antes de la colonia, llegaron a ser un grupo con gran poder político, social y económico.

En la región serrana, las relaciones culturales entre población indígena y mestiza han sido históricamente de dominación, las cuales se gestaron desde la llegada de los españoles a la región; con el proceso de mestizaje, el Estado mexicano exaltó esta condición, demeritando a las poblaciones indígenas. Muestra de ello es el municipio de Huehuetla, con mayor concentración de población mestiza pero con un 89% de localidades totonacas -*Chilocoyo del Carmen, Chilocoyo Guadalupe, Cinco de Mayo, Francisco y Madero, Huehuetla (barrio alto), Leacamán, Ozelonacaxtla, Putlunichuchut (Vista hermosa), Kuwik Chuchut, Lipuntahuaca, Puxtacat y Xonalpu*-³⁹(INEGI, 2010). Los indígenas, por experiencia, afirman que en Huehuetla son tratados como inferiores por el uso de sus lenguas, formas de vida y de vestir. Así lo constatan tanto profesores como estudiantes de la UIEP. “Huehuetla es un municipio con mayor número de familias hablantes del casteiano, por eso es que hay mucha discriminación a las personas, hacia los indígenas” (1) D).

Resultado de ello, los indígenas desarrollaron una serie de estrategias para que sus hijos no sean discriminados por su vestimenta tradicional, es decir, de acuerdo al contexto en el que se encuentren es la ropa que utilizan. Así lo percibimos en la siguiente historia:

³⁸ En la Sierra Norte de Puebla el nahuat no tiene la terminación de “l”.

³⁹ Señalo en cursivas las comunidades de donde son originarios los estudiantes de la UIEP entrevistados.

Padre muy inteligente, muy inteligentemente me decía: “cuando vengas aquí no quiero que uses pantalón quiero que te pongas tu ropa de aquí”. Entonces yo iba a Huehuetla, como si nada, con mi ropa, pero si me ponía esta ropa (no indígena) de todos modos sí era discriminado ¿por qué? porque sabían de dónde era yo y que lengua hablaba yo. Entonces para que no me sintiera yo tan mal, y yo creo que mi padre también, ya no me compró pantalón oscuro sino pantalón blanco, ya me quite la ropa de aquí, me puso pantalón blanco, entonces iba yo a Huehuetla regresaba de Huehuetla con mi pantalón blanco, con mi camisa blanca, lo único que cambio es que ya no era calzón sino pantalón blanco y así anduve (1) D).

Sin embargo, cada vez, es más común que los jóvenes nahuas o totonacos ya no porten su vestimenta tradicional de manera cotidiana, ni consideran importante utilizarla para sentirse indígenas. Manifiestan que la ropa no los hace ser o no ser indígenas, ni ser parte de una comunidad, aunque, sí, la identifican como la ropa que usaban los abuelos. Los jóvenes indígenas han resignificado su identidad de acuerdo a las necesidades, circunstancias y actividades a las que se enfrentan en el mundo exterior: por ejemplo, la escuela en la educación básica les exige el uso del uniforme escolar.

De igual forma, los indígenas han resignificado sus propias tradiciones, convergen rituales agrícolas, así como el día de muertos de origen mesoamericano, con fechas de liturgia católica; encontramos iconografía prehispánica en columnas y altares en la Iglesia de Huehuetla, inclusive hasta el Padre lleva en su vestimenta bordados indígenas⁴⁰. Lo anterior no ha sido fortuito, los españoles quisieron acabar con las costumbres prehispánicas pero la forma de hacerlo fue edificando templos en espacios sagrados de corte prehispánico; para obligar y conseguir adeptos a su religión, incorporaron ciertos elementos indígenas a las nuevas construcciones, lo que llevó a resignificaciones de elementos y símbolos de ambas culturas que influyen en la construcción de su identidad. Es decir, en la actualidad, la cultura de los indígenas no proviene únicamente de su cosmovisión de corte prehispánico sino que esta cosmovisión también la han reformulado incorporando nuevos elementos culturales. por esa razón al estudiar su valoración y revitalización de las culturas y lenguas indígenas, es necesario no dejar de lado estos procesos de reelaboración.

⁴⁰De acuerdo a la historia del municipio, antes del asentamiento colonial, “existía una pirámide en el Kgojom, lugar donde se edificó la capilla (*Huehuetla*)” (1) D). Tiempo después los lugareños mencionan que “hace como 15 o 20 años apareció una Virgencita de Guadalupe, ahí estaba un horno, ahí donde apareció este horno que fue elaborado por las primeras familias de los totonacos” (1) D).

No obstante, los procesos de autoadscripción étnica de la población indígena protestante, los podemos diferenciar porque esta religión prohíbe todo tipo de rituales y festividades religiosas de corte mesoamericano⁴¹. Estas tácticas de conversión “han dividido a muchas comunidades en facciones religiosas, que en ocasiones llegaron a enfrentamientos” (CDI, 2010b:s/p).

En la actualidad, la introducción del protestantismo a la región ha fracturado los lazos de integración comunitaria de los indígenas. Así lo manifiesta una estudiante:

Hay veces que chocamos con las ideas. Porque esta familia, bueno mi propia familia es de otra religión (*evangelista*), entonces una práctica cultural ellos lo ven mal aunque nosotros no lo veamos de esa manera. [...] por ejemplo, en mi casa tenemos un altar y todos los días de muertos, de todos santos, de bodas y todo eso... por otra parte la religión evangélica lo ve mal, ¿para qué le voy a poner un tamal?, ¿para qué?, ya no vive, ya está muerto, o sea, no (4ME22).

Cabe aclarar que el número de evangélicos en la región es mínimo y son principalmente totonacos; sin embargo, los estudiantes lo relacionan con las tensiones familiares que se pueden producir en la vida cotidiana.

En la región, los jóvenes indígenas que practican el protestantismo siguen hablando o entendiendo su lengua y siguen expresando un sentido de pertenencia a su comunidad, pero han abandonado sus tradiciones ancestrales y festividades patronales, las consideran fuera de lugar, lejanos a ellos.

También los jóvenes indígenas católicos llegan a restarle importancia a sus tradiciones ancestrales, las ven lejanas a ellos, fuera de su cotidianidad, aunque abuelos y padres si las realicen. No obstante de ese alejamiento, sí participan en las fiestas patronales. La pertenencia cultural la construyen a partir de sus prácticas cotidianas, de sus retornos al lugar de origen y de su lengua.

iii. Educación impartida a indígenas

La política indigenista ha cambiado a lo largo del tiempo. El indigenismo fue decretado en 1949 por Miguel Alemán e implantado en la Sierra Norte de Puebla en los sesenta. Esa iniciativa significó la búsqueda de la unidad nacional y homogenización de la cultura mexicana. Su fin era integrar a los indígenas a la cultura mestiza

⁴¹Fue en los cincuenta cuando el Instituto Lingüístico de Verano se dio a la tarea de convertir al protestantismo a la población indígena.

suministrándoles una educación bilingüe. En los primeros años del ciclo de educación básica, los maestros enseñaban a leer y escribir en la lengua materna a los estudiantes y, a partir del segundo o tercer año, la enseñanza era totalmente en español. En Huehuetla, los maestros indígenas instruyeron el castellano desde los primeros años de la educación básica: eran jóvenes con baja preparación académica, dado que el único requisito para dar clases era saber leer y escribir. Los profesores indígenas, sin proponérselo, fueron los verdugos de su propia cultura e implementaron una serie de estrategias para negar e invisibilizar la cultura nahua y totonaca de la zona. Un docente comenta su experiencia:

Los maestros bilingües no enseñábamos en forma bilingüe, nos hacíamos pasar por maestros que no saben hablar la lengua indígena, entonces así es como crece nuestra institución (SEP). A nuestros alumnos les enseñamos como si fuéramos castellano hablantes, nada más, aunque tuvimos la oportunidad, la facultad de poder enseñarles en su lengua materna a los alumnos (1) D).

La educación bilingüe no tuvo mucho eco en la zona, debido a que la enseñanza seguía siendo en español, al igual que en las demás escuelas no indígenas. Así lo constata un estudiante:

Fue cuando un maestro, nos dijo, inclusive él puso las reglas, que no se permitía usar la lengua materna; obligatoriamente tenías que ocupar el español y si no te sacaba y eso como ¡que duele! para mí, porque uno está acostumbrado (6HE).

La implementación de un proceso de enseñanza en español se realizó sin que se midieran las consecuencias que la pérdida de la lengua materna podía ocasionar en la identidad de los alumnos, en lo social, lo familiar y lo cultural. Inclusive hay testimonios de profesores que se arrepienten de esa forma de enseñanza:

Nosotros los maestros bilingües tuvimos la culpa de no saber alfabetizar en su lengua materna, ¿para qué? para que no tuviéramos ese problema que ahora tienen todos los que aprenden a leer y a escribir en una segunda lengua, ajena, tienen problemas de comprensión lectora. No pueden escribir coordinadamente ni pueden hablar coordinadamente (1) D).

A las personas con dificultades lingüísticas para expresarse en español, se les llama en la región “cuatrerros”, ya que presentan problemas para hablarlo y escribirlo:

demuestran problemas en la construcción de oraciones, en el uso de sustantivos y artículos -en el género (femenino o masculino) y en el número (singular o plural). Esas insuficiencias les causan a los estudiantes bajo rendimiento escolar, problemas de inseguridad y de discriminación por parte de terceros. Perciben su lengua originaria como una desventaja para incorporarse a la vida académica, más aún cuando es en español la forma en la que reciben y transmiten los conocimientos escolares.

Por ejemplo cuando ocupamos palabras o frases así, y no está bien, o sea lo decimos mal, porque no logramos articular lo que es la gramática; de ¿qué va primero? en ¿qué momento ocupamos bien “la”?, como cuando decimos la botella, el botella. Ellos se empiezan a reír, inclusive te empiezan a poner apodosos los compañeros y los maestros; es algo que no debe de ser (6HE)

Cuando estoy reunido aquí con gente yo hablo en mi lengua, con la gente de aquí, me siento bien (*aunque*) tengo mucho hablando en castellano ¿cuál es el temor? a equivocarme, me califiquen por cuatrero, por lo que sea, temo y ¡no me siento muy bien! (Informante).

En la actualidad, en el municipio de Caxhuacán, existen maestros de educación básica que trabajaron bajo este enfoque homogeneizador de la lengua, que demeritan la educación indígena o la enseñanza en lengua materna en cualquiera de los niveles educativos, al etiquetarla como de menor calidad y, en consecuencia, de menor prestigio educativo y social. Si los padres de familia cuentan con los recursos económicos suficientes, envían a sus hijos a Universidades que consideran de prestigio, como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla o a las escuelas Normales con el objetivo de que tengan acceso a un nivel de vida mejor. Los padres con menores recursos monetarios envían a sus hijos a las Instituciones de Educación Superior de la zona, entre las que sobresale la UIEP.

No hay registro cuantitativo sobre el destino de los jóvenes indígenas al terminar la educación media superior de la región: si bien buscan matricularse en Universidades que consideran de prestigio o de la región, también es cierto que algunos ya no siguen estudiando y deciden trabajar para apoyar a la familia, en su lugar de origen o lejos de ella. Los lugares donde más emigran son la ciudad de Puebla y el Distrito Federal.

iv. *Demandas indígenas en la construcción de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*

En la creación de las Universidades Interculturales (UI) como la UIEP, las demandas indígenas no jugaron del todo un papel muy importante; aunque fueron éstas quienes demandaron educación a nivel superior. Existen divergencias en cuanto a si sus demandas fueron incluidas, para algunos actores, si fueron tomadas en cuenta pues la Universidad se construyó en una región mayoritariamente indígena. Así lo constata el relato de un directivo:

Creo que este proyecto surge a partir de 1994 con el movimiento zapatista, nosotros nos damos cuenta que en este movimiento se da la situación del reconocimiento hacia los pueblos originarios y en esta situación los pueblos empiezan, o la gente empieza, a buscar sus propios orígenes se pide que sean reconocidos los pueblos originarios y tenemos el ochenta por ciento de la población en México con esas características. Es ahí cuando empiezan a surgir las necesidades o de voltear a ver esas necesidades de los pueblos originarios (Directivo).

Para otros las UI no han respondido a las demandas indígenas de educación superior, pues mencionan que no solamente implicaba su construcción, sino ser tomados en cuenta en su planeación y procesos de operación.

Las UI son un proyecto creado desde el Estado, es decir *ex situ*, el cual ha sido también cuestionado por los actores de la UIEP, por ser implementado conforme con un modelo educativo estándar, que los actores universitarios ajustaron a las necesidades y particularidades de su entorno. Sin embargo, en la práctica, no les ha sido fácil adaptarlo a los requerimientos y demandas de educación superior de los pueblos indígenas.

Ante esta situación un informante identifica dos tipos de Universidades, las que parten del Estado y las que son creadas *in situ* desde los movimientos indígenas:

En Sudamérica, especialmente, hay muchas Universidades que han nacido ¡desde sus pueblos!, pensando en su cultura y en las necesidades que plantea su currículum. Y creo que en el modelo de la Universidad Intercultural, que viene desde el Estado mexicano, se está haciendo el proceso inverso, se plantea la currícula desde el exterior y luego se pide a los que la implementamos que la adecuemos a la región [...] Entonces ahí es donde viene ese desfase, y es ahí donde viene la diferencia entre nosotros como un modelo intercultural por parte del Estado y otras Interculturales que hay en Latinoamérica, que sí parten (*desde las necesidades de los pueblos*). Incluso aquí mismo en México

hay experiencias en Oaxaca, en Guerrero (*de Universidades Interculturales*) que vienen de las comunidades; pero nosotros venimos del Estado (Informante).

De acuerdo a la explicación anterior, la UIEP es considerada un proyecto *ex situ*. A continuación relató el proceso de movimientos indígenas y creación de la UIEP en la Sierra Norte de Puebla; la organización más representativa de la zona es La Organización Indígena Totonaca (OIT)⁴². En los noventa, la OIT creó el Centro de Estudios Superiores Indígenas *Kgoyom* (CESIK), en Huehuetla, con una concepción de educación indígena que promueve el respeto y la valoración de la cultura de los pueblos originarios, uno de sus principios es el respeto a la tierra, el equilibrio entre la naturaleza y el hombre. Su objetivo social es “brindar una educación alternativa a los jóvenes de Huehuetla; que no se les despeje su identidad indígena totonaca. Que no los conviertan en *luwan* (mestizo o víbora venenosa)” (Kgoyom, 2009: s/p). El CESIK es un proyecto construido con la participación de totonacas instructores y alumnos de la misma comunidad⁴³.

El CESIK es una preparatoria, es una prepa, es como una preparatoria intercultural, ellos iniciaron hace como quince años y... también empezaron a valorar la cultura, empezaron a valorar las lenguas originarias (3) D).

⁴² La OIT surge a finales de los ochenta y promueve la organización y participación de la gente para el mejoramiento de sus comunidades. Así lo explica un docente: “Lo que he leído es que a finales de los ochentas se formó una organización aquí en Huehuetla, Organización Indígena Totonaca (OIT). Esa organización fue de gran impacto. La gente totonaca, aquí en Huehuetla, veía que eran muy marginados por la gente del centro (*Huehuetla*), por la gente mestiza. [...] El hecho de que se hayan organizado [...] parece que en el ochenta y nueve (1989), ochenta y ocho (1988) tuvieron su candidato (*la OIT*) por el PRD y ganaron. [...] fue posible que en las comunidades recibieran apoyos... por ejemplo en todas las comunidades -durante tres años el gobierno del PRD- que hubiera luz en la comunidad casa por casa. A pesar de que en las comunidades hay casas en los cerros, digamos unos quinientos metros de pura subida y ¡parecía imposible que llegara la luz!, pero con la gente organizada cada comunidad se apoyaba recorriendo, se apoyaban para llevar el poste de familia, se apoyaban en las familias y así repartieron todos los postes. Este... pues sí fue posible, de ahí metieron lo que es las carreteras, las terracerías y todo. Entonces ya empezaban entonces las comisiones sociales” (3) D). Sin embargo, La OIT ha perdido fuerza en la zona, en 1998 la alianza PRD-OIT perdió las elecciones frente al PRI. Reyes (2005) plantea que varios factores contribuyeron a esta situación: a) Dejaron de tener apoyo de la jerarquía diocesana en la parroquia de Huehuetla, éstos ya no eran miembros de las Comunidades Eclesiales de Base (ECB); b) al ver resueltas -medianamente- algunas de sus demandas, lejos de formular nuevas, cayeron en la inmovilidad, y hasta abandonaron la Organización; c) las aspiraciones políticas de algunos miembros de la OIT que se identificaban más con el PRD dividieron a la OIT, al querer convertirla en base social del partido (:106). Factores que llevaron a que fueran blanco de sus detractores, pues ponían en peligro la estructura caciquil y clientelista de la zona.

⁴³ Es un proyecto que obtiene fuentes de financiamiento de padres de familia y organizaciones externas vinculadas a organizaciones no gubernamentales.

El siguiente paso para la Organización entonces fue conseguir que se abriera una Institución de educación superior que permitiese dar continuidad a los recorridos de formación de los estudiantes indígenas.

Para que la educación no se quedara en la prepa, porque los egresados de la prepa salían y volvían a regresar a Universidades convencionales, por eso la OIT pedía una educación intercultural, buscaba esa iniciativa, por eso solicitaban que a la educación se le hiciera una adecuación intercultural (3) D).

De ahí el gobierno estatal se dio cuenta de que la gente totonaca, la gente indígena de Huehuetla, pues estaba gestionando una educación especial para los grupos totonacos y; también como en el hecho de que en ese momento en Zacapoaxtla (*Municipio de Puebla*) en el noventa y dos (1992) estaba el (partido del) gobierno federal, éste también se da cuenta en ese momento de que los grupos indígenas querían un respeto sobre su cultura. Yo creo que a partir de eso en Huehuetla, yo creo que a partir del movimiento de los totonacos fue posible que la Universidad llegará a la Sierra Norte de Puebla (3) D).

Ante tal situación, el gobernador estatal impulsa la edificación de la UIEP:

Busca el apoyo para la gente de los pueblos originarios se hace llamar él, indígena. (*el gobierno dice:*) “busquemos apoyo para los pueblos indígenas” y es como surge la Universidad (Directivo).

La construcción de la UIEP permitía cumplir con el objetivo de la CGEIB, la construcción de Universidades Interculturales en lugares con población mayoritariamente indígena y que respondiera a las demandas de educación terciaria e intercultural de la zona. Sin embargo, llama la atención que la OIT no haya intervenido en el proceso de creación de la UIEP, “es totalmente ajena a la UIEP” (3) D). Inclusive los alumnos de la preparatoria el *Kgoyom* de la OIT no ingresan a esta Universidad. Para la OIT y algunos actores de la UIEP, el gobierno estatal aprovecho la demanda de educación terciaria de la OIT y de políticas educativas incluyentes para construir la UIEP, pero sin tomar en cuenta a esta organización en su edificación.

v. *Ubicación de la UIEP*

Para el proyecto de edificación de la UIEP, era necesario elegir un lugar para su construcción, realizándose estudios de factibilidad por parte del gobierno estatal.

Empiezan a ver en dónde puede estar una Universidad Intercultural y se empiezan a proyectar varios lugares como Cuetzalan, Xochitlán, Zapotitlán, son alrededor de 10 lugares. Entonces entre dimes y diretes de presidentes Municipales surge la propuesta del entonces presidente municipal de Huehuetla, Víctor Manuel Rojas Solano de “yo les ofrezco un terreno de 28 hectáreas”, ya está hecho (Directivo).

En consecuencia, la edificación de la UIEP, en este espacio particular, no resultó de una negociación entre los diferentes grupos que demandaban una Universidad Intercultural, ni respondió a las recomendaciones emitidas en los estudios de factibilidad, sino por una cuestión práctica: el Presidente municipal de Huehuetla ya tenía el terreno en Lipuntahuaca.

Querían que llegara la Universidad (*otros municipios*) pero (*presidente municipal de Lipuntahuaca*) su postura fue yo ofrezco un terreno de veintiocho hectáreas. Los otros iban a ver en dónde, y él cuando llega dice: “aquí está mi postura, tengo veintiocho hectáreas”, fue prácticamente lo que abrió las puertas para que la Universidad quedara ahí. Los demás apenas iban a ver en ¿dónde?, ¿cómo hacerle? y prácticamente ganó la partida por el terreno, era más fácil, que buscar un terreno, en ¿dónde?, ¿cómo hacer la negociación?, en fin, “aquí está”, les ganó la partida (Informante).

Otro informante menciona, que la construcción de la UIEP, ni fue coincidencia, ni de reivindicación de los derechos indígenas sino por cuestiones políticas. Lo que importaba era crear la Universidad en un espacio fuera del campo de intervención y acción de las organizaciones sociales y posicionar el grupo del gobierno estatal en la toma de decisiones de la universidad.

Ese hombre (gobierno estatal) cuando crea la Universidad la crea por situaciones políticas no porque tenga visión cultural el tipo, eso está claro. Ya después me doy cuenta de que [...] “una persona (*de la UIEP*) pertenece a uno de los grupos poderosos de Puebla y que justamente lo están incluyendo” (Informante).

La edificación de la Universidad fue en 2006 resultado de diferentes factores políticos, económicos y sociales. En los factores políticos, intervino la correlación de fuerzas de los grupos de poder tanto a nivel estatal, como regional y de comunidad; la construcción de la UIEP ha confirmado ante la SEP y la opinión pública el compromiso del gobierno en impulsar políticas de inclusión educativa hacia los pueblos indígenas; sin embargo, no es un proyecto que haya surgido desde el interior de las comunidades.

La UIEP no ha logrado generar un diálogo entre los actores universitarios y la población indígena. Las comunidades ven a la Universidad como una oferta educativa a nivel superior, sin ponerle la etiqueta de intercultural. Los alumnos mantienen contacto con las comunidades en trabajo de campo, pero por un periodo de lapso corto que dificulta la comunicación.

En términos económicos, la donación del terreno facilitó la construcción de la Universidad y ha contribuido a la dinamización de la economía en Lipuntahuaca: las personas del lugar rentan cuartos, casas, venden comida, rentan computadoras con servicio de internet, entre otras cosas. A nivel social, ha cambiado la dinámica sociocultural de sus habitantes debido a que conviven diferentes grupos étnico-lingüísticos en la comunidad. Que afectan a las dinámicas estructurales de exclusión a jóvenes indígenas y se traducen principalmente en prácticas de discriminación de tipo social y económica.

Una estudiante menciona que en Lipuntahuaca (lugar donde está la UIEP) quería regresarse a su casa porque sentía cierto rechazo de la comunidad, “ellos hablaban otra lengua (*totonaco*)” (1ME), debido a que no entendía la lengua y ellos son más fríos al recibir a la gente, tienen algunos códigos culturales diferentes a los nahuat; sin embargo, se fue adaptando, y la comunidad se fue acostumbrando a recibir a nahuas y mestizos.

b) La UIEP, funcionamiento institucional

i. Formas de gobierno

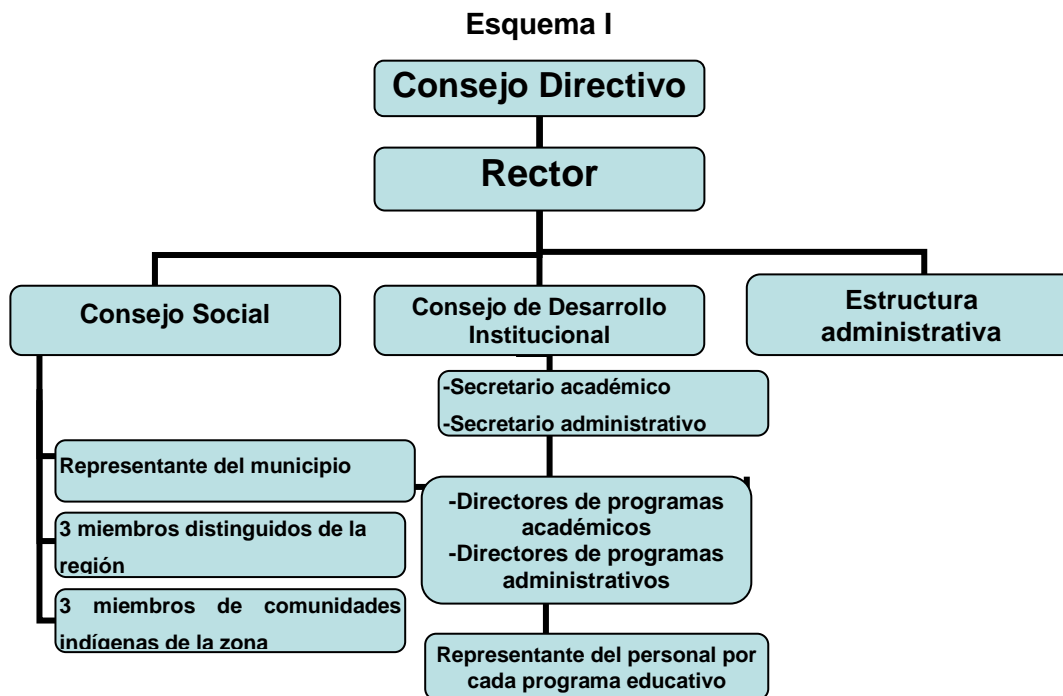
La UIEP, de acuerdo a su Decreto de creación promulgado el 8 de marzo de 2006, es un organismo público descentralizado con personalidad jurídica y patrimonios propios. Se rige por un: I) Consejo Directivo integrado por un presidente honorario (quien es el titular del poder ejecutivo del estado de Puebla); cuatro representantes del gobierno del estado, designados por el ejecutivo estatal (uno de ellos es el Secretario de Educación Pública de Puebla); tres representantes del gobierno federal, designados por la Secretaría de Educación Pública Federal; un representante del gobierno municipal, designado por el ayuntamiento; tres miembros distinguidos de la región, invitados por el presidente honorario del Consejo Directivo. II) Un Rector, nombrado por el Consejo Directivo a propuesta del poder ejecutivo. III) Un Consejo Social integrado por el rector (este es quien lo preside); un representante del municipio, invitado por el consejo

directivo; tres miembros distinguidos de la región y tres miembros de pueblos o comunidades indígenas de la zona, (invitados por el Consejo directivo). Un Consejo de Desarrollo Institucional integrado por el Rector, el Secretario Académico, el Secretario Administrativo, los Directores de programas académicos, los Directores de programas administrativos, y un representante del personal por cada programa educativo. Y V) La estructura administrativa que se requiera para el desempeño de sus funciones. (Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, 2006). Ver esquema I

La UIEP, al ser un organismo Público Descentralizado, le rinde cuentas a la SEP y a la CGEIB. El Consejo Directivo es el órgano de mayor autoridad y es dirigido por el poder ejecutivo del estado de Puebla, quien tiene el control para la elección de los actores que influyen en la Universidad, eso ha ocasionado que se haya vuelto un nicho de poder del gobierno estatal. Los actores de la UIEP así lo reconocen:

Mira en el consejo directivo tenemos a lo que es el presidente, que es nuestro gobernador nuestro representante. [...] No operan, ellos son los que digamos supervisan lo que se está haciendo en la Universidad. Digamos serían, en otras palabras, nuestros patrones, para quienes entregamos cuentas [...] (Dir. LyC).

Organización jerárquica de la UIEP



Fuente: Construcción propia a partir del Decreto de Creación, (Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, 2006).

Después le sigue el rector, propuesto por el ejecutivo estatal. Posteriormente del rector se encuentra el Consejo Social, el Consejo de Desarrollo Institucional y la Estructura Administrativa. La figura que en esta investigación me concierne resaltar es la del Consejo Social:

Que será el órgano de vinculación con la sociedad y se integrará por: I. El rector, quien lo presidirá; II. Un representante del Municipio, del lugar del domicilio de la Universidad, a invitación del Consejo Directivo: III. Tres miembros distinguidos en la región y tres miembros de pueblos o comunidades indígenas de la zona en que incida funciones la Universidad, a invitación del consejo Directivo (Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, 2006:9-10).

En este organismo es donde las organizaciones indígenas son integradas, se convocan por el Rector. Las más representativas en la zona son la OIT, Radio Cuetzalán⁴⁴ y Tosepan Titataniske⁴⁵, sin embargo la OIT al no llevar buena relación con las autoridades de la UIEP no fueron tomadas en cuenta.

En la UIEP, en un principio las organizaciones de Tosepan Titataniske y Radio Cuetzalán fueron las encargadas a actividades de difusión (en la actualidad sigue apoyando en esas actividades Radio Cuetzalán) Así lo atestiguan los siguientes relatos:

Es la gente que está aquí viendo de qué forma nosotros también nos estamos involucrando en la comunidad. Por ejemplo dice la radio de Cuetzalan: “¿qué es lo que van a promover?”, “¿qué están haciendo para difundir su oferta educativa?”, lo proyectamos allá, es un gran trabajo, mucho trabajo (Dir. LyC).

Ellos nos preguntan: “¿qué es lo que están haciendo?” y nosotros: “mira sabes qué, vamos a hacer un foro”, entonces buscamos que se dé a conocer el foro, tenemos que buscar cancha libre en la radio de Cuetzalan para ir y promover todos estos eventos (Dir. LyC).

⁴⁴ Forma parte de la “XECTZ La Voz de la Sierra Norte”, es una Emisora del Sistema de Radiodifusoras Culturales Indigenistas de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Su misión es la atención que coadyuve al desarrollo de los pueblos indígenas nahua y totonaco de la Sierra Norte de Puebla y de la región de Papantla, Ver. <http://ecos.cdi.gob.mx/xectz.html>.

⁴⁵ Organización nahua, del municipio de Cuetzalan del Progreso. “La Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske (CARTT), surge a fines de los años setenta y se consolida en los ochenta. Está conformada por pequeños productores, cuya finalidad es mejorar su nivel de vida. En principio, esta organización se orienta a la producción y abasto de productos básicos; actualmente se trabaja en diversos proyectos, en los que se han incorporado activamente las mujeres y, sobre todo, los niños” (Baez, 2004:34).

Tosepan Titaniske decidió no participar en actividades de la UIEP, porque no tenían margen de acción para proponer adecuaciones en el Modelo Educativo a los requerimientos de la región. Pues por decreto oficial, las organizaciones indígenas al ser parte del Consejo social tienen la función de:

“I. Promover la participación de la sociedad en el financiamiento de la Universidad, así como las relaciones entre ésta y su entorno cultural, profesional y económico; II. Apoyar las actividades de la Universidad en materia de difusión y vinculación con los diversos sectores de la sociedad; III. Gestionar la obtención de recursos adicionales para el funcionamiento de la Universidad. IV Proponer medidas para el mejoramiento integral de la Universidad; y V. Las demás que le confieran las disposiciones legales y reglamentarias de la Universidad” (Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, UIEP, 2006:10).

Por parte de la Universidad, las organizaciones indígenas han sido designadas a actividades de difusión, no obstante, aunque el Decreto plantea que pueden proponer medidas para el mejoramiento integral de la Universidad, hasta año 2000, no intervenían en esa actividad. En la UIEP tampoco en su documento de creación: (Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, 2006) definía otras funciones de las organizaciones indígenas.

ii. Reglamentación y categorización del personal docente

La rendición de cuentas es parte de las políticas implementadas desde los noventa en las Universidades públicas: las UI como la UIEP también deben acatar los requerimientos de eficiencia establecidos por la SEP y la CGEIB. La reglamentación y la categorización del personal docente dependen de resultados cuantitativos, como que cumplan un perfil académico los profesores, que tengan estudios de posgrado, investigaciones y publicaciones, así como cubrir cierta cuota de número de alumnos que ingresan y egresan, y fomentar la apertura de carreras emergentes. El organismo que regula todas las acciones es el Consejo directivo, Ellos les dicen:

Esas tablas... de la SEP son muy claras en ese aspecto “mira ‘aquí tienes una matrícula de 15 y tienes tantos profesores de tiempo completo, entonces ¿qué es lo que están haciendo tus profesores?” No pues están dando clase, no pues que están haciendo investigación, que están haciendo esto... (Y nos dicen:) “pero ahora quiero que me entreguen los proyectos de investigación, que me entregues resultados”.

Y ahora todo se ve medido de esta forma ¿no?, es el trabajo por resultados (Dir. L y C).

Una de las condiciones para la regularización de los docentes es un seguimiento minucioso a los alumnos:

Apenas tenemos una primera generación de egresados, y porque no sabemos a dónde está esa generación de egresados, porque no sabemos ahorita cuantos titulados va a tener en esa primera generación de egresados. Con la segunda generación cual es la eficiencia terminal y a los matriculados son un mayor número de matriculados, [...] buscamos que ahora haya más estudiantes y entonces sí vamos a poder tener acceso a esta otra parte” (Dir. LyC).

Los directivos afirman que, para poder exigir, ellos deben dar resultados.

Si nosotros ahorita buscamos: “sabes qué dame una categoría, queremos un...queremos que nos des una plaza, queremos etcétera”. Pues primero me debes entregar que esto y esto, si no me has entregado esto no podemos todavía estar en esta parte. Ahorita lo que nos urge ir viendo es lo que nosotros le decimos el asunto de la consolidación (Dir. LyC).

Les preocupa el asunto de la consolidación de la reglamentación y la categorización del personal docente para contrarrestar la incertidumbre y precariedad laboral (ausencia de plazas, de un sistema escalafonario, bajos salarios y falta de crecimiento profesional) que ocasiona rotatividad del personal. Aspectos que no les permiten a los directivos contar con una planta docente consolidada con la que puedan hacer planeaciones a largo plazo y que además estén familiarizados con el modelo educativo intercultural.

Es un grave problema porque si tú empiezas a trabajar con unas características y dices: “vamos a hacer este plan de trabajo de aquí a aquí” y tú sabes con qué gente vas a contar y si en el camino te dice: “sabes qué me voy”, se sacrifican las características que tenía ese profesor. Y entonces llega un nuevo profesor que no conoce el modelo, que no conoce las características de los jóvenes ni de la institución y lo empiezas a meter en este ambiente y vamos avanzando, y se vuelve a ir uno o dos profesores más y nuevamente empiezas a introducir al modelo a los otros profesores que vayan llegando. ¡Híjole!, eso sí ha sido uno de los problemas (Dir. LyC).

La carencia de una planta consolidada y formada en el modelo educativo intercultural no ha permitido que haya una mayor coordinación entre autoridades y maestros para el funcionamiento del plan curricular. Además, ha influido en la falta de retroalimentación

para el mejor desempeño académico tanto de profesores como de alumnos. Así lo constata un estudiante:

Lo que nos ha afectado mucho es este cambio de profesores porque cada quien, cada maestro, tiene una idea diferente, una forma de enseñar diferente (...) llegaba un maestro y (*nos decía:*) “no pues que vamos a hacer presentaciones”. Órale presentaciones y ya hacemos presentaciones y, llegan ¡lo corren!... se sale o lo sacan... no sé... llega otro (*profesor*) y otra vez, que vamos a ver presentaciones y ahí están. Entonces normalmente siempre estuvimos con inglés con lo mismo, lo mismo, lo mismo; primero, segundo, tercero, cuarto, quinto semestre dan lo mismo (Informante).

Lo alumnos no tienen claridad de por qué los profesores se van, la rotatividad les causa mucha incertidumbre, además de que les afecta en la comunicación con éstos.

iii. Misión de la UIEP

La misión y los objetivos de la UIEP no son del todo acordes con los planteamientos internacionales ni con las demandas históricas de los pueblos indígenas. Su misión y objetivo principal es un discurso retórico de reconocimiento de los derechos indígenas, pues se parte de políticas asimilacionistas educativas que supeditan la cultura indígena a la cultura mestiza.

La misión de la UIEP no puede ser otra que formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de las comunidades, pueblos y regiones indígenas, pero sin excluir ni renunciar a nuestra condición de pueblo mestizo (UIEP, 2006:39).

Lo anterior resulta contradictorio debido a que el objetivo de las iniciativas de base étnica es reconocer la diversidad cultural en el país en términos de paridad, es decir reconocer el otro como igual y sujeto de derechos, en donde una cultura no está por encima de otra. Sin embargo, en el documento de Decreto de creación (Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, 2006) se enfatiza que la igualdad y equidad (en términos de interacción y diálogo entre actores con sistemas de conocimientos diferentes) se logrará con la valoración y revitalización de las lenguas y culturas indígenas, mediante:

Procesos de valoración y revitalización de lenguas y culturas originarias [...] impulsar una educación cuya raíz surja de la cultura del

entorno inmediato de los estudiantes [...] propiciar el desarrollo de competencias comunicativas en diversas lenguas [...] fomentar el contacto con su entorno y el dialogo intercultural en un ambiente de respeto a la diversidad (Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, 2006:3).

La UIEP será el espacio propicio para revertir la discriminación y la invisibilización, al funcionar como:

Una institución que propicie la convivencia entre las culturas y grupos sociales, tendiendo puentes a través del diálogo, el respeto, la tolerancia, los saberes tradicionales y el conocimiento científico. Coadyuvará en la construcción de una sociedad equitativa y justa, que fomente en los individuos la reflexión y revaloración de sus formas de ser, pensar, sentir y actuar (UIEP, 2006:39).

Los documentos institucionales pretenden que la UIEP coadyuve en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, para un mayor entendimiento cultural entre los sujetos.

iv. Matrícula de la UIEP

La matrícula de ingreso a la UIEP de 2006 a 2014 ha estado conformada por 8 generaciones (ver cuadro 8). En el primer ciclo escolar de 2006 a 2007 comenzó con dos licenciaturas: Lengua y Cultura y Desarrollo sustentable, con un total de 236 alumnos. Hasta el ciclo 2010 seguían siendo las mismas carreras y la matrícula era de 90 alumnos, por lo que hubo un descenso de 146 alumnos. En el ciclo de 2010-2011 se imparte una licenciatura más: Turismo Alternativo, la matrícula total de nuevo ingreso en este año es de 117 alumnos, hubo un incremento en este ciclo de 27 alumnos. En el siguiente ciclo escolar de 2011 al 2012 se incorporó ingeniería Forestal Comunitaria a las tres licenciaturas ya mencionadas; llama la atención que a pesar de un incremento de oferta académica, la matrícula fue de 98 alumnos, por lo que volvió haber un descenso, ahora de 19 alumnos. De 2012 a 2013 fue un periodo particular, ya que hubo un movimiento de estudiantes y de profesores⁴⁶, lo cual repercutió en su

⁴⁶ Los docentes y estudiantes, demandaban entre otras cosas: la destitución del rector de la UIEP y un proceso de elección donde pudieran elegir de una manera más democrática a sus autoridades. El resultado fue la destitución del rector, sin embargo al ser la UIEP un Organismo Público Descentralizado no hubo un proceso de elección incluyente de alumnos y docentes; de acuerdo a los informantes, en la actualidad el cambio que hubo es que hay un poco más de facilidad para trabajar en equipo con los directivos.

matrícula de 69 alumnos. Sin embargo, para el periodo 2013-2014 la matrícula de nuevo ingreso se regularizó a 120 alumnos, por lo que hubo un incremento de 51 estudiantes.

La reducción de matrícula ha sido por múltiples factores, entre los que destacan que la UIEP no es considerada de prestigio por gente de la zona; porque la Institución tiene deficiencias académicas; porque la Universidad no otorga apoyos económicos suficientes a los estudiantes para que permanezcan en la UIEP. Aunque también puede deberse a que persiste la preocupación sobre el campo laboral de las carreras emergentes que imparte la UIEP o porque hayan oído experiencias de escaso campo de trabajo de los egresados. Efecto imprevisto, para cuyo análisis detallado, serán necesarios estudios posteriores.

Cuadro 8					
Matrícula de estudiantes de las licenciaturas impartidas en la UIEP					
Nuevo Ingreso					
Ciclo escolar	Desarrollo Sustentable	Lengua y Cultura	Turismo Alternativo	Ingeniería Forestal Comunitaria	TOTAL
	Total	Total	Total	Total	
2006-2007	115	121			236
2007-2008	48	74			122
2008-2009	55	35			90
2009-2010	59	31			90
2010-2011	39	38	40		117
2011-2012	33	26	19	20	98
2012-2013	26	13	13	17	69
2013-2014	39	35	23	23	120

Fuente: Construcción propia, información recopilada de la CGEIB, REDUI y UIEP.

La licenciatura con mayor demanda es Lengua y Cultura con 414 matriculados de nuevo ingreso; seguido de Desarrollo Sustentable con 373 alumnos, ambas durante el periodo de 2006 a 2014. Las carreras de menor demanda, pero también de reciente creación son Turismo Alternativo e Ingeniería Forestal Comunitaria, la primera con 95 alumnos matriculados de nuevo ingreso y la Ingeniería con 60 alumnos (Ver cuadro 8).

v. Ingreso a la UIEP

Las UI como la UIEP establecen una serie de requisitos flexibles con el fin de incluir el mayor número de estudiantes posibles, lo cual es parte de las estrategias de acción afirmativa para una mayor inserción y permanencia de estudiantes indígenas en el nivel terciario.

Dado que los estudiantes de origen indígena han padecido los efectos de un sistema educativo que incorpora vicios de la desigualdad social estructural, no se seleccionará a los estudiantes por criterios de desempeño académico convencional (calificaciones promedio, exámenes de selección). Este principio se basa en la hipótesis de que una oferta pertinente de condiciones y estímulos a la formación y desarrollo de los estudiantes, favorecerá --en mayor medida que su rendimiento académico en los niveles antecedentes— sus posibilidades de inserción en la disciplina de estudio y trabajo que implica la vida universitaria (UIEP, 2006:37).

Es por medio de una convocatoria anual que los estudiantes de nivel bachillerato postulan para ingresar a la UIEP. Los requisitos para ingresar son: certificado de estudios del nivel medio superior, acta de nacimiento y CURP.

Por lo general los estudiantes que solicitan ingresar son aceptados, llegan a ser sometidos a una serie de evaluaciones para tener un diagnóstico sobre sus habilidades y dificultades académicas pero los resultados que obtienen no inciden en su ingreso a la institución. Desde 2011, algunos estudiantes han presentado el examen de evaluación diagnóstica del Centro Nacional de Evaluación A.C. (CENEVAL) No todos asisten porque no es obligatorio; tampoco servicios escolares dan a conocer los resultados de dichas pruebas.

Otra de las características que favorece el ingreso de estudiantes indígenas en la UIEP es que no hay costo por inscripción, semestre o anualidad; sin embargo, la institución no descarta que en algún futuro se establezcan cuotas. También favorece la permanencia la beca PRONABES otorgada alumnos con base al rendimiento académico del alumno y el estímulo económico que otorga el CONAFE a estudiantes que participaron como alfabetizadores en comunidades indígenas. Todas estas acciones han sido favorables para que los jóvenes indígenas de la región ingresen a la UIEP. Una estudiante relata y su paso por el CONAFE:

Después de la secundaria (...) preparatoria; dos años de servicio en el CONAFE (*Consejo Nacional de Fomento Educativo*) para ganarme una beca para seguir estudiando, y de los dos años, cuatro años llevo en la Universidad (10ME).

Sí, era instructor comunitario, un año estuve afuera me daban de comer, me daban todo. Porque fue por una necesidad de seguir estudiando el bachilleres (...) El CONAFE me dio una beca de tres años para seguir estudiando (6HE).

El CONAFE les brindó la posibilidad de seguir estudiando el bachillerato e ingresar a la Universidad, un estudiante menciona que cuando estuvo en el CONAFE, fue cuando llegaron a promocionar la UIEP, y de esa forma tuvo su primer acercamiento a la Universidad.

vi. Oferta académica

La UIEP al igual que las demás UI tiene entre sus objetivos impartir carreras con carácter de desarrollo local, que impulsen la cultura y economía de la región. Desde 2006, ofrece las carreras en Lengua y Cultura y en Desarrollo Sustentable; en 2010, se graduó la primera generación de ambas licenciaturas. A partir de 2010, la UIEP amplió su oferta educativa con la creación de la licenciatura en Turismo Alternativo, en 2011 incorpora Ingeniería Forestal comunitaria y en agosto de 2014, Salud Comunitaria (UIEP, s.f).

El primer semestre es de tronco común para las licenciaturas de Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable lo cual permite cierta movilidad entre una y otra carrera en los estudiantes. Los docentes de la UIEP están viendo la posibilidad de hacer un tronco común que también incluya Turismo Alternativo e Ingeniería Forestal comunitaria.

Las licenciaturas mencionadas tienen como objetivo:

Impulsar procesos de revaloración, revitalización, consolidación de las lenguas y de las expresiones culturales de nuestros pueblos originarios, así como para explorar rutas alternativas para impulsar su desarrollo con apego a los valores y tradiciones que han caracterizado la armonía de su relación con el medio ambiente (UIEP, 2006:36).

La oferta educativa irá creciendo a partir de las necesidades y de las potencialidades de desarrollo de las comunidades. El campo laboral de estas carreras es incipiente, no hay espacios profesionales formalmente constituidos para realizar estas

actividades: el fin es, no obstante, generar y realizar proyectos culturales, sociales y económicos en la región.

vii. Modalidades de titulación

Las modalidades de titulación en la UIEP son por mérito académico, tesis individual o en coautoría, informe de vinculación y servicio social a la comunidad, producción de materiales didácticos y propuesta pedagógica.

Por mérito Académico, el requisito es tener un promedio de 9.0 y no haber presentado ningún examen extraordinario. Es la opción a la cual más recurren los estudiantes para la titulación, aunque también deben de cubrir ciertos requisitos:

Tiene mucho que ver con la vida académica que lleva el estudiante, si realizó vinculación, si estuvo en la comunidad participando, si ha presentado alguna conferencia, si ha salido a presentar en otros lugares o ha asistido por ejemplo a foros (Dir. LyC).

La tesis individual o en coautoría debe ser pertinente para la solución de problemas; además debe estar basada en una investigación experimental, observacional, de desarrollo tecnológico, bibliográfico y/o de campo. En el informe de vinculación y servicio social a la comunidad, el estudiante realizará un escrito que contenga el sustento teórico y metodológico de las acciones efectuadas durante el trabajo en la comunidad. En ambas opciones, los alumnos cuentan con un asesor interno y otro externo, quienes les dan seguimiento a su proyecto de investigación desde el inicio hasta el final del reporte o la tesis. De estas dos formas de titulación, los estudiantes recurren con más frecuencia al informe de vinculación y servicio social debido a que, a lo largo de la carrera, van recopilando la información, además de que es un trabajo de corte más descriptivo.

La producción de materiales didácticos sobre aspectos relevantes de la lengua, la cultura o el desarrollo regional, puede ser plasmada en video documental, material audiovisual, manual de estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje, antología, cómic, manual de juegos y juguetes, memoria de experiencias, folletos, entre otros. La Propuesta Pedagógica consiste en la presentación de un programa, de un sistema de evaluación o de un modelo que contribuya a fortalecer la calidad de la educación “sin importar la restricción de un nivel y modalidad educativa” (UIEP, 2014:s/f). Hasta 2013,

ningún alumno se había titulado por las opciones de producción de material didáctico y propuesta pedagógica

c) Percepciones del modelo educativo intercultural

i. Modelo Educativo Intercultural

El modelo educativo Intercultural de la UIEP tiene como misión:

Formar profesionales, docentes, e intelectuales e investigadores a través de un modelo de educación superior, -basado en principios de interculturalidad y sustentabilidad- que contribuya a promover el desarrollo humano, económico, social, cultural y territorial de los pueblos y culturas indígenas con los diversos sectores sociales, en un marco de equidad, respeto y cooperación (UIEP, 2006:36).

Las funciones particulares que tiene este MEI son desarrollar un enfoque pedagógico basado en el constructivismo sociocultural, instaurar un diálogo de saberes y conocimientos indígenas y no indígenas, así como propiciar valoración y revitalización de la cultura y lenguas indígenas, respeto por la diversidad, por mencionar las más importantes.

Para llevar a cabo lo anterior, el eje de vinculación a la comunidad juega un papel importante para propiciar la valoración y revitalización de las culturas de los estudiantes indígenas y de las comunidades de la región, garantizar el desarrollo profesional del estudiante y en el desarrollo de proyectos socioeducativos, culturales y productivos.

Las percepciones que tienen los diferentes actores de la Universidad (Directivos, académicos y estudiantes) sobre el funcionamiento del Modelo Educativo Intercultural son diversas; sin embargo, más que una opinión positiva o negativa sobre su funcionamiento, los actores plantean ciertas preocupaciones con respecto de su implementación y fortalecimiento.

El enfoque pedagógico del MEI está orientado por el constructivismo sociocultural planteado por Vygotsky, que “considera la educación como un proceso en que el conocimiento se construye colectivamente, y plantea que la enseñanza tiene una dimensión social que se apoya en el marco de las experiencias del contexto donde el individuo se desenvuelve” (Casillas y Santini, 2006:159). Conforme con este enfoque, las tradiciones culturales y las prácticas sociales juegan un papel importante

en la formación de los estudiantes; en el proceso de enseñanza aprendizaje, éstos son vistos como sujetos activos y participativos, constructores de significados.

Los principios del constructivismo sociocultural convergen con la intención formativa de la Universidad Intercultural, que pretende abrir un espacio a los conocimientos y saberes alimentados por la experiencia y la axiología de los pueblos de México con el fin de contribuir a su recuperación, análisis y sistematización para lograr una nueva proyección científica de su valor, de la vigencia de su aplicación y de sus potencialidades para complementar y colaborar con la ciencia moderna, así como para enriquecerse con sus avances (Casillas y Santini, 2006:159).

Los entrevistados, en ningún momento, mencionaron que fuera un enfoque pedagógico constructivista. Sin embargo, identificaron como principios fundamentales de este MEI, la interculturalidad, el respeto a la identidad y a la diversidad cultural. Les preocupa que sea un modelo educativo que no haya sido elaborado por estudiosos de la región; un informante plantea que es necesario “una teoría pedagógica nacida desde la perspectiva de lo indígena” (Informante), que los tome en cuenta como sujetos activos, con su propia filosofía y formas de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A algunos estudiantes les preocupa que el modelo educativo intercultural sea:

Una estrategia más de gobierno para... no sé... sacar a las lenguas, o si es algo personal (*la forma en cómo toman las decisiones de las autoridades de la UIEP*), o quizá existe la oportunidad para que tenga valor la lengua... no sé... Y pues en ese sentido tengo dudas (3HE23).

El modelo educativo de la UIEP no les parece que sea intercultural. Un estudiante menciona que “todo está en teoría pero no en la práctica ¡Es lo malo! creo que pasa en todos los temas” (6HE24). Otro estudiante asevera que la educación intercultural es lo mismo que la educación bilingüe: “es la misma gata pero revolcada” (3HE23). Los comentarios anteriores están ligados a que consideran que el modelo educativo de la UIEP no es “tan intercultural”:

Siento que no mucho... siento como que no, porque... así como lo plantea totalmente la planeación de Lengua y Cultura, siento que no se está deslindando, arriesgando... (a romper con el modelo tradicional) Empezar dese ahí para poder dar el ejemplo a los alumnos, en ese sentido ¿cómo iba dar clases acá?, en ese sentido siento que no, no concuerda con nada de lo que dicen (3HE23).

Sin embargo, para otros estudiantes, el modelo educativo, sí ha sido importante en la valoración de su cultura. Una alumna menciona:

Sí influye mucho, porque en pocas palabras sería como valorar lo que somos. Poniéndonos a reflexionar (*profesores*), nos ponen ejemplos de que hay culturas que se están perdiendo por lo mismo de que no lo valoran ellos mismos; y viene gente de fuera y lo valora más él, que la gente propia de la comunidad (1ME25).

Hay otros actores que manifiestan que el modelo educativo “es un modelo intercultural, su nombre los está diciendo: interacción de culturas diversas, por supuesto que sí tenemos” (1) D). La UIEP ha incorporado principalmente a nahuas y totonacos en su matrícula.

Nos gustaría tener las siete culturas que existen en el Estado de Puebla o los siete grupos étnicos, sin embargo, no tenemos todavía la oportunidad. Hasta hoy podría decir con justa razón diría que tenemos nahua hablantes, tutunaku hablantes, mixteco hablantes y, popoloca hablantes pero son muy pocos. Por ejemplo popolocas creo que estuvieron cinco con nosotros, mixteco hablantes es solamente una compañera (*estudiante*). Sin embargo hemos estado trabajando, ya lo decía también en un principio como que tomándole o dándole valor a su cultura a su lengua (1) D).

ii. Respeto a la diversidad cultural

La UIEP promueve el respeto a la diversidad cultural al matricular a estudiantes indígenas, al incorporar la diversidad de conocimientos de las culturas y lenguas indígenas en los planes de estudio así como al fomentar el respeto y la interacción con las culturas e identidades étnicas. Una de las formas de hacerlo es incorporando en los planes de estudio la enseñanza del náhuatl y del totonaco. Así lo refiere un directivo, “creo que lo primordial es lengua originaria, eso es lo que nosotros trabajamos, tenemos mucho que trabajar porque ha sido difícil quitarnos de esa visión occidental, de ese conocimiento occidental” (Dir. LyC).

Todos los actores consensaron que les parecía bien que exista en el modelo educativo la enseñanza de la lengua originaria.

Por mi parte creo que está muy bien, a mi parecer sería muy completa porque aquí al principio, aquí, te dan la lengua materna que hablas tú y ya después de cuatro semestres te dan la lengua totonaca; en este caso (1ME25).

Sin embargo, la UIEP no cuenta con la capacidad, ni con el personal necesario para atender la diversidad lingüística; la solución ha sido que los mismos estudiantes vayan armando su propia gramática.

En función en cómo se maneja la gramática del tutunaku, les estamos pidiendo también que ellos trabajen su gramática. La compañera que es mixteco hablante parece que va a trabajar también (*gramática*), como está trabajando el que habla popoloca, parece que los dos de habla diferente le han puesto mucho interés. Siento que han aprendido así como les enseñamos el nahuat y el tutunaku ellos están haciendo o queriendo rescatar su lengua (1) D).

El fomento al respeto y a la interacción de culturas, según atestiguan los informantes en la UIEP, se está trabajando sin comprenderse del todo; no hay un diálogo entre autoridades y estudiantes: algunos de ellos los ven como “pobrecitos” carentes de preparación educativa. Los estudiantes son criticados por sus formas de vestir por parte de algunos administrativos y docentes:

Echan discriminación a las personas que vienen [...] Estaban criticando la forma de vestir, entonces nos quedamos pensando, ¿por qué está criticando si está trabajando en una institución intercultural? Se supone que esa institución, está no para acabar con la discriminación, para evitar que se lleve acá y todo eso (4ME22).

Además, los mismos alumnos reproducen discriminación entre pares de tipo social y cultural. “Aquí conviviendo con los chavos siento que todavía, que aquí hay... no sé... hay unos poquitos que se quieren sentir superiores” (5HE23).

Por otra parte, para fomentar el respeto a la diversidad cultural, las autoridades realizan eventos en la Universidad que muestran la diversidad cultural, en el Día Internacional de la mujer, el festival de la diversidad cultural, *Santujni* (Todo Santos), entre otros. Las acciones para llevarlas a cabo han sido exposiciones sobre una temática en específico: elaboraron materiales pedagógicos; escribieron o leen en idioma indígena poesía, cuentos, leyendas; realizaron prácticas culinarias, musicales, artesanales, y danzas, con el objetivo de darlas a conocer y a su vez incidieron en la reflexión de los estudiantes de las culturas y lenguas indígenas. Un directivo mencionó: “Las lenguas originarias es lo que permite al joven hablar el día internacional de la mujer pero va a serlo con sus propias características de lengua y cultura” (Dir LyC).

Las autoridades parten del supuesto de fomentar el respeto a la diversidad mediante la interacción de población indígena y mestiza, quienes ya traen referentes de ambas culturas. “Nosotros nos damos cuenta que el mestizaje ahorita no lo podemos evitar pero lo podemos ir entendiendo, tenemos que ir compartiendo ese modelo (*educativo intercultural*)” (Dir. LyC).

iii. *Fortalecimiento de la valoración étnica*

La UIEP fomenta la autoafirmación étnica y respeto a su cultura a partir de:

Intentos de reorientar la conciencia de pertenencia a un grupo socialmente descalificado, hacia la autoafirmación de la personalidad diferenciada...intentos de revitalizar las culturas marginadas o de dignificar la autoadscripción [...] étnica y la identidad cultural de las minorías (Hernández, 2001:6).

Fortalecer la identidad étnica y la revitalización de las lenguas y las culturas no es un proceso fácil; es un proceso complejo, existe una gran diversidad de culturas y lenguas. Los indígenas no pueden homogenizarse en un solo grupo: cada uno de ellos ha sufrido procesos de discriminación y exclusión particulares y las formas en las que las han enfrentado, dependen también de su construcción histórica. Es necesario realizar estrategias diferenciadas con cada cultura, grupo lingüístico, inclusive tomar en cuenta los contextos de tipo social, político y económico en los que viven; las experiencias de vida y escolares de los estudiantes. La multiplicidad de variables que intervienen en el empoderamiento⁴⁷ de los estudiantes indígenas hace reflexionar a un docente.

Todavía no tenemos una claridad en cuanto a ¿cómo relacionar la parte de la formación de los estudiantes a el respeto y el fortalecimiento y la revitalización de prácticas culturales de los jóvenes de la región. Yo creo que ahí sí habría que hacer adecuaciones al modelo para poder responder (*a las necesidades*) (4 D).

⁴⁷ Entenderé el empoderamiento como una estrategia para que grupos excluidos y marginados social y culturalmente “incrementen su poder, esto es, que accedan al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, ganen la influencia y participen en el cambio social. Esto incluye también un proceso por el que las personas tomen conciencia de sus propios derechos, capacidades e intereses, y de cómo éstos se relacionan con los intereses de otras personas, con el fin de participar desde una decisión más sólida en la toma de decisiones y estar en condiciones de influir en ellas” (Murguialday *et al*, 2006: s/p)

Un docente de origen indígena manifiesta que la identidad étnica no es algo que se aprende desde el exterior sobre la importancia de sus culturas sino que es un proceso de reflexión sobre lo que piensa y siente el sujeto.

(En la visión occidental) te voy a enseñar, no, nuestra mentalidad *(náhuatl)* es voy a despertar la cultura, ese conocimiento, despertar al futuro, despertar la identidad, despertar mi condición, despertar, todo es despertar [...] Todos los conceptos son manejados muy diferentes al contexto indígena, en lo instrumental son instrumental, son concepciones que nosotros no entendemos o con tanto bombardeo comprendemos diferente (Informante).

La percepción anterior sobre identidad étnica concuerda con la de un estudiante también de origen nahuat:

Entonces yo siento que esa parte de la identidad creo que... creo que no necesitamos que nos la enseñen sino nosotros mismos darnos cuenta de, de lo que pasa, de lo que está sucediendo, de lo que ocurre. No nada más es irse a la escuela y decir: "no, dentro de la escuela yo voy a enseñar que la identidad es esto, que la identidad es todo, que cultura es todo lo que aprendo, que la identidad, que la cultura", ¡no! sino que nosotros mismos tenemos que dar *(nos)* cuenta. [...] lo esencial o lo más importante es lo que yo sé, lo que yo aprendo de las experiencias de los demás (2HE23).

El informante enfatiza que la valoración no es algo que aprenda el estudiante de manera externa, sino algo que se aprende con base en las reflexiones que hace el mismo sobre su comunidad, sus costumbres y sus tradiciones. Para él es muy importante el aprender del conocimiento extraescolar, aprender de las personas de su pueblo: "hay algunas que no han estudiado, no han ido a la escuela, pero aun así saben escribir, saben leer y han escrito varias cosas que para mí son importantes" (2HE23).

Las aseveraciones anteriores concuerdan con el concepto de etnogénesis, al decir que el sujeto es quien resignifica su propia identidad, ya que las mismas estrategias institucionales para la autoafirmación étnica surten efecto de manera distinta en los estudiantes, dependiendo de sus historias de vida.

Conclusión

Para la valoración y revitalización de la cultura de los pueblos indígenas, ha sido de gran trascendencia el auge de las políticas internacionales y nacionales para el

reconocimiento de derechos indígenas a partir del impulso de iniciativas de base étnica. Sin embargo, en México, como en otros países, no existe un diálogo entre gobierno y organizaciones indígenas para una educación intercultural, lo cual también ocurre en el estado de Puebla y particularmente en la UIEP.

A nivel institucional, el Modelo educativo Intercultural (MEI) es compatible con el sistema social y económico del país y de la región, se busca: “la convivencia pacífica y armónica entre los diferentes, pero sin que se resuelvan las condiciones de asimetría y desigualdad estructurales” (Pérez y Argueta, 2012:25). El medio para lograrlo es mediante el empoderamiento de los estudiantes indígenas a través de su formación académica y el impulso de proyectos comunitarios que permitan el desarrollo económico, social y cultural de los pueblos de la región. A nivel local el MEI les resulta ajeno y sin un impacto real en la región, para algunos de ellos es necesario primero “cambios sociales y estructurales que incluyan amplios procesos de descolonización y liberación” (Pérez y Argueta, 2012:25). Y sobre todo ser tomados en cuenta en su construcción y/o por lo menos en el desarrollo del MEI, lo cual tampoco pasa, pues este funciona de acuerdo a sus reglas de operación y de acuerdo a la correlación de fuerzas en la región.

A partir del MEI de la UIEP, los actores conciben dos mecanismos para revitalizar las culturas de la región, que son el respeto a la diversidad cultural y el fortalecimiento de la valoración étnica, para realizarlos es necesario que los tomadores de decisiones hagan un diagnóstico en la zona de cómo se ha avanzado en ambos ámbitos, con ese estudio es más pertinente conocer cuáles son las debilidades y fortalezas para la promoción de la valoración étnica, pues recordemos que cada cultura y grupo lingüístico tienen formas particulares de construir su identidad étnica.

En la Sierra Nororiental de Puebla están asentados nahuas, totonacos y mestizos. Históricamente los nahuas y totonacos han mantenido relaciones culturales de intercambio; sin embargo antes de la Colonia, mantenían relaciones de poder asimétricas, principalmente de nahuas sobre totonacos, que probablemente han permeado en la forma en la que estos grupos se relacionan entre sí.

No obstante, en la actualidad, los dos grupos son discriminados de igual forma por la población mestiza. Éstos los han excluido de las decisiones económicas y políticas de la región; sin embargo, ellos han conformado organizaciones indígenas para el reconocimiento de sus derechos y como sujetos han desarrollado estrategias para poder insertarse en la cultura occidental y no ser excluidos.

En el fortalecimiento de la valoración étnica, debemos de tomar en cuenta lo antes dicho, pues estas poblaciones indígenas han sufrido procesos de aculturación y pérdida de su lengua, pero también han resignificado la cultura exterior para adoptarla a su propia cultura, lo cual es parte de sus procesos de etnogénesis.

Muestra de ello es la forma en cómo los jóvenes indígenas usan el español como segunda lengua, para ir escalando socialmente, llegan a utilizar ese idioma a su conveniencia, para insertarse a espacios que sin su utilización no podrían acceder, pero no por ello renuncian a su pertenencia cultural y lingüística. Sin embargo, esta acción puede llevarlos a procesos de aculturación, pues pueden juzgarse desde la mirada del “otro” del que lo discrimina y “asumen como rasgos propios lo que el discriminador les atribuye es decir que se tornan ajenos a sí mismos y se esfuerzan por desvincularse de aquello de lo que nunca podrán desligarse” (Tubino, 2012:80). Lo antes dicho me permite comprender cómo estos procesos de adaptación inciden en su construcción identitaria.

Es importante señalar que los procesos de etnogénesis de los estudiantes indígenas en la UIEP, en esta tesis, los analizo tomando en cuenta el modelo educativo y el contexto regional y local, pues esta forma de análisis me permite comprender el impacto del modelo educativo en las experiencias escolares de los estudiantes indígenas de la Licenciatura en Lengua y Cultura.

Capítulo 3. Licenciatura en Lengua y Cultura: Procesos de etnogénesis de estudiantes indígenas

En el capítulo 3, intentaré explicar cómo el Modelo Educativo Intercultural de la UIEP, enfocado en el funcionamiento de la Licenciatura en Lengua y Cultura impacta de diversas maneras en los procesos de etnogénesis de estudiantes indígenas. Éstos a partir de sus experiencias escolares en actividades curriculares y extracurriculares reflexionan sobre su identidad étnica e inclusive llegan a resignificarla de manera positiva.

Para mostrar lo anterior, en este capítulo, explicaré la estructura de este plan curricular a partir de sus ejes de formación y actividades extracurriculares, identificando las materias, contenidos y acciones que de acuerdo a los actores (directivos, docentes y estudiantes) son cruciales para la valoración y revitalización de las culturas y lenguas indígenas, y que en la práctica han sido importantes para que los estudiantes reflexionen sobre su identidad étnica. Tomaré en cuenta sus propios relatos, donde ellos mismos articulan su contexto con experiencias de vida y escolares que han incidido en sus procesos de etnogénesis. Estos procesos muestran que una misma acción institucional puede causar diversos efectos en la identidad étnica de los estudiantes.

Cabe aclarar que los datos que aquí analizaré, fueron recopilados en el trabajo de campo realizado en el año 2011, por lo que en la actualidad pueden existir algunos cambios en la forma en la que funcionan los ejes de formación y en la manera en la que los docentes imparten las materias, así como en las acciones que actualmente realiza la institución para la valoración de la cultura y lenguas indígenas.

i. Misión, visión y objetivo

La Licenciatura en Lengua y Cultura (LyC) fue creada para dar continuidad a las iniciativas de base étnica que reconocen la realidad pluricultural y plurilingüe en nuestro país.

Esta licenciatura surgió del Modelo Educativo Intercultural (MEI) con el fin de contribuir a la valoración y revitalización de la diversidad lingüística y cultural en la región. Tiene la particularidad de que busca estar intrínsecamente unida a la valoración y revitalización de las lenguas y culturas de sus estudiantes y de las comunidades indígenas.

Los principios generales de la Licenciatura en (LyC) están plasmados en su misión y objetivos. El programa busca formar profesionales e intelectuales que propicien procesos de valoración cultural y revitalización de las lenguas indígenas por medio de la investigación y enseñanza de conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos y prácticos, para que los estudiantes y egresados puedan dar solución a problemáticas educativas y socioculturales. Así lo observamos en el cuadro 9 de manera detallada.

Cuadro 9. Principios de la Licenciatura en LyC	
Misión	“Formar profesionales e intelectuales comprometidos con la valoración, continuidad y revitalización de las lenguas originarias, las expresiones culturales y el saber de los pueblos a través de la investigación y el intercambio de conocimientos y experiencias, promoviendo la equidad, la solidaridad y la cooperación entre los diferentes sectores y grupos culturales que conforman nuestros territorios, mediante estrategias de participación que propicien nuevas formas de convivencia social”.
Visión	“Nuestra licenciatura generará procesos que propicien la revitalización y continuidad de las expresiones culturales, las lenguas originarias y el saber de los pueblos, con el fomento de la participación de los diversos actores sociales, creando espacios y medios para su difusión y valoración; consolidando con ello nuestro posicionamiento y reconocimiento dentro del desarrollo social y cultural de las regiones”.
Objetivo	“Formar profesionales e intelectuales con una visión crítica y analítica de su realidad, fortaleciéndolos con conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos y prácticos que, conjugados con los saberes propios del entorno comunitario, permitan colaborar ética y solidariamente en la solución de problemáticas socioculturales, coadyuvando con ello al desarrollo social, político, económico y cultural de sus regiones”.

Fuente: (UIEP, 2006:86)

La percepción que tienen los actores sobre el funcionamiento de la licenciatura en LyC, varía por ejemplo, para los actores que parten de un primer acercamiento al modelo educativo de la UIEP, el fin de la licenciatura en LyC es muy claro, valoración de la cultura y revitalización de la lengua. Lo principal es la enseñanza de la lengua (a partir de la gramática), la cultura y la historia de los pueblos indígenas, además del rescate de algunos conocimientos y prácticas ancestrales.

En los planes de estudio creo que lo primordial es lengua originaria, eso es lo que nosotros trabajamos, tenemos mucho que trabajar porque ha sido difícil quitarnos de esa visión occidental, de ese conocimiento occidental (Informante Dir. LyC).

Falta mucho fomento en torno a la identidad étnica el cambio no se hace de la noche a la mañana, han sido pueblos oprimidos históricamente. [...] Falta mucho, porque después de que cuántos años que estuvieron marginados ahorita que se está tomando en cuenta todo lo que ellos tienen, ¡híjole! te diría que no es de la noche a la mañana. Entonces tienen que pasar varias generaciones para que esto vaya cambiando (Informante).

En cambio para los informantes que tienen una visión más antropológica y/o que son indígenas con una identidad étnica muy arraigada, el plan curricular debe contemplar la enseñanza de la cultura y la lengua en conjunto. Lo principal es la filosofía, la cosmovisión de los pueblos, razón por la que la enseñanza de la lengua no puede ir desligada de esos dos componentes. Los estudiantes no solamente deben darse cuenta de la importancia de su cultura sino realizar investigaciones y acciones que reconozcan en la práctica sus derechos, sus conocimientos y prácticas ancestrales como un todo.

Lengua y *cultura* es un paralelismo entre Lengua y Cultura: si te doy lengua te doy cultura y si te doy cultura te doy lengua; son conceptos inseparables no existe en nosotros el famoso y de unión, sí de preparación, desaparece la unión con las palabras aglutinantes, con las palabras metafórica, filosófica. Para entenderlo tenemos que ver la filosofía, la metáfora y los cantos. Hay que partir desde la visión de los pueblos indígenas (Informante).

Mira nosotros estamos buscando que los jóvenes revitalicen su lengua, es uno de los primeros aspectos. Todos estos procesos sociales y culturales, entonces dar a conocer la historia, lo que es la cultura, la cosmovisión, entonces, todos estos aspectos están englobados no solamente en la lengua. Si tú quieres revitalizar la lengua no debes dejar de lado la cultura, entonces la cultura encierra todo, entonces es lo que nosotros estamos buscando, buscar nuestros orígenes (Informante 2)

Los beneficiarios de este programa son principalmente indígenas, aunque también pueden incorporarse personas interesadas en conocer y promover la realidad pluricultural del país. Los objetivos de formación de esta carrera son: fortalecer “su identidad al reconocer el valor de su lengua materna y de su cultura, así como la prevalencia que éstas deben tener como mecanismos de transmisión y desarrollo de los valores culturales y de la identidad étnica” (UIEP, 2006:84). Los egresados deberán promover el uso de la lengua materna en los ámbitos educativos, para la inserción de contenidos culturales y lingüísticos en la planeación educativa de los pueblos

indígenas. Además de contribuir al desarrollo de las comunidades, mediante el impulso, planeación y seguimiento de proyectos educativos y culturales.

ii. Matrícula estudiantil

La licenciatura en Lengua y Cultura desde el 2006, año de su creación, hasta el año 2014, ha matriculado a ocho generaciones (ver tabla 3). Del 2006 al 2010, solamente existían dos carreras en la UIEP, Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable. De acuerdo a los datos mostrados en el cuadro 10, en el primer ciclo escolar 2006-2007 la matrícula de primer ingreso era de 121 alumnos, bajó a 74 en el siguiente ciclo y en el ciclo escolar 2013-2014 era de 35 estudiantes, por lo que hubo un descenso de 86 alumnos de nuevo ingreso durante el periodo. De 2008 a 2014 la matrícula ha sido de aproximadamente de 30 alumnos; sin embargo, en 2012-2013 disminuyó hasta 13 alumnos (año en el que hubo un movimiento de estudiantes y de profesores).

El total de inscritos de 2007 a 2008 es de 156 y en 2013-2014 es de 74 alumnos, con lo que se aprecia un descenso de 82 estudiantes entre la primera generación y la última de referencia, superior al 50%.

A efectos de estudios posteriores, la reducción de matrícula en LyC, en general puede deberse, a las ya mencionadas en el capítulo 2. En particular, el decremento de la matrícula en LyC puede deberse a que es una carrera que asocian con la docencia los estudiantes; por lo que su primera opción para ingresar es la Escuela Normal Superior o la Universidad Pedagógica Nacional. Aunque lleguen a estar, éstas opciones educativas lejos de sus comunidades, hacen el esfuerzo de matricularse, porque sienten que hay mayores posibilidades de encontrar un trabajo, que ser egresado de la UIEP; inclusive pueden haber oído experiencias de escaso campo de trabajo formal de los egresados y eso los haya hecho buscar otras opciones educativas.

La matrícula de mujeres es mayor que la de los hombres: en la primera generación era de 81 hombres y 122 de mujeres y en 2013-2014 era de 26 hombres y 48 mujeres. Lo anterior debido a que LyC es una carrera que los estudiantes asocian con la docencia. No obstante, en el ciclo escolar 2013-2014 se inscribieron 18 hombres y 17 mujeres de nuevo ingreso (ver cuadro 10)

Cuadro 10 Licenciatura en Lengua y Cultura Matrícula						
Ciclo escolar	Nuevo Ingreso	Mujeres	Hombres	Inscritos (Total) (Año posterior)	Mujeres	Hombres
2006-2007	121	72	49			
2007-2008	74	42	32	156	92	64
2008-2009	35	22	13	159	96	63
2009-2010	31	17	14	165	95	70
2010-2011	38	22	16	108	67	41
2011-2012	26	18	8	79	52	27
2012-2013	13	9	4	59	41	18
2013-2014	35	17	18	74	48	26

Fuente: Construcción propia, información recopilada en CGEIB, REDUI y UIEP.

En el 2010 egresó la segunda generación de estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura, que representó la población con la que realicé el trabajo de campo en la UIEP. La tabla 4 indica que la matrícula inscrita en séptimo semestre de LyC es de 38 estudiantes, 25 mujeres y 13 hombres. Veintiún de ellos son totonacos, nueve nahuas, ocho hispanohablantes y un mixteco (ver cuadro 11).

Cuadro 11. Lengua y Cultura Matrícula de Séptimo semestre (agosto-enero, 2010)	
Matrícula Total	38
Mujeres	25
Hombres	13
Origen étnico-lingüístico	7 bilingües náhuatl-español
Origen étnico-lingüístico	21 bilingües totonaco-español
Origen étnico-lingüístico	8 hispanohablantes
Origen étnico-lingüístico	1 bilingüe mixteco-español
Origen étnico-lingüístico	1 trilingüe español-tononaco-náhuatl

Información recopilada en trabajo de campo en diciembre de 2010.

Es importante hacer notar que la mayor parte de los estudiantes de esta licenciatura son bilingües, hablan la lengua materna y el español. Inclusive los alumnos que tienen padres de grupos lingüísticos diferentes llegan a hablar tres idiomas. Los indígenas

que asisten a esta Universidad son principalmente de origen totonaco, ya que ésta se encuentra localizada en una zona de influencia totonaca.

Los lugares de residencia de los estudiantes varían, sin embargo existe la constante de que los que hacen menos de una hora y media de camino, van y vienen desde sus comunidades de origen, y los que hacen más de dos horas, por lo regular, se instalan en Lipuntahuaca y en Huehuetla.

iii. Plan curricular (Ejes de formación)

El plan curricular de Lengua y Cultura está conformado por los siguientes ejes: Metodológico y de Vinculación (transversal), Disciplinario (cultural, lingüístico y educativo), Lenguas y Práctico Instrumental (ver cuadro 11). La función de estos ejes es formar profesionales ligados a las problemáticas sociales y educativas de los pueblos indígenas.

A través de los cursos talleres y de las materias que tienen como objetivo la elaboración e instrumentación de proyectos concretos, los cuales deberán ser definidos a partir del conocimiento y exploración de una problemática específica en una comunidad en particular y con el Modelo de Vinculación. (UIEP, 2006:94)

El eje Metodológico y de Vinculación responde a las expectativas de formación profesional por competencias⁴⁸: propone responder a la solución de problemáticas sociales y culturales, sociolingüísticas y educativas, a partir de las experiencias del estudiante de vinculación con la comunidad.

De acuerdo con el Modelo Educativo de las UI (Casillas y Santini, 2006:188) la estrategia metodológica, consecuente con la formación por competencias, consiste en propiciar el aprendizaje basado en proyectos académicos. Este aprendizaje debe contemplar la realización de prácticas interdisciplinarias donde todas las áreas formativas contribuyan a la adquisición de conocimientos o al diseño de la solución esperada. El manejo de tecnologías de la información y la comunicación es considerado como herramienta para analizar posibles vías para resolver problemas y tomar decisiones conforme con “La perspectiva de enseñanza situada, basada en el enfoque constructivista, que ayuda al estudiante en el logro de aprendizajes

⁴⁸ “Las competencias profesionales se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y responsabilidades que el estudiante desarrolla en su trayectoria de formación para llevar a cabo exitosamente determinada actividad profesional con un alto sentido de compromiso y ética profesional” (Casillas y Santini, 2006: 188)

significativos porque surge de sus intereses y motivaciones” (Casillas y Santini, 2006: 189).

Cuadro 11 Ejes Licenciatura en Lengua y cultura						
Metodológico	Disciplinario			Lenguas	Práctico Instrumental	Actividades Extracurriculares
Metodológico y de vinculación	Cultural	Lingüístico	Educativo			

Fuente: (UIEP, 2010)

- Elaboración de programas de las materias

La elaboración de los programas de cada uno de los cursos del plan curricular no ha sido fácil⁴⁹: hasta el año 2010, no existía un proceso de inmersión en el modelo educativo intercultural, lo cual los llevo a elaborar temarios sin necesariamente estar acordes a una educación intercultural⁵⁰. Así lo afirmó un docente:

A mí cuando entré me tocó dar clases a sexto semestre, pero como eran materias que nunca se habían dado antes, porque era la primera generación, entonces a mí me dijeron: “tienes que darla y haz el programa”. Pues yo que venía llegando sin un acercamiento profundo para lo que es la educación intercultural, pues creo que elaboré el programa pensando en una Universidad convencional (*tradicional*). Desde mi formación académica y con los contenidos que yo creía necesarios. (4) D)

Cada inicio de semestre el Director de Lengua y Cultura o el docente asignado por el primero, se reúne con los demás docentes para realizar la planeación de la carrera. “Por ejemplo en el semestre que inicia en agosto, ese periodo de planeación inicia en junio-julio; el semestre que empieza a principios del año, el periodo de planeación inicia en enero” (4) D). Durante este lapso, los docentes hacen la revisión o modificación del plan de estudios para ver si es conveniente cambiar de semestre una materia o un contenido.

⁴⁹ Los programas los fueron elaborando los profesores entre los años 2006 y 2010, en la medida en que los estudiantes iban cursando las materias.

⁵⁰ Sin embargo, la UIEP ha tratado de realizar vínculos con otras instituciones académicas para impartir capacitación a sus docentes. Por ejemplo, éstos en enero del 2011 participaron en un taller en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con el título: "Estrategias de enseñanza constructivista" (UIEP, 2011). Y en el 2014 han impulsado Encuentros, Congresos, y/o han participado como ponentes de diversos temas como la interculturalidad, identidad, lengua, tradiciones y costumbres (UIEP, 2014).

Tenemos nuestro plan de estudios, en ese plan de estudios (...) Nosotros le estamos dando seguimiento, hemos hecho algunas modificaciones pues también nos hemos damos cuenta en ese trabajo colegiado que hay algunos contenidos que no deberían de estar digamos en un segundo semestre sino en un cuarto. Como nosotros ahorita tenemos más que una sola generación, no tenemos unos estándares para ir monitoreando hasta dónde ha repercutido en el trabajo. Entonces lo que hacemos es que cuando nos vamos dando cuenta vamos modificando internamente, cambiamos los contenidos de las asignaturas para tener una dirección de contenidos desde primero a octavo semestre (Dir. LyC).

No obstante, la multiplicidad de tareas no les permite hacer un análisis profundo, así lo constata un docente.

Entonces, en ese periodo es cuando se realizan las discusiones del colectivo por parte de los profesores de cada licenciatura. Bueno, ahí también ocurre una cuestión, de que en esas dos o tres semanas que tenemos hay que hacer muchas cosas, no solo revisar el plan de estudios. Entonces al final le dedicas ¡nada más un día! para esa revisión colectiva (*del plan de estudios*). (4) D

También llevan a cabo otras estrategias para revisar la concordancia de los programas académicos por semestre.

Lo que hemos hecho últimamente es... que... los que vamos a dar clases, por ejemplo a cuarto semestre, nos reunimos y vemos que van a llevar siete materias, entonces comparamos los programa de estudio que cada profesor de manera individual está proponiendo. (*Ejemplifica un diálogo sobre las materias*) “Voy a dar Estado y nación, voy a dar contenidos”, él que va a dar Semántica va a dar esto, Lengua originaria... Vemos que cosas compartimos, que cosas a lo mejor un profesor lo va a dar el próximo semestre. Entonces empezamos a hacer esta revisión y entonces ya se proponen las modificaciones (4) D

Finalmente los docentes se reúnen cada martes para ver la agenda de la semana, para “platicar alguna duda que se tenga, y en algunas ocasiones también cuándo se ve la necesidad, en esas reuniones, platicamos sobre modificaciones que se tengan que llegar a hacer. Pero no tan continuo o formal” (3) D

La revisión del plan curricular la realizan los profesores, principalmente para verificar la concordancia de los contenidos curriculares con las necesidades de formación de los estudiantes.

Los actores mencionaron que el reforzamiento de la identidad étnica es a través de la valoración de la cultura y revitalización, pero sobre todo de la reflexión que hacen

los estudiantes sobre su cultura y su lengua. Hay diferentes puntos de vista sobre si el contenido de las materias aborda el tema de la identidad étnica. Algunos dicen que es al cien por ciento pero otros opinan distinto, como se ejemplifica con el siguiente testimonio:

Mmm pues si ves fríamente los títulos de las materias a lo mejor sí, un cincuenta por ciento se esté manejando. Porque bueno... cuando se está estructurando el programa hay una parte que se dedica a la parte lingüística, una a la parte metodológica y, otro a la parte sociocultural. Digamos que en algunos de esos ejes sí hay materias que tratan la parte de la identidad (Informante).

El eje Pragmático Instrumental es el único que no toma en cuenta esos temas, pues abarca materias de computación y estadística, “más técnicas digamos” (3) D). Tal vez algunas de las materias del eje disciplinario, como las referentes a “gramática y traducción”, pero las que sí llegan a impactar son las referentes a la historia de los pueblos indígenas.

Los ejes más citados por los docentes, como claves en la identidad étnica, son:

a) el de lenguas:

En cuanto a lo curricular en torno a la identidad étnica pues... una de las primeras actividades son las tradiciones y costumbres, digamos sobre todo el uso de la lengua materna. En lo curricular estamos enseñando cómo escribir la lengua materna de los estudiantes, por ejemplo los que hablan Tutunaku ya la hablan pero ahora les estamos enseñando la escritura porque nadie escribía (1) D).

b) el de metodología y vinculación:

Cada fin de semestre se debe tener una relación estrecha con la comunidad y todos los chavos de cada semestre lo van haciendo. Entonces les dan dos semanas, una o dos semanas de investigación de... este... ¿cómo se llama? vínculos con la...vinculación académica, se llama, vinculación... con la comunidad (Informante).

En el reforzamiento de la identidad étnica son importantes las actividades extracurriculares, pues algunos docentes creen que realizando festivales, encuentros, danzas, música, entre otras cosas, los estudiantes resignificaran su identidad. “Hay muchas actividades, entre esas actividades, hacemos por ejemplo, le llamamos festival de la diversidad cultural” (1) D).

A continuación abordo en referencia a uno de los ejes mencionados, el funcionamiento de las materias y las actividades que fueron significativas en los estudiantes indígenas de LyC.

iv. *Funcionamiento del Eje Metodológico (vinculación a la comunidad)*

Del eje metodológico, como lo han indicado los mismos actores, es de donde se desprende la "vinculación con la comunidad". Las materias impartidas en este eje son la base para realizar proyectos de valorización de la cultura y revitalización de las lenguas indígenas. Es el eje donde los estudiantes adquieren las bases para realizar diagnósticos, gestión y elaboración de proyectos socioculturales conforme con un proyecto de formación que van adquiriendo de manera paulatina al cursar las diferentes materias (ver cuadro 12).

Cuadro 12 Mapa curricular Eje metodológico y de vinculación	
Semestres	Materias
I	Teoría del conocimiento
II	Metodología del diagnóstico regional
III	Metodología de la investigación social
IV	Metodología de la investigación etnográfica
V	Formación de proyectos socioculturales
VI	Gestión sociocultural
VII	Proyectos comunitarios
VIII	Desarrollo cultural territorial
Optativas	Ninguna

Fuente: (UIEP, 2010)

El párrafo citado a continuación explica que inicia con:

Una materia que es Teoría del Conocimiento en donde se ven diferentes formas de construir el conocimiento y, algunos ejercicios son operaciones mentales como la síntesis, el análisis, la observación, y después empieza con diagnóstico. Metodología de la Investigación, hasta llegar a formular y ejecutar proyectos. Proyectos Culturales para el caso de Lengua y Cultura. El último semestre es una materia que cierra con una reflexión sobre el territorio. Es decir lo ideal sería que a lo largo

de los tres años y medio, los jóvenes sigan ese camino, una reflexión sobre ¿cómo construimos conocimiento? hasta gestionar e implementar un proyecto intercultural. (4) D)

No obstante, los actores manifestaron diferentes preocupaciones acerca del funcionamiento de este eje metodológico y de vinculación. La falta de consenso o claridad en los docentes en torno a las perspectivas adecuadas para abordarse, crea ambigüedades en la forma de operarlo.

El problema que hemos tenido aquí, también tiene que ver que como institución, no tenemos una perspectiva sobre cómo debería de ser la vinculación. Entonces, igual, cuando llega un profesor (*a la UIEP*) le dicen tienes que dar la materia de Metodología del Diagnóstico Regional y ahí van hacer vinculación (*con la comunidad*) los jóvenes y... pues tú adelante. Lo que ha pasado es que cada profesor desde su perspectiva lo implementa. Algunos parten de la educación popular, otros de la investigación acción, otros de metodologías como las que impulsa el Interrural o Sagarpa (*Secretaría de agricultura, ganadería, desarrollo rural, pesca y alimentación*) entonces no hay una base teórica metodológica de la investigación, sino más bien ha sido un esfuerzo individual. (Informante)

Otros pendientes por resolver, están referidos a la gestión de recursos para los proyectos socioculturales, que impulsan a los alumnos en sus comunidades, ya que la Sierra Norte de Puebla es una zona de alta y mediana marginación. En ocasiones, ni docentes, ni alumnos tienen claridad sobre las fechas de las convocatorias que Organismos Gubernamentales y Organizaciones no gubernamentales emiten para este propósito; aspecto que repercute en el seguimiento de proyectos. Así lo manifiesta un estudiante:

Lo que pasa es que no pudimos... como financiar algo así el proyecto, porque las convocatorias cuando nosotros fuimos ya se habían vencido las fechas. [...] el producto final es un catálogo de plantas medicinales (...) teníamos que llevarlo a la CDI ¿no?, para que ahí nos financiaran, más que nada o nos apoyaran. Trabajamos con una organización, digamos con personas de la comunidad de un módulo, pero pues esta gente le hace falta lo que es, que sería... eh... económicamente para comprar los productos; para hacer los jabones, shampoos o vinos, para curar... no sé... el susto o para los granos, así... o para la vesícula, pero de manera natural, con yerbas." (10ME)

Por falta de financiamiento el proyecto no funcionó y los alumnos perdieron credibilidad para seguir realizando proyectos en la comunidad.

No obstante el financiamiento no es el factor determinante para que los proyectos de vinculación sean exitosos; también influye el tiempo de permanencia de estudiantes en la comunidad. La UIEP planea la visita a la comunidad; se hace una vez al semestre, por una semana, lo cual consideran los estudiantes como muy poco tiempo para lograr un acercamiento con la comunidad y consolidar un proyecto.

Uno de los problemas que yo detecté es que para ser vinculación nos dan de tiempo una semana. *(En ese tiempo)* cuesta mucho para que te empieces a vincular con las personas ¿por qué? pues por lo mismo de que no eres conocido, no te conocen bien, no tienen confianza y es el problema. [...] En Zoatecpán (*municipio de Xochitlán de Vicente Suárez, Puebla*) estamos trabajando con unas mujeres artesanas, al principio sí, sí había un poco de interés, ya después vimos que no respondían y ya dejamos de ir [...] Al principio eran pláticas de intereses de a lo que íbamos y la importancia de sus artesanías y qué tipo de comercio con sus artesanías (6HE).

Aunado a lo anterior, existen otros factores que inciden en la inserción de los estudiantes en las comunidades. Afecta en la continuidad que no haya "un compromiso, que no se ande brincando de comunidad en comunidad, pero debido a esa cuestión de que cambian mucho los profesores" (4) D) No permite que haya un seguimiento del proyecto en coordinación con los docentes que previamente dirigieron a los estudiantes, por lo que regularmente éstos parten de cero.

También influye en la permanencia de los estudiantes en las comunidades, diferentes factores externos a éstas, como conflictos grupales entre los mismos alumnos:

Por ejemplo el trabajo *(a las comunidades)* se ha hecho por brigadas (...) cuando se hacen equipos normalmente hay conflictos, se empiezan a pelear entre los miembros de la brigada. Sienten que ya no pueden trabajar y le piden al profesor que los cambie de brigada o que ya se quieren pasar a otra comunidad o quieren nada más trabajar en otra (4) D).

Los profesores les permiten salirse del equipo de acuerdo a sus propias reglas que establece el equipo de estudiantes. Para tratar de revertir todas las dificultades planteadas para realizar trabajo de campo, "lo ideal si sería... un programa de vinculación [...] Ahorita estamos tratando de crearlo." (4) D). Un programa que estableciera criterios de convivencia, criterios de operación y perspectiva teórica y metodológica a seguir.

Sería necesario que este programa contemplara la posibilidad de dar recursos económicos en actividades de vinculación a los estudiantes, pues existe la dificultad para que los estudiantes permanezcan en las comunidades, debido a la falta de recursos económicos. Un estudiante así lo externó:

No nos dan recursos (*la UIEP*) y es lo que nosotros también exigimos [...] anteriormente si nos apoyaban pero ¿no sé qué paso? [...] (*ejemplifica:*) hay veces que el compañero no lleva mucho dinero, y dice ya me voy porque no tengo mucho dinero, y no voy a aguantar toda la semana (3HE).

Sin embargo, las autoridades mencionaron que el apoyo de la UIEP en el trabajo de campo es contactarse con los presidentes municipales, con las comunidades "nos damos a conocer, que es lo que nosotros queremos hacer en la comunidad y empezamos a trabajar una semana (...) algunos tienen mucha disponibilidad y nos apoyan con los alimentos o con el hospedaje" por lo que los estudiantes están a expensas de los que les pueda ofrecer la comunidad.

La falta de permanencia y continuidad de los proyectos en las comunidades genera problemas de comunicación y de confianza de la población hacia los estudiantes y la UIEP⁵¹. Además, éstos deben enfrentar el propio contexto de la comunidad para ganarse la confianza de las personas. Así lo relató una estudiante:

La que me gustó más es cuando fuimos la primera vez a la comunidad de Tuxtla, Zapotitlán de Méndez (*Puebla*); me gustó más ahí. La primera vez que fuimos porque vi que la gente estaba interesada de que se rescatara todo lo que tienen ellos, pero también ellos (*comunidad*) tenían miedo de que saquemos la información nada más y ya no la regresemos, lo mismo pasa en mi comunidad. (1ME25)

El resguardo de conocimientos tradicionales por parte del grupo étnico es resultado de las relaciones interétnicas que han marcado su acontecer histórico: Los informantes reportan las siguientes causas:

⁵¹Situación que no permite realizar un principio fundamental del modelo de vinculación, el cual es crear un puente con la comunidad, de "realizar con y desde la comunidad los proyectos socioculturales" (Informante). Aunque cabe aclarar que la relación con las comunidades depende también del contexto al que se enfrentan los alumnos.

La gente de la región te la comparte si eres familiar pero si no, te dice que no sabe [...] Pues quizás los señores saben a quién le van a heredar sus conocimientos. Es como el elegido... cualquier persona, no, tendría que ser su amigo (3) D).

Aquí en la región hay muchísimas cosas que se guardan, hasta para hacer magia, los señores lo saben pero no fácilmente lo comparten (2) D).

Los indígenas no proporcionan información a cualquiera porque sienten que con esa información van a ser dinero y ellos se van a quedar sin nada (3) D).

No obstante hay estudiantes que relataron que hay factores claves para ganarse la confianza de las comunidades:

Para ganarse la confianza de una comunidad "lo primero sería la comunicación, el lado más fuerte sería la comunicación" (1ME25). Integrarse y preguntar. "si no sé algo, les pregunto ¿para qué sirve esto?, ¿para qué? (...) No sé ¿cómo?... pero me ganó la confianza de las personas y tiene las facilidades de decirme, ¿para qué es esto?, ¿para qué es el otro?, ¿para qué sirve? o ¿Para quién se lo dedican? y todo eso (4ME22).

En la práctica, los informantes manifestaron que la confianza que han generado los estudiantes ha sido a partir de sus propios recursos para comunicarse, relacionarse e integrarse.

Si lo vemos en términos institucionales, la UIEP no había logrado mantener vinculaciones preferentes y permanentes con las comunidades, ni con los representantes, ni con las organizaciones indígenas. Hasta 2010, la Universidad seguía siendo ajena y generaba desconfianza en las comunidades.

Además resulta interesante que los mismos jóvenes indígenas, en ocasiones, no confiaron, ni reportaron a la UIEP o al profesor sus hallazgos por el mismo factor, "desconfianza".

Hay mucha información prácticamente que tienen los chavos pero que no la comparten. [...] Los jóvenes hacen investigación y los resultados no lo comparten con nosotros porque también piensan eso: "yo ya trabajé, ya hice un trabajo, mi maestro lo va a publicar, entonces no le voy a dar toda la información". (3) D)

El seleccionar los sujetos a quién proporcionarles el conocimiento, es un rasgo de conservación del patrimonio cultural o una forma de resguardar los conocimientos y tradiciones de su cultura que son parte de su identidad colectiva. Los informantes

reportaron que los conocimientos se enseñan a alguien que seguirá la tradición y no a alguien que lo muestre fuera de su contexto o que lucre con ellos. Es una concepción diferente a la occidental, pues en ésta, el conocimiento se difunde, se publica, se materializa para mantenerlo presente en la cultura y en la vida académica; en la concepción indígena el conocimiento es resguardado para su conservación. Comprenderlo es clave para entender el por qué las comunidades no celebran o no simpatizan con algunos proyectos que buscan el rescate de tradiciones y costumbres. En la práctica, aunque el conocimiento sea resguardado por un estrecho número de personas, es una forma de preservar su cultura y pertinencia a un grupo.

Las dificultades en el funcionamiento, permanencia y confiabilidad han derivado en que los proyectos de vinculación con la comunidad no sean fructíferos ni haya seguimiento de ellos a largo plazo. Los estudiantes tuvieron percepciones encontradas sobre esta actividad.

Pues en un sentido me parece bien pero en otro sentido me parece mal. En sentido bien, porque vamos aprender cosas que desconocíamos de la comunidad, vamos aprender diferente (...) Como otras costumbres de los pueblos, pero lo que me parece mal es que desde la rectoría en sí, no nos preparan muy bien, ¿qué es lo que tenemos que ir hacer?, ¿qué es lo que vamos a hacer? y todo, ¿cuál va a hacer el objetivo?, simplemente no hay una estrategia, no hay una mecánica que poner... la cual sería fundamental para que nosotros nos enfocáramos... ¡nada más nos mandan! (3HE23).

Los docentes manifestaron que en ocasiones, a los estudiantes les sucede que no "encuentren ni siquiera sentido a la vinculación porque no sienten siquiera que haya resultados positivos, ni un acercamiento real con la gente" (4) D). Así lo confirmó un estudiante:

Aja, muchos compañeros dicen no le encuentran mucho sentido a esto, sí está bien, sí nos gusta pero el problema es que no lo planteamos bien. No son claros los objetivos ¿qué nosotros vamos a hacer? y nosotros decimos: "¿ahora en sí, qué hacemos?", "ya estamos acá". (*Vinculación con la Comunidad*) supuestamente es parte de una materia y todo en si debe haber organización de parte de la escuela, de organización con los alumnos para que nosotros podamos hacerlo bien. (3HE23)

A la mayoría de los estudiantes entrevistados, lo que les llamó la atención es que el eje de vinculación les permite realizar proyectos socioculturales, ya sea porque es parte del trabajo que realizarán a futuro y/o porque les gustaría incidir de manera positiva en

las comunidades. Una alumna relató cómo fue su proceso de aprendizaje, a lo largo de la licenciatura:

Nos asignan profesores que nos van ayudando o que nos fueron ayudando en los pasos que se siguen para realizar el proyecto, en todo, todo lo que son... este... lo financiero, todo, todos los materiales que íbamos a requerir para ese proyecto (10ME).

Primero, el equipo encargado realizó la selección del lugar, este fue “Hueyapan, más conocido como un lugar como la “Joya de la Sierra” o Cuna del Chal Bordado” (10ME): es una comunidad en la que “se dedican a las artesanías y a los tejidos” (10ME). El siguiente paso fue hacer un diagnóstico regional, con base en las herramientas que estaban adquiriendo los alumnos en ese momento en la materia de Metodología del Diagnóstico Regional. “Para ver cómo estaba en sí la comunidad, sus danzas, su religión, todo, sus cambios geográficos, geológicos, políticos” (10ME)

La información la buscábamos a veces en el internet, por ejemplo el número de habitantes; pero después fuimos a ver en persona ya bien, bien claro. Por decir estar en ese lugar, dónde nace el maíz. De ahí sacar preguntas a las personas de su vida, dígame ¿qué es lo que pasa aquí?, ¿qué es lo que hacen? (10ME)

Con esta información, el equipo al cual pertenecía, decidió hacer un proyecto de medicina tradicional, el cual tuvo algunos inconvenientes para concretarse, pues, a los estudiantes se les pasaron las fechas de las convocatorias de la CDI para conseguir financiamiento y ya no pudieron registrarlo: el proyecto tuvo muchas carencias para su operación, pero aun así, obtuvieron un catálogo de plantas medicinales para su calificación final.

Para la estudiante el haber tenido un acercamiento a la comunidad, a partir de su formación académica, le fue significativo en su proceso de etnogénesis, de pertenencia a una comunidad:

A mí me han dejado pues muchas cosas, porque he aprendido en sí la estructura de un proyecto, y que tarde o temprano le puede servir a la comunidad. Para... no sé... detectar algunas necesidades que tiene el pueblo y pues luego empezar a estructurarlo, hacerlo y enviarlo; me da como una oportunidad más, y para el interés de la comunidad (10ME)

Aprendió cómo conseguir financiamiento para el rescate de tradiciones culturales, haberse comprometido con realizar “investigaciones, acerca de muchas cosas que ya se han perdido; o sea no dejar morir más, tanto las cosas pasadas como las nuevas, que no mueran ninguna de las dos” (10ME).

Es importante lo que comentó esta estudiante indígena (de ascendencia totonaca y nahua), pues si bien está interesada en rescatar tradiciones y costumbres, no refiere regresar al pasado, sino a combinar las cosas nuevas con las pasadas. Su posición expresa una visión muy dinámica sobre las culturas indígenas e indica que ella reelabora su propia cultura de acuerdo a las propias necesidades de la comunidad y de su condición personal. Ella se siente orgullosa de su cultura y su lengua, cree que deben acabarse los actos de discriminación, los cuales ha vivido desde que era niña.

Para otra estudiante, la formación que adquirió en el eje de vinculación con la comunidad le permitió ver su cotidianidad, sus culturas desde otra óptica. Así lo manifiesta: “las prácticas culturales todos las tenemos pero no sabemos ¿cómo estructurarlo?” (4ME). Menciona que cuando a ella y algunos de sus compañeros les hablaban de proyectos de vinculación con la comunidad, no sabía “¿cómo llevarlos a cabo? (*los proyectos*), ¿cómo podemos trabajar con ello? pues nos quedamos así (*cara de no saber nada*)” (4ME). Sin embargo “ya ahora, sí, ahorita estamos aprendiendo sobre la realización y coordinación de proyectos, pues ya tenemos una idea de ¿cómo realizar tal proyecto?, a ¿qué personas se va a beneficiar?, y todo eso” (4ME22).

A lo largo de la licenciatura, esa estudiante adquirió conocimientos para realizar proyectos, le encontró sentido a esta actividad, pues lo relacionó con un objetivo y un fin específicos. “Nos permite trabajar con nuestros propios pueblos originarios, organizarnos por proyectos no sé pero siempre y cuando respetando su ideología, sus costumbres, manteniéndola activa lo que son las prácticas culturales” (4ME)

Su percepción sobre el fomento a la valoración cultural de las comunidades es interesante; pretende realizar esta actividad a partir de las prácticas culturales y de la ideología de estas mismas. El proyecto es el medio para estructurarlas, para mantener vivas las costumbres de las comunidades.

La implementación de un proyecto se prepara y ejecuta a partir de las comunidades y con las comunidades; es una construcción que fue haciendo durante su estancia en la UIEP. Mantener contacto con las comunidades le permitió resignificar su cultura y ver que las tradiciones y costumbres tienen su propio significado. Su proceso de etnogénesis, a diferencia del manifestado por el estudiante anterior, no se establece

a partir de una construcción cultural del pasado y el presente, sino que observa las prácticas culturales desde las tradiciones y costumbres actuales de los pueblos indígenas. Esta visión la realiza a partir de que ella o su familia han participado en estas prácticas culturales, y a la vez ellos se han incorporado a actividades externas a su cultura, las que perciben como prácticas separadas.

Para un estudiante nahua, gracias a la materia de Proyectos Socioculturales, aprendió a conocer la forma y los mecanismos para realizar un proyecto y poderlo llevar a cabo en su pueblo., A continuación, lo corrobora su testimonio:

La de proyecto sociocultural es la que más me ha interesado porque... sí la de proyecto fue la que más me interesó porque gracias a eso yo pude... yo siempre he tenido esa idea de que yo voy a apoyar a mi pueblo de alguna manera, en qué digan: ¡sí, apoyó! sí tal vez de darles la impresión no es tanto por ser... sí, sí. No decir como... este... tal vez no tenía que meterme en esto (*risas*)... como un chavo que sí nos hizo varias veces así de: “yo vengo y les prometo que...”, todo un político y nada, a final de cuentas ¡nada!. Y dije: “yo voy a hacer un proyecto para mi pueblo, para mi danza que es lo que yo quiero”, que ya llevo más de 15 años practicando la danza. (2HE).

En su comunidad, gestionó recursos para un grupo de danza, del cual él es integrante, y eso lo llena de orgullo: él está en contra de las investigaciones de los pueblos indígenas que no benefician a la comunidades, e inclusive que éstas sean presas de políticos y demagogos que les prometen y no les cumplen o los ayudan pidiéndoles algo a cambio. El estudiante mencionó que a partir de su estancia en la UIEP, su identidad no ha cambiado pero sí ha aprendido cómo gestionar recursos.

La constante en los estudiantes entrevistados es que a partir de la plática con personas en sus prácticas de vinculación, han reflexionado sobre la pérdida de costumbres y tradiciones en su comunidad:

Hay veces que una persona... que te cuenta que ya no existen... ya no hay costumbres, tradiciones que ya no existen y luego uno se decepciona y dice tampoco en mi pueblo se practica eso. Entonces llega uno a comprender que es lo mismo. (3HE23)

El identificar tradiciones y costumbres similares es parte de las experiencias significativas que obtuvieron durante su estancia en la UIEP, pues aunque son diferentes culturas, lenguas y variantes lingüísticas étnicas, todas tienen un pasado común de tradición mesoamericana.

Cuadro 13 Mapa curricular Eje Disciplinario			
Semestres	Materias		
	Cultural	Lingüístico	Educativo
I	Antropología General	Taller de lectura crítica y redacción de textos I	
	Ecología básica		
II	Teoría de la cultura	Taller de lectura crítica y redacción de textos II	
	Procesos sociales en Mesoamérica		
III	Introducción al Enfoque Intercultural	Introducción a la lingüística descriptiva	
	Configuración social en la Colonia	Teorías de la Traducción	
IV	Lengua, Cultura y Comunicación	Gramática comparativa	
	Sociedad, Estado y nación (configuración social)	Técnicas de interpretación I	
V	Etnografía de los Pueblos Indios de México	Semántica	Educación intercultural
		Técnicas de Interpretación II	
VI	Pueblos Indios y Derechos Humanos	Sociolingüística	Pedagogía para la educación intercultural
		Taller de traducción especializada	
VII	Análisis de Sistemas Normativos	Planificación lingüística	Materiales técnicos pedagógicos para la educación intercultural
		Taller de traducción especializada II	
VIII	Procesos Organizativos y Autogestión		Planeación para la educación intercultural
Optativas	Manejo de medios	Lingüística aplicada	Mujeres indígenas y la apropiación de los medios de comunicación
	Historia oral	Cultura política	

Fuente: (UIEP, 2010)

v. Funcionamiento del Eje Disciplinar

El eje disciplinar está integrado por los sub ejes cultural, lingüístico y educativo; son los aprendizajes que cada universitario debe manejar en función de su disciplina. Todas las materias son necesarias para adquirir la formación académica de la licenciatura en Lengua y Cultura (ver cuadro 13).

El sub eje de cultura o sociocultural, como lo llaman los profesores por el contenido de las materias, fue diseñado desde una orientación antropológica para analizar el proceso de conformación de los pueblos originarios. Para una de las

alumnas entrevistadas, representaron las materias en las que "nos enseñaban lo que es los grupos étnicos, pueblos originarios y todo eso." (4ME22).

Un maestro mencionó que, por su formación antropológica, le tocó impartir diferentes materias de este sub eje. Fue así profesor en las materias de Procesos Sociales en Mesoamérica, Configuración Social en la Colonia y Etnografía de los Pueblos Indios de México.

Entonces como son materias (...) de corte histórico, lo que he tratado de incorporar ha sido una reflexión en torno a (...), en el caso nacional específicamente en Mesoamérica, qué cosas de la matriz cultural mesoamericana se observan en el presente, en la vida cotidiana de los jóvenes. Justo para tratar de reflexionar junto con ellos acerca de esa herencia cultural que tienen tanto nahuas como totonacos para el caso de la matrícula de los estudiantes, como miembros de una matriz cultural común (4) D).

La matriz cultural abarca los rasgos culturales y lingüísticos existentes desde la época prehispánica, para que los alumnos conozcan y se identifiquen en un pasado común.

Por ejemplo se dan algunas situaciones aquí en la Universidad, que a veces en el presente observamos en los jóvenes algunas divisiones: nahuas, totonacos; entre ellos se empiezan a conjuntar, unos con unos, unos con otros. Pero por ejemplo a través de procesos sociales en Mesoamérica uno de los objetivos sería, ver que la base de la que parten las culturas que actualmente existen en México, pues viene de una herencia común (4) D).

Estas discrepancias entre nahuas y totonacos son sutiles: lo podemos llegar a observar en que no siempre hacen grupos entre ellos aunque si interactúan; inclusive cuando llegan a convivir por largo tiempo hacen muy buenas relaciones de amistad pero los totonacos tienen una forma de ser diferente a los nahuas, más apartada. Los nahuas tienden a ser más extrovertidos y los totonacos a ser más desconfiados.

Inclusive, los profesores señalan que trataron de hacer reflexiones conjuntas sobre la matriz cultural entre nahuas y totonacos:

Platicábamos sobre el Anáhuac que era parte de una filosofía de Toltecáyotl de donde surgen todas las culturas centroamericanas que empiezan a construir una identidad propias, y pues tanto nahuas como totonacos son herederos de esa matriz cultural (2) D).

Los docentes quieren que los estudiantes, conozcan sus raíces culturales. “Un poco de Mesoamérica esa reflexión, ese pasado que la historia oficial nos contó, no está tan en el pasado, sino que está vivo todavía hasta hoy” (2) D).

Por otra parte, las materias de Configuración Social en la Colonia, y de Sociedad, Estado y Nación, fueron diseñadas, según los docentes, para reflexionar acerca de los procesos globales y locales.

En el caso de la Nueva España posteriormente en el México independiente y en el Estado mexicano. Otra vez no es la idea de ver a la historia oficial sino más bien de ver cómo la historia local también va dando pauta y formación a esa historia nacional, cómo los procesos que se han ido viviendo aquí en la región de transformación de prácticas culturales o de luchas políticas o cualquiera que se quiera ver, tienen relación con lo que ocurre a nivel nacional (...) la idea es reflexionar, cómo los procesos locales, nacionales se complementan con los globales, y ahí, de ahí pues también ver que la identidad y las prácticas locales pueden tener una importancia vital en los procesos de formación de los pueblos de acá (4) D).

Aunque, en la práctica, no hay muchas investigaciones sobre la región, en la cual se puedan apoyar los docentes. Algunos alumnos mencionaron que no se profundiza sobre conocimientos y tradiciones de la región sino que se habla de manera general. Les “gustaría conocer otras cuestiones, otras cosas de la región, por ejemplo los factores sociales, cómo viven, la situación de otros pueblos, algo así.” (6HE).

En la materia Etnografía de los pueblos indios, el objetivo fue acercarse a la diversidad cultural del país y explicársela a los estudiantes.

Primero empezar a reflexionar con los jóvenes sobre las formas de denominar al otro que se han creado para el caso particular de México pero también para los otros países. Reflexionar sobre el uso de la palabra indio, el uso de la palabra indígena, el uso del concepto de pueblos originarios, el uso del conflicto de grupos étnicos, quiénes los están usando, y cómo ellos se están concibiendo a sí mismos. Entonces partir de eso, y después sí, ya empezar a ver la diversidad cultural que hay en el país (4) D)

Los alumnos reportaron que las materias que les fueron significativas en su formación son: Antropología, Teoría de la Cultura, Configuración Social en la Colonia, Sociedad, Estado y Nación y Etnografía de los Pueblos Indios de México. Llama la atención que cuando se les preguntaba el por qué les gustaban, respondían que porque les gustaba la historia, porque el maestro sabía dar clases, porque era divertido, porque la clase

era amena. Les costaba, en cambio, trabajo describir el contenido de las materias en abstracto.

Una alumna y un alumno mencionaron que en la materia de Etnografía de los Pueblos Indios de México, aprendió las diferentes concepciones sobre indígena y pueblos originarios, que ella antes no se autopercebía como indígena, sino como oriunda de un pueblo originario. “Pertenezco a la comunidad donde crecí” (4ME). Sin embargo, a los estudiantes les hace mucho ruido, les hace conflicto, el que les llamen indígenas porque les parece un término despectivo con el cual los han estigmatizado los mestizos; “desde niños nos dicen indios”.

Afirman que estas materias les han permitido conocer tradiciones y costumbres, como por ejemplo las fiestas patronales, día de muertos y cuaresma desde otra óptica. “Antes mi mamá era evangelista y yo veía estas tradiciones ajenas, ahora veo que son parte de mi historia, de mi cultura” (10ME). Y aunque no se asume como católica, ella respeta esas tradiciones y quiere que se conserven, como si fueran parte de su patrimonio cultural.

El sub eje lingüístico está enfocado a la traducción. Los licenciados en Lengua y Cultura deben ser capaces de realizar y “apoyar procesos de traducción, tanto oral como escrita” (4) D Sin embargo, genera preocupación tanto de docentes como de alumnos, ya que:

Se supondría que estarían orientados hacia allá. Sin embargo por ejemplo con las dos generaciones que han salido (una ya salió y otra está próxima a egresar), ¡aunque la parte lingüística debería de ser algo fuerte!, uno de los problemas que tenemos, es que no hay especialistas formados en la lingüística, como tal, para el caso del totonaco y el nahuatl. O por lo menos no especialistas que quieran venir a dar clases aquí en la Universidad. Entonces los mismos estudiantes sienten que hay una deficiencia, y nosotros como profesores también nos hemos dando cuenta (Informante).

Debido a la falta de especialistas, los docentes van enseñando de acuerdo a sus propios conocimientos. No hay lingüistas especializados en nahua y totonaco en la UIEP, aunado a esta dificultad es difícil encontrar personal que hable o escriba las variantes lingüísticas de la región. En la región existe una gran diversidad de variantes dialectales de estas dos lenguas, inclusive hay palabras de una misma lengua que no son similares, por lo que su escritura gramatical se torna complicada para que los lingüistas lleguen a acuerdos en la forma de escribirla.

Los docentes que más han realizado esfuerzos por cubrir esas deficiencias, son los de origen nahua y totonaco; inclusive han ido construyendo vocabulario con los mismos alumnos, para que ellos mismos vayan rescatando las variantes dialectales de su lengua.

No obstante, los estudiantes manifestaron interés por los contenidos y por lo aprendido en las materias de Taller de Lectura Crítica y Redacción de Textos I y II, Traducción especializada, Teoría de la traducción, Gramática Comparativa, Semántica, Sociolingüística y Taller de Traducción Especializada I y II. Por lo general estas materias las relacionan los alumnos con el eje de lenguas al que nos referiremos más adelante.

A una alumna, le gustan las materias que tienen que ver con lingüística, debido a que puede relacionarlo con el mixteco. En la UIEP, no hay ninguna materia donde aprenda la escritura de su lengua originaria por lo cual busca materias que le ayuden a escribirla:

Gramática, Semántica, creo que todo lo que tiene que ver con lingüística. [...] Me gusta porque, dentro de la lingüística, está la parte fonética y el mixteco es muy fonético. Entonces, por eso a mí también me gusta la música, porque reconozco los sonidos de la música y del mixteco, pues ya me voy dando cuenta, o sea relaciono la música con el mixteco (11ME)

Una alumna me explicó que la materia de gramática comparativa, es para la traducción en totonaco (4ME) pero opinó que no le ha gustado del todo, por los problemas que tienen los profesores al enseñarla:

¡Está bien pues!, yo siento que me ha servido porque la he impartido en mi taller, en mi servicio (*social*) y es interesante. ¿Por qué? porque por una parte de que los niños saben hablar la lengua, pero por otra parte que también sepan escribirlo. (4ME)

El interés de impartir talleres en su lengua originaria como parte de su servicio social, tiene que ver con su propio proceso de etnogénesis: ella estudió en una escuela bilingüe, “en una primaria indígena, ahí supuestamente se enseña el totonaco pero nunca lo enseñaron” (4ME). Ahora en su servicio social le volvió a pasar lo mismo pues, aunque la escuela era bilingüe, el profesor quería que los estudiantes aprendieran en español y después en totonaco. Ella hizo el proceso inverso y le resultó, “un día que no fue, se los enseñé a los niños y ellos aprendieron más fácil”. Ahora que está en la UIEP en LyC, tiene la oportunidad de aprender el totonaco y de enseñarlo a otros.

Otro estudiante mencionó que la materia de traducción especializada y teoría de la traducción, porque "nos enseñaron sobre algunas teorías que existen" (5HE). El conocimiento de éstas es la base fundamental para su tema de tesis: "Morfología del verbo de la lengua totonaca en Tuxtla de Zapotitlán de Méndez". Le interesa porque aparte de que es su comunidad de origen, quiere por medio de la escritura aprender a conservarlo. Me comentó: "en la comunidad todos los saben hablar, todos, pero eso no significa que lo sepan escriturar cien por ciento. Me llama la atención estudiarlo para igual que aprendan a conservarlo." (5HE).

Para él, fue de gran importancia aprender a escribir bien su lengua porque buscaba conservarla no solamente a nivel personal, sino también a nivel comunitario y académico "para que algún día pueden ser nacionales" (5HE) como el español. Para lograrlo, ha acudido a talleres para la normalización de su lengua.

Yo he participado en talleres [...] Una vez en Papantla Veracruz de maestros hablantes de Lenguas Originarias, en este taller este se llevó a cabo el proceso de normalización de la escritura totonaca.[...] ¿cómo debería de escribirse o que sería la escritura de las lenguas totonacas? Es un proceso que se está haciendo, porque anteriormente se hacían estudios... talleres donde se escogían las grafías; o posteriormente se llevó acabo hasta entonces palabras en español, se hicieron estudios también. Es un proceso de establecer una norma del (*totonaco*) (5HE).

El estudiante tenía la percepción de que al "normalizarse la escritura de la lengua totonaca", tendría la misma aceptación que el español. Desde su propio proceso de etnogénesis, el que se supera académicamente, también será aceptado en diferentes círculos sociales. Parte de una creencia social de que el totonaco "no es una lengua académica, es parte sustancial de la ideología hegemónica del ethos universitario vigente" (Tubino, 2012:80) El alumno no reniega de su lengua y su cultura, pero sí parte de que su gramática es deficiente, y hay que "normalizarla" para que pueda ser aceptada "no solamente en la Constitución" (5HE)

Estos tres alumnos valoraron el aprendizaje de estas materias como útil para contribuir al estudio de la gramática de su lengua; les pareció que les otorgaba herramientas para revitalizar su lengua. Señalaron que todavía les faltaba mucho por aprender, pero que habían adquirido las bases para realizarlo.

El sub eje disciplinar educativo está orientado a que los alumnos comprendan el modelo de educación intercultural, y las diferencias entre educación multicultural e intercultural. Sin embargo es un tema que está en construcción, existen

un abanico de posibilidades en cuanto a cómo abordar la interculturalidad, inclusive existen diferentes concepciones sobre éste, no solamente en el sector académico, sino desde las propias organizaciones indígenas. A continuación cito uno de esos debates:

Aún son pocos los esfuerzos por generar novedosos y alternativos marcos conceptuales (...) Destacan, con una orientación de búsqueda, los esfuerzos por construir o deconstruir disciplinas, así como de crear nuevos campos de aplicación social y hasta nuevos Estados. Por ejemplo, hablan de filosofía intercultural [Villoro, Olivé, Fonet-Betancourt y Arias-Schreiber], antropología intercultural (Dietz), sociedad del conocimiento intercultural [Olivé], perspectiva intercultural de los derechos humanos [Sierra], autonomía intercultural [Díaz Polanco], democracia intercultural [Krotz] y formación de nuevos Estados nacionales interculturales [De Souza Santos, Zambrano y Godenzzi] (Pérez Ruiz). (Pérez y Argueta, 2012:29).

Los alumnos consideraron esa discusión demasiado teórica, y no demostraron tener claridad sobre lo que significaba la educación intercultural. "En Interculturalidad, la verdad... es que todo está en teoría pero no en la práctica ¡Es lo malo! creo que pasa en todos los temas" (3HE23).

Es un modelo que apenas... se habla. Hay una polémica (*en torno al modelo*) pero hay cosas interesantes que sí sería necesario conocer porque en un futuro no sabemos cómo vaya a estar, ¿cómo vaya a cambiar la educación?... Yo creo que sí es necesario (3HE23).

Inclusive llegaron a cuestionar la validez de modelo educativo intercultural en la UIEP, porque señalaron "que una cosa es lo que se dicen en la teoría y otra en la práctica", debido a las contradicciones que llegó a tener la UIEP como institución. Los estudiantes manifestaron no sentirse incluidos en la Universidad, por ejemplo sus conocimientos no fueron tomados en cuenta en la elaboración de las materias; ni se sintieron apoyados para realizar sus estudios en situaciones como tener los recursos suficientes para la comida, alojamiento y permanencia en una comunidad; ni creen que la UIEP fomente la diversidad cultural, porque a veces algunos administrativos y docentes los ven de forma despectiva. No negaron que la UIEP les brindó la oportunidad de seguir estudiando, ni que fomentó el uso de las lenguas originarias, sin embargo les pareció que eran acciones contradictorias. La reflexión sobre los modelos educativos emergentes, también la hacen los estudiosos del tema, y no quienes en la práctica recrean las culturas indígenas, y ante ello, también perciben contradicciones:

Es necesario contrastar la aplicación de los enfoques multicultural e intercultural en los hechos, los modelos de los que parte cada institución de acuerdo con su experiencia, gestión y trayectoria en el tema, así como explicitar el tema de “educación intercultural” desde las instituciones y los actores que participan en él. La comprensión del cruce e intercambio de significados nos dará luz acerca de los intereses y objetivos que adquiere la interculturalidad, donde en ocasiones no sólo se observan diferencias, sino contradicciones y antagonismos (Lara, 2012:45)⁵²

Esta percepción acarrió que los estudiantes perdieran interés en este sub eje educativo. Sin embargo, la asignatura de "Materiales Técnicos Pedagógicos para la Educación Intercultural", les resultó interesante porque contribuyó a que aprendieran a elaborar diferentes productos para el rescate de su cultura y su lengua, mediante imágenes y palabras en su lengua. Predominó la elaboración de materiales lúdicos, referentes a juegos de mesa como lotería, memorama y crucigrama. Una alumna elaboró una lotería en mixteco (11ME), otros alumnos diseñaron en equipo un memorama en totonaco, entre otros productos. Inclusive escribieron cuentos, poemas, textos con imágenes.

La alumna de origen mixteco me relató que, para ella, elaborar productos lúdicos fue una forma de revitalizar su lengua, pues en ellos pudo plasmar la lexicografía de su idioma. Es así como elaboró una lotería mexicana en mixteco, en su pueblo, Chigmecatitlán:

Me emocionó mucho, porque cuándo me vieron (*su familia*). Hace un año les enseñé el proyecto, tomando imágenes, tomando fotos, y me decían ¿te acompañamos? y yo (*contestaba alegre*) ¡por favor! y ya íbamos. (*Preguntaba:*) “y esto ¿cómo se dice?” a pesar de que lo hablo, había palabras que se me dificultaban, ya me ayudaban. Y yo veía a toda mi familia, a mi mamá, mi papá, mi hermana, ¡todos en la máquina! (*Le preguntaba su familia:*) “¿nos quedamos aquí?”, (*les contestaba:*) “¿sí?” y ya. Yo iba a la casa de la cultura, trabajé con la casa de cultura, ellos tenían un representante y **yo tenía que entregar el proyecto** entonces me involucre así. Y me emocioné ¡mucho! porque yo decía ¡toda mi familia reunida! Y ahorita que estoy pensando eso, que ellos tenían interés en la lexicografía también. Y entonces ¡me emociona y me motiva! porque yo sé que este tema le interesa a toda mi familia. (11ME24)

Al ser la única alumna mixteca hablante, se apoyó en su familia para la realización de la actividad, quienes la estimularon con entusiasmo. El soporte de su familia en este

⁵² La autora indica que es una cita de Coronado, 2006, citado en Dietz, 2007.

tipo de proyectos fue primordial para que ella se sintiera orgullosa y motivada para difundir su cultura y su lengua. Sus padres son pequeños artesanos que venden sus productos en diferentes partes del país. El proceso de etnogénesis de esta estudiante no se ha producido a partir de la negación y/o discriminación de su cultura, sino que se ha arraigado en una reivindicación y un aprendizaje, en parte motivados por sus padres.

Los alumnos visualizan estos productos como materiales pedagógicos que pueden utilizar en algún futuro, si se vuelven docentes o instructores en alguna comunidad indígena.

vi. Funcionamiento del Eje Lingüístico

El eje lingüístico de lenguas está conformado por las materias de Lengua Extranjera y Lengua Originaria (ver cuadro 14). El objetivo de este eje es que los alumnos salgan con una formación cuatrilingüe: español, inglés, nahua y totonaco. El inglés es la lengua extranjera que la UIEP imparte en todos los semestres. El totonaco y nahua están integrados en la materia de Lengua Originaria. Están distribuidos de la siguiente forma; en los primeros cuatro semestres, los estudiantes aprenden a hablar y a escribir su lengua materna y en los cuatro siguientes aprenden totonaco o nahua, según sea el caso.

Llama la atención que solamente en la materia de Lengua Originaria se imparta la lengua materna, pero, en todas las demás, la enseñanza es en español, cuando uno de los principios de esta licenciatura es fomentar la diversidad lingüística. La mayoría de los estudiantes indígenas de esta licenciatura son bilingües, hablan español y su lengua materna; sin embargo la mayoría de ellos no sabe escribir sus lenguas.

Este eje fue diseñado principalmente para revitalizar la lengua e identidad de los estudiantes indígenas, “se les enseña a escribir y que vayan entendiendo todos estos procesos” (Informante). No obstante, el aprender a escribir una lengua no deriva en entender procesos culturales y lingüísticos. Los estudiantes refirieron que hay poca enseñanza que relacione la construcción lingüística con su cultura, filosofía o cosmogonía. “En términos lingüísticos el acceder y/o pensar desde una lengua, representa el medio por el que se construye un pensamiento, a partir de una cosmogonía y una cosmovisión determinada.” (Ordorica, 2009).

Cuadro 14 Mapa curricular Eje de Lenguas	
Semestres	Materias
I	Lengua originaria I
	Lengua extranjera I
II	Lengua originaria II
	Lengua extranjera II
III	Lengua originaria III
	Lengua extranjera III
IV	Lengua originaria IV
	Lengua extranjera IV
V	Lengua originaria V
	Lengua extranjera V
VI	Lengua originaria VI
	Lengua extranjera VI
VII	Lengua originaria VII
	Lengua extranjera VII
VIII	Lengua originaria VIII
	Lengua extranjera VIII
Optativas	Diseño curricular

Fuente: (UIEP, 2010).

Otro factor que es importante para la impartición de la materia de Lengua Originaria, consiste en precisar qué corriente lingüística, desde qué alfabeto o sistema de signos, así como el tipo de variante con la que se va a enseñar, pues recordemos que existen diferentes variantes lingüísticas en la zona y entre los mismos alumnos. A continuación menciono, a partir de lo expresado por los docentes, cómo ellos han efectuado la enseñanza de las lenguas originarias y han intentado dar respuesta a los retos que esta implica.

En la materia de Lengua Originaria en totonaco, un docente me platicó que, al armar el contenido curricular de las materias se percataron de que carecían de materiales para la enseñanza:

No hay material, apenas estamos nosotros, estamos comprometidos elaborando material que van haciendo los alumnos, y que vamos utilizando nosotros porque ni siquiera bibliografía hay, habrá por ejemplo vocabulario de este señor Pedro Aschmann, tenemos uno, pero es un simple vocabulario (1) D)

El vocabulario de Pedro Aschmann se adhiere a la corriente lingüística del Instituto Lingüístico de Verano (1956), cuya labor ha sido cuestionada por diferentes especialistas por propiciar campañas de evangelización y fomentar la homogenización de las culturas indígenas⁵³, además de que lingüísticamente ha sido construido desde el alfabeto griego.

No obstante, un docente me explicó que existen otras vertientes lingüísticas como la del tutunaku que predomina en Puebla y en parte de Veracruz. Esta corriente surge en 1983, reivindicando el origen de tutunakus:

Digamos el concepto literal, tutunaku significa tutu: tres, naku: corazón, este es un auto nombre que surgió a partir de 1983 con la primera reunión que se tuvo en la comunidad de Marisol Amixtlán (*Puebla*) en donde se reunieron los lingüistas, estudiosos, hablantes, aficionados y maestros bilingües para poder, este, darle o buscar el alfabeto, mejor dicho las letras con las que íbamos a escribir el tutunaku⁵⁴. (2) D)

El tutunaku es la corriente lingüística con la que se enseña el totonaco en la licenciatura en LyC. Propone el uso y eliminación de ciertas grafías para su escritura, nombrándolo un conjunto de signos, y no alfabeto:

Al término ‘alfabeto’ le corresponde al alfa del griego –alfa, beta, gama– eso le corresponde al alfabeto griego. Entonces nosotros erróneamente le estamos diciendo o erróneamente le dijimos alfabeto Tutunaku. No le voy a llamar alfabeto, si no le decimos Xatamakytumit Limakgatsotignis Tutunaku que significa el conjunto de signos con los que vas a escribir el Tutunaku. (1) D)

⁵³“Por un lado fue el emprender una campaña de evangelización entre aquellos grupos étnicos que aún no conocían la palabra de Dios; y por el otro la ambición del gobierno postrevolucionario de México nación mexicana por sobre las diferencias étnica y culturales que en realidad la constituían” (Herrera, s/f:1)

⁵⁴ La creación de una gramática diferente es también toda una polémica, por una parte los defensores del tutunaku están en contra de la gramática construida por el Instituto Lingüístico de Verano de los años cincuenta, sin embargo, es la instancia que tiene el vocabulario más elaborado.

En la UIEP, los docentes enseñan la gramática del Tutunaku, sin embargo cuando son nuevos, algunos se resisten a aprender el tutunaku con sus signos, y prefieren enseñarlo con el alfabeto internacional. La mayoría de los estudiantes no se resiste a aprenderlo así, pero sí ha habido casos en los que los estudiantes cuestionan el uso de ciertas grafías y "quieren usar las grafías del alfabeto fonético internacional" (1) D).

La falta de lingüistas especialistas en la enseñanza del tutunaku llevó a que, en ocasiones, los contenidos de las materias sean repetitivos. "No me gustó mucho en la manera en la que me enseñaron totonaco porque nunca me enseñaron a escribirlo bien", lo ven como algo de poco provecho para la adquisición de competencias lingüísticas. Aunado a que hasta el 2010, no había reportes de investigaciones gramaticales de cómo escribir las diferentes variantes dialectales de la familia del totonaco en la Sierra Norte de Puebla, que permitan la enseñanza del totonaco.

No obstante, a pesar de las dificultades gramaticales, los profesores han puesto empeño en promover la valoración lingüística e identidad étnica. Un docente totonaco afirma que la materia de Lengua Originaria es clave para la valorización positiva de la identidad étnica: "Yo considero que todo grupo étnico, todos los grupos étnicos tenemos una identidad y la identidad es la lengua es lo más fuerte y de ahí vendrían las costumbres y tradiciones" (1) D). Los docentes mencionan que es a partir de la reflexión de los propios estudiantes como trabajan la identidad, "es un proceso personal porque hay estudiantes que no se identifican con su lengua de manera abierta" (1) D)

Conforme va avanzando el tiempo, como repito en totonaco se les dice porque es importante, etcétera. *Esas acciones* como que van repercutiendo positivamente, esas acciones, pero tampoco se logra al cien por ciento. [...] ahorita tengo en sexto semestre (*casos de estudiantes de no reconocerse como tutunaku hablantes aunque lo sean*) (1) D)

Es interesante resaltar que a más de la mitad de los estudiantes entrevistados les gustó la materia de Lengua Originaria porque es la única materia en la que pudieron hablar su lengua. Así lo refirieron estudiantes totonacas: "ahí me siento más libre para expresarme" (3HE) "Es donde tengo la libertad de expresarme como yo sé expresarme"(1ME).

Aspecto que ellos relacionan con su propia experiencia de vida, pues en ningún nivel académico anterior hablaron su lengua dentro de los salones de clase. La lengua

materna era invisibilizada en el salón de clase, así lo relató un alumno "me costó mucho aprender el español, me obligaron en la escuela, en el preescolar"(3HE)

Por otra parte, un estudiante totonaco mencionó que la materia de lengua originaria sí lo ha hecho reflexionar sobre su identidad lingüística: "cuando yo era chiquito, no me llamaba la atención que la lengua se llevara a cabo; no hablo porque igual para comunicarme ya era más complicado. Ahora me llama mucho la atención la lengua... la cultura, como se dice el totonaco" (5HE). Ha aprendido que la escritura de su lengua le ayuda a rescatarla, razón por la cual le gustaría impartir talleres en totonaco en el futuro.

Por otra parte, la enseñanza del tutunaku a estudiantes que generalmente son nahuas, fue decidida en la UIEP con el propósito de propiciar entre ellos una reflexión sobre la importancia de la diversidad lingüística. Así lo comentó un docente:

Yo les comentaba (a los estudiantes): "otro argumento cuando conoces una lengua, tienes una ventana más para mirar al mundo y para explicarte ese mundo, para ver los fenómenos y además para explicártelos (1) D).

Un alumno nahua mencionó que le gustó mucho la asignatura de Lengua Originaria, porque se le ha facilitado mucho aprender otra lengua:

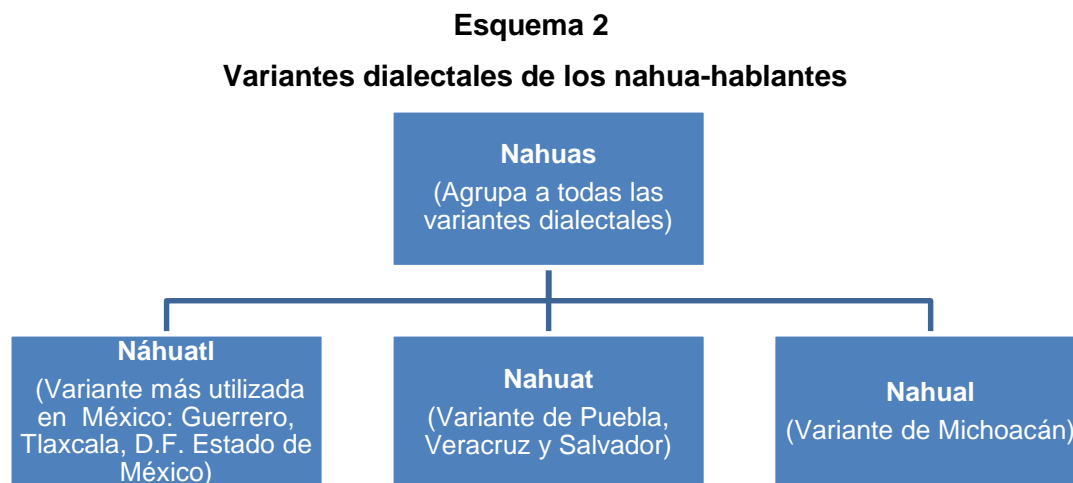
El totonaco me gusta mucho (...) muy interesante, de verdad que me gusta mucho, y siempre cuando llegue aquí dije: "voy aprender totonaco". Y sí lo estoy haciendo y hay compañeros que me dicen: "¿tú hablas totonaco?", le digo: "no", (*compañero:*) "¿pero te he escuchado que hablas totonaco?", (*contesta:*) "sí pero muy poco, pero sí lo estoy aprendiendo". La gente ¡se impacta mucho! de que yo sepa (6HE.)

Le vio utilidad aprender otra lengua en relación a la oportunidad profesional de impartir clases, talleres, cursos a población totonaca. "Sí lo voy a utilizar (...) en algún momento que alguien se interese en aprender la lengua (*totonaca*)" (8ME).

Funcionamiento de la materia en lengua originaria en nahua

A diferencia del totonaco, en nahua sí hay múltiples investigaciones sobre su gramática, existen estudios sobre su raíz lingüística y sus variantes dialectales. Un docente nahua, de lengua originaria, me explicó que la forma correcta de nombrar el conjunto de estas variantes lingüísticas es nahuas, en la Sierra Norte de Puebla es

nahuatl, sin la terminación "l" (INALI, 2011), (Consultar esquema 2). Por ende, la variante dialectal enseñada en la UIEP es nahuatl.



Fuente: Cuadro propio, datos del Profesor Eliseo Zamora Islas, docente de la UIEP.

Aunque la UIEP tiene muy bien definido cuál es la variante lingüística de la región, es difícil encontrar docentes lingüistas con esa preparación en particular. Por ejemplo, los estudiantes tuvieron un maestro muy capaz, “pero el nahua que él enseñaba era el nahuatl clásico, en si no le entendía bien; luego llego otro profe, a él ya le entendía bien, vi que sí que la variante que él habla y la mía van relacionadas” 1ME25

Para un docente nahua que imparte Lengua Originaria, la identidad debe trabajarse desde un proceso de concientización, para repercutir en el fortalecimiento de la identidad étnica de los estudiantes, sin embargo mencionó, “es muy complicado de llevar a cabo: ¡complicadísimo!, los jóvenes no saben lo que es su lengua, están en el rollo del mundo del mercado, de la mercadotecnia, mundo de la comunicación, mundo de la información”(2) D).

No obstante, la materia de lengua originaria en nahua beneficia a los estudiantes. Algunos de ellos lograron reflexionar sobre el uso de su lengua: uno de ellos me contó que antes solamente la utilizaba para comunicarse en su región pero ahora ya la habla en el salón de clase. “Allá, en esa región de Tzinacapan todos nos comunicamos en nahuatl, allá. Estamos aquí en clase y decimos en Nahuatl” (6HE). Ha aprendido el valor de su lengua y de compartir: “se me hacía que no tenía mucho interés para los demás pero si hay gente que se interesa” (6HE).

Por otra parte, la enseñanza del nahuatl como segunda lengua es valorada por los estudiantes desde diferentes percepciones. Hay alumnos que no les interesa

aprender náhuatl, porque no le ven utilidad, “¡pues no me va a servir!, creo, no me va a servir estando ahí en mi comunidad, hablan totonaco” (5HE23).

A diferencia del estudiante anterior, otro de ellos menciona que aprender nahuatl ha sido positivo para él: “Pues me ha servido en muchas cosas el nahuatl. Sí porque igual cuando salimos al menos a vinculación (*cuando salen a comunidades*), más o menos entendía (*el nahuatl*); yo pienso que sí” (4ME). Inclusive a algunos estudiantes, les ha permitido tomar conciencia de las similitudes gramaticales que existen entre nahuatl y totonaco. “Por ejemplo cuando nosotros decimos túmin ellos dicen tomin, cambia la u por la o sea significa dinero” (4ME). Reflexionando sobre diferentes aspectos que comparten en la construcción lingüística y de su cultura, les permiten también compartir formas de percibir la vida.

Una estudiante de origen totonaco, del lado materno, y nahua, del lado paterno, hablante de ambas lenguas, considera que le fue significativa la materia de lengua originaria, debido a que les permitió escribir sus lenguas. Le interesó aprenderlas para que no se pierdan.

No sé cómo, yo lo vi como una herencia, para mí es una herencia que no quiero perderla, no la quiero perder, a mis veinticinco años... no sé... a los treinta, a los cuarenta, a los cincuenta, cuando me llegue en mi lapso de vida, no quiero perder ¿no? No sé... ¡no pienso perderlo jamás!” (10M).

Esta determinación de no perder su lengua tiene que ver con su propio proceso de etnogénesis, ella aprendió a hablar el nahuatl y el totonaco por su propia cuenta, sus padres no le enseñaron para que aprendiera el español y no sufriera discriminación.

La forma de aprender ambos idiomas fue por medio de la memorización de las palabras, “se me hacía como un juego o a lo mejor por el orgullo de qué dijera no sé... no va a aprender el totonaco, no va a aprender a hablar” (10ME). Lo practicaba con la gente de su alrededor “platicar a lo mejor era algo así como que, bueno está loca”, pero comencé a hablar, ¡el platicar más que nada!”. A los quince años, le dio la sorpresa su mamá diciéndole: “sabe que mamá vamos a conversar en totonaco o nahua, tú dime y veras que puedo hablar” (10ME) y su mamá lo tomó con agrado.

La experiencia personal de vida de los estudiantes, por lo tanto, ha repercutido en el cómo valorizan sus lenguas y el cómo piensan conservarla a lo largo de su vida.

vii. Participación en actividades extracurriculares

La UIEP realiza una serie de acciones para la valoración y revitalización de las culturas y lenguas indígenas: esas son planeadas por la Institución o de manera independiente por los docentes. La participación de los estudiantes puede darse en el marco de alguna materia, del servicio social o de una labor de investigación. Me abocaré ahora a exponer tres casos: actividades socioculturales, festivas; danza de los tocotines e investigación, (Atlas lingüístico) para conocer sus repercusiones en la reflexión sobre la identidad étnica de los estudiantes.

En las actividades de carácter público, la UIEP mencionó las siguientes:

Hay muchas actividades, entre esas actividades, hacemos por ejemplo, le llamamos **festival de la diversidad cultural** (...) En el mes de diciembre, ocho días antes de salir de vacaciones programamos ese evento que dura en ocasiones dos, tres días. El primer festival que organizamos fue de dos días y ha sido de un día dependiendo del número de participantes de los alumnos; porque también invitamos a las instituciones de nivel básico y medio superior de la localidad (...) Hay danzas, hay de todo, danzas, música, esta poesía, oratoria; claro que en sus lenguas, por lo menos en forma bilingüe este festival. (...) participamos también en todos santos que le hemos llamado **Santujni** para celebrar todo santos, lo hacemos aquí en la comunidad y en el municipio. (...) Lo bonito de aquí es que participan todas las escuelas, naturalmente, la Universidad de algún modo ha intervenido para que las escuelas se coordinen, hagan el mismo día esta actividad para que no todos lo hagan al mismo tiempo. (1 D).

Estos eventos son llamados por la Institución como actividades socioculturales. La tarea consiste en que los estudiantes muestren sus tradiciones y costumbres y conozcan otras expresiones lingüísticas y culturales con el objetivo de fomentar la diversidad cultural y con la intención de lograr un diálogo o contacto intercultural. Estos eventos tienen un carácter público debido a que son mostrados hacia al exterior; a la vez, están sacados de su contexto cultural y simbólico, de las fechas en las que se realizan, “lo cual significa que se han ‘culturizado’ y hasta ‘folklorizado’ las culturas indígenas por medio del contacto intercultural, pues quedan reducidas a ciertas expresiones (sobre todo ideológicas, festivas y ceremoniales)” (Pérez y Argueta, 2012:22).

Aunque en ocasiones son acciones de fomento a la diversidad que no necesariamente tienen un carácter explícito de diversión. La Institución sin saberlo llegó a exhibir las culturas indígenas como folklor en eventos públicos. Además partió de una visión occidental de difundir las culturas y las lenguas desde una agenda

cultural con actividades de música, poesía, gastronomía, así como de conferencias y presentaciones de libros.

La percepción que tuvo la mayoría de los alumnos de estos eventos fue que representaron acciones para divertirse y en ocasiones cumplir con parte de las actividades de alguna materia. Inclusive les puede llegar a causar cierta empatía que lleguen personas externas a presentar libros o conferencias sobre la cultura de la región; dicen: “eso yo ya lo sé, pero vienen y lo presentan bonito, como suyo” (7HE), ligado a la percepción de que lucran con sus conocimientos, el factor desconfianza sigue imperando en estas acciones. Las conferencias y presentaciones de libros no impactaron en la mayoría de los procesos de etnogénesis de los estudiantes.

No obstante, dos alumnas indígenas, una totonaca-nahua-hablante y una mixteca mencionan participaciones como de poesía, cuentos, leyendas y gastronómicas en las que se han sentido orgullosas de su identidad étnica. Para la primera estudiante, presentar su poesía fue la forma de mostrar y valorar su cultura:

Eh, pues han sido las participaciones que me han pedido los profesores en... en este... A mi gustan mucho los poemas, me gusta de todos y por eso me incliné a literatura oral. Me gustan, me gusta hacer poemas, porque hacer poesía podríamos estar aquí sentados y así viendo, viendo a la persona, podría decirle tantas cosas. Entonces, ellos (*profesores y autoridades*) me decían: “no pues es que para tal fecha, vas a hacer un poema a la muerte”, “tú vas a hacer un poema hacia la mujer y/pero en lengua totonaca”. Eso es lo que me hizo sentirlo, una persona más... más... porque aparte de expresarlo pues es escribirlo. (10ME25)

Apreció intervenir en estos eventos porque representaron espacios en los que ella pudo expresar su cultura y su lengua. Esta percepción la construyó en la UIEP, debido a que ella en su infancia no asumió públicamente rasgos de su cultura para no ser discriminada, comportamientos que fueron fomentados por sus padres para protegerla. Ahora puede expresar su cultura sin sentirte discriminada.

La otra alumna que es de origen mixteco, cuenta con entusiasmo su participación en talleres y eventos vinculados con la gastronomía indígena:

¡Ah!, pues dentro de la Universidad ha habido talleres de gastronomía, ¡a mí me encanta cocinar! Entonces he estado en esos talleres y también me gusta, porque como llegan a haber comidas así de sus comunidades, pues yo presenté dos recetas de mi comunidad y me gusta porque la comida que ellos tienen aquí yo no la conocía y pues yo sí la desconocía. Ellos pues igual, a pesar de que somos del mismo Estado, pues no es lo mismo. (11ME24)

Para ella significó una forma de mostrar su autoadscripción étnica, al cocinar compartía algunas de las características culinarias de su comunidad, y al mismo tiempo su participación le permitía intercambiar recetas con sus pares.

El segundo caso es la Danza de los Tcotines: es un proyecto para rescatar esta danza. El proyecto fue impulsado por un docente totonaco, como una inquietud personal; primero, él mismo comenzó por aprender a tocar el violín y después formó un grupo de danza con los estudiantes de la UIEP.

A mí siempre me ha llamado mucho la atención lo que es el desarrollo y lo que es el rescate de la cultura, el rescate de la lengua, del totonaco. (...) Yo conocí una persona que sabía tocar violín, me empezó a llamar la atención y me interese en aprender (...) Llego un momento en que ya me sentía convencido de que la música que había aprendido ya era una herramienta para montar la danza (*tocotines*) (3) D).

El proyecto de la danza de los tocotines fue muy importante, ya que cumplía con uno de los principios de la Universidad que consiste en revitalizar las culturas por medio del impulso de tradiciones y costumbres.

Además era una forma de lograr una cohesión social con la población de Lipuntahuaca, debido a que incluía a diferentes personas: niños y gente de la comunidad. "Invité a los jóvenes de aquí de la Universidad y de igual manera a la gente, los niños pues de la comunidad para que se integran. Y así se hizo, se integraron los chavos, se empezaron a bailar aquí en la Universidad, ensayábamos de dos y media a seis de la tarde, martes y jueves" (3) D)

En el 2009, la UIEP los apoyó en comprar los trajes y las plumas de los danzantes. Este grupo de danza cumplía dos funciones, que en muchos casos correspondían a visiones encontradas de su papel. Desde la visión de los estudiantes, las danzas eran consideradas como parte de la cosmovisión e identidad de las comunidades y debían ser tratadas con respeto y para servir a la comunidad. Así lo mencionó un estudiante: "es algo muy importante, es algo muy rico, es algo sagrado para mí la danza. Porque la danza también es parte forma parte de la identidad de la comunidad". (2HE23) A partir de esta lógica, la danza ha sido muy aceptada por los diferentes actores:

La danza ha sido bien aceptada, hemos participado en varias fiestas patronales, en varias mayordomías. Nos han invitado, hemos ido a San Juan Ozelonacaxtla(*Puebla*), a Tuxtla (*Puebla*), aquí en Huehuetla

(Puebla), a las comunidades de Chuchut (*municipio de Ixtepec*), hemos ido a Cuetzalan (Puebla), (...) Chapingo (*Universidad Autónoma de Chapingo*), a Tetelilla (*Junta Auxiliar del municipio de Tuzamapan de Galeana, Puebla*). Seguido nos invitan, a veces, no podemos acudir al mismo tiempo. (3 D)

Por otra parte, la UIEP impulsaba otra visión de la actividad dancística e invitaba al grupo de danzantes a participar en eventos especiales, que tienen la característica de entretener al espectador y de esta forma mostrar la cultura hacia el exterior. Algunos actores se han opuesto a estas prácticas, llamándolas folkloristas al descontextualizarlas de su cosmovisión.

Ya lo ven más como espectáculo. Se viene la semana de la diversidad cultural: "órale vamos a bailar", este... viene el gober (*el Gobernador del Estado*): "órale vamos a bailar", viene... no sé... viene el Secretario de... ¿no sé de quién?: "órale vamos a bailar", que es el cumpleaños del Rector: "que baile la danza, órale". Para mí eso es espectáculo, es para diversión, "no somos payasos"; le dije al profesor. (2HE).

Lo anterior ha ocasionado una deserción del grupo de los jóvenes indígenas y un poco de decepción. Así lo expresó otra alumna. "El maestro que sacaba la danza, él lo tomaba como más turístico no algo (*tradicional*) [...] él nos sacaba a lucir, por decirlo así, hacer turismo, pues..." (4ME).

La situación del profesor que creó la danza no es fácil pues debe de defender estas dos visiones, pues al ser la danza parte de la Institución, debe presentarse en ciertas actividades convocadas por la UIEP, pero también debe interactuar con las comunidades para promover procesos de revitalización de las danzas. No obstante comprende que los estudiantes se desvinculen del grupo, debido a que se cuestionan y dicen: "si nosotros no valoramos la danza como debe ser, mejor ya no participo", entonces poco a poco... eeh, cada vez somos menos integrantes, ese el motivo." Así lo manifestó un informante:

Yo creo que, como que los muchachos se dan cuenta de que a veces no hemos respetado todas las reglas. Por ejemplo la danza se debe presentar para la familia en las fiestas patronales; pero no en los festivales organizados por alguna escuela... este... no sé... desfile entre otras cosas, por ejemplo fiestas familiares, bodas, bautizos, la danza no va. [...] se puede presentar en las mayordomías, se puede presentar en las fiestas patronales, en las fechas importantes eclesiásticas, por ejemplo año nuevo, por ejemplo navidad; solamente. Pero en otras fechas por ejemplo en "Todos Santos" la danza no va, ¿por qué?, porque en "Todos Santos" son días de luto, igual en "Semana Santa". Y a veces

la gente de aquí de la Universidad, no percibe está cosmovisión y todo. (...) los chavos no se sienten a gusto cuando empezamos a romper esas reglas, ¡no se sienten a gusto! y para la próxima ya no participan. (Informante).

Pero, a pesar de las tensiones generadas, hay estudiantes que se sienten a gusto participando en la Danza de los Tocotines en la UIEP y la perciben fundamentalmente como una forma de rescatar sus tradiciones, pese a intentos de instrumentalización.

(Entre) para aprender de los pueblos. Porque igual, allá, siento que en mi comunidad no se ha podido recuperar está danza porque los músicos ya no quieren participar en esa danza; porque son muchos tonos, como treinta, treinta por lo mismo de que son tres grupos: el de los españoles, moros y tocotines.(5HE).

Es interesante señalar la interpretación que hicieron los estudiantes de sus danzas, pues uno de los jóvenes indígenas que está en contra de como la UIEP utiliza el grupo de danza; lo hace porque relaciona la danza con su identidad. Proviene de una comunidad con un arraigo cultural muy fuerte (San Miguel Tzinacapán), además de ser integrante del grupo de danza en este lugar. En oposición, un estudiante de Tuxtla que no viene de una comunidad donde haya un empoderamiento cultural y donde la danza represente una tradición y una práctica comunitaria, tiene menos problema con la forma como la UIEP la construye y utiliza. “En la comunidad no, en la comunidad no, en la comunidad no preste la danza [...] Yo estoy integrado en el proyecto de la Uni (UIEP). [...] Porque en mi comunidad como que no me siento bien como que me da pena que me vean pues, que me vean así, que me vean bailando porque hay unos que son muy (*burlones*)... ¡no me gusta mucho!” (5HE).

En ciertas comunidades, los mismos jóvenes indígenas ya no valoran la danza; al haber perdido su significado cultural, ha llegado ser motivo de burla practicarla. La explicación anterior permite comprender dos procesos de etnogénesis diferentes y contrastados, pues la misma experiencia escolar, participar en la danza de los tocotines, repercute en forma distinta en los jóvenes indígenas. La pertenencia cultural a sus comunidades, así como sus propias historias de vida, determinaron la forma en como respondieron a una misma iniciativa de revitalización de sus culturas. Para el joven de Tzinacapán significó un acto de folklorización de la danza pero, para el de Tuxtla, fue un acto de aprendizaje de sus costumbres que desconocía.

El tercer caso es el Proyecto de Atlas Lingüístico y Cultural del Totonacapán: comenzó siendo un proyecto para realizar un Atlas Lingüístico del estado de Puebla.

Sin embargo, por cuestiones prácticas y financieras, fue delimitado sólo al área del Totonacapan. El proyecto consistió, a grandes rasgos, en recopilar información sobre las diferentes variantes dialectales y culturales de la zona⁵⁵.

Identificar las variantes dialectales del totonaco y las variantes culturales en la región. (...) (*Explica la estructura del documento*). No sé... por ejemplo en la parte de cosmovisión, eh, se va describiendo, por ejemplo ¿cuáles son los principales mitos que hay a lo largo de toda la región y dentro de esos mitos qué variantes hay? ¿Qué fue lo que nos decían de los mitos, la variación que tenía Zihuateutla? (*Puebla*) o ¿cómo es que se encuentra eso mismo en Huehuetla? (*Puebla*). La cuestión de los sueños, por ejemplo ¿qué característica había en un municipio u otro? ¿Cuáles son los santuarios que hay a lo largo de la región? Describir esas diferencias, tanto en la parte cultural como en la parte lingüística. (4) D)

El proyecto involucró a seis alumnos totonaco-hablantes en la realización del trabajo de campo:

Incluyendo a estudiantes de los últimos semestres de Lengua y Cultura, para que (*estos*) hicieran su servicio social y nos apoyaran en el proceso de investigación y de redacción del Atlas; pensando también en que la mayoría de los estudiantes son hablantes del totonaco. (...) Terminaban su proceso de formación, ellos como hablantes del idioma podían aplicar más elementos en términos prácticos que nosotros y entonces ya formaríamos un equipo. (4) D)

La estrategia para la construcción de la metodología para la recopilación de la información, comenzó recorriendo todos los municipios que conforman el Totonacapan, que son 25 municipios en Puebla. Antes de salir, alumnos y profesores realizaron lecturas de lo que se ha escrito sobre esta región y a partir del conocimiento que ya tenían los estudiantes.

En la parte lingüística se decidió que se iba aplicar la lista de Swadesh (...). Lo que plantea Swadesh es que son palabras que en cualquier idioma se puede hablar, un poco de la estructura de ese mismo idioma, y te ayuda a identificar las variaciones en el léxico. Por ejemplo lo que se hace ahí es que a cada persona que tú entrevistes le dices como se dice sol y te lo repite tres veces, como se dice mano. Entonces lo que hicimos fue en cada municipio y localidad se hacían esta pregunta (4) D)⁵⁶.

⁵⁵En 2010, el documento producto de esta investigación estaba en fase de borrador.

⁵⁶ "Entonces lo que hicimos fue en cada municipio y localidad se hacían esta pregunta, entonces por ejemplo la zona de Pantepec (*Puebla*) hay una forma de decirlo, aquí en Huehuetla (*Puebla*) hay otra

Al recopilar de esta forma los datos, el equipo académico pretendía contribuir al estudio de las variantes dialectales de la región que tanta falta hacía en el entorno, además de contribuir a que los estudiantes reflexionarán sobre su identidad cultural y lingüística.

Un docente expuso dos ejemplos sobre el impacto del trabajo de campo en los alumnos: el primero tuvo que ver con la revitalización de las lenguas originarias como lo revela el fragmento siguiente:

"[...] el recorrido lo empezamos en los municipios, más al norte en los límites de Veracruz e Hidalgo, Francisco (...) Entonces iniciamos ahí y al momento de llegar, de empezar a buscar a la gente, de hacer las entrevistas, lo que se observa es que hay una transformación cultural de las prácticas culturales. En términos lingüísticos de cada comunidad a la que visitaron, solamente había una o dos personas que hablaban el totonaco. Entonces eso fue para ellos un choque, el decir "nosotros aquí en la región en la que estamos del Totonacapan es de las más fuertes en términos de la vitalidad cultural y lingüística". Y el hecho de que participaran en ese proyecto y vieran la realidad que está pasando en otros lugares, en donde hay un desplazamiento muy fuerte; como que si les hizo darse cuenta de que hay que hacer algo, (*estudiantes:*) "porque sino eso que está pasando ahorita en unos cuantos años va ocurrir aquí". (4 D)

Los estudiantes al hablar de manera cotidiana su lengua no identificaban la importancia de sus orígenes lingüísticos; no se daban cuenta que en su comunidad el totonaco es una lengua viva. Sin embargo, cuando observaron en trabajo de campo que su lengua está siendo desplazada y olvidada por poblaciones que antes hablaban totonaco, reflexionaron sobre la importancia de mantener viva una lengua. Resinificaron la importancia de su lengua a partir de lo observado en otras comunidades, lo cual fue parte de su experiencia escolar y representó su aprendizaje significativo. El proceso de etnogénesis que tuvieron los estudiantes consistió, en que a partir de la reflexión y de un trabajo de indagación dirigida, revalorizaron su lengua.

El otro caso fue amarrado a una reflexión sobre procesos de adaptación y de resistencia de costumbres y tradiciones de los totonacas, para no ser asimilados en el

forma, ahí identificaba la variante léxica en cuanto a las palabras. Y un cuestionario que era para otras cuestiones más formales, en cuanto a la posición de los artículos, cuestiones más técnicas (...) En la parte cultural tomamos como base la "Guía Murdock" y con experiencia de los jóvenes con las lecturas se lograron guías de entrevistas. Entrevistas exploratorias en cuatro temas, cosmovisión, estructura social, política y economía. Entonces se elaboraron las guías y distribuimos entre los ocho integrantes del equipo los temas". (4) D)

catolicismo imperante en la región. El estudiante después de estar haciendo entrevistas sobre el tema de “Dioses y duendes”, se dio cuenta de que:

Detrás de todos los santos que muestra la Iglesia Católica, están esos personajes de la cosmovisión totonaca que controlan la naturaleza (...) En esa reflexión se dio cuenta de su entorno, en términos de cómo el catolicismo pues... "adaptaron su credo a la cosmovisión regional y cómo también la gente le ha significado lo que los evangelizadores traían" (4) D)

Esta reflexión es significativa porque si bien los estudiantes lo han leído a lo largo de la carrera, inclusive antes de salir a trabajo de campo, no logran interiorizarlo o identificarlo en sus comunidades. “A nivel teórico muchos antropólogos lo han dicho, lo han publicado, pero como experiencia personal él (*estudiante*) lo había leído pero no lo había identificado como algo cercano. A través de las entrevistas, llegó a esa misma conclusión” (4) D). Ahora, los alumnos se volvieron capaces de relacionar el fenómeno descrito por los especialistas con las propias prácticas culturales de su comunidad. Su experiencia escolar les permitió comprender que la pérdida de la lengua y la cultura no era algo que desaparezca de un día para otro, sino que implicaba un proceso gradual y escalonado, además de que las tradiciones a veces no se perdieran del todo y siguieran existiendo como parte de la cultura dominante.

El caso expuesto desencadenó un proceso de etnogénesis, que permitió a los estudiantes involucrados entender cómo las poblaciones se resistieron al modelo cultural dominante y se fueron adaptando a los cánones establecidos por la religión católica. Fue parte de un proceso conforme con el que las culturas son dinámicas, “ya que el mismo cambio tiende a reiterar la pluralidad de procesos locales que definen nuevas configuraciones culturales, en los lugares que dejaron aquellas tradiciones que no pudieron sobrevivir siendo ellas mismas” (Bartolomé y Barabas, 1999:33)

Conclusiones: Procesos de etnogénesis en la UIEP

He abordado en esa tesis los procesos de etnogénesis de los estudiantes indígenas de la Licenciatura en Lengua y Cultura, a partir de las experiencias escolares de éstos en la UIEP. A partir del Modelo Educativo Intercultural (MEI) y los ejes de formación de LyC, he analizado los procesos de etnogénesis que experimentaron, insistiendo en la diversidad de sus modalidades e intentando mostrar en qué condiciones y conforme con qué procesos los jóvenes indígenas han realizado reflexiones sobre las dinámicas

de revitalización de su cultura y lenguas que se despliegan en la UIEP, llevándolos a valorar su identidad étnica.

En esta investigación, plantee la etnogénesis en tanto “los procesos de revitalización étnica” (Bartolomé, 2006:212), recurriendo a la siguiente definición:

Las etnogénesis contemporáneas no sólo en términos de la articulación de los grupos étnicos con el estado nacional, sino también en relación con las dinámicas internas de las sociedades nativas. Como todo hecho que ocurre dentro de un sistema interétnico, una parte no es comprensible sin la otra, pero las dinámicas internas no se agotan ni reducen exclusivamente a los determinantes externos. De lo contrario, el mismo estímulo exterior produciría siempre la misma respuesta interior, como si las culturas fueran idénticas a las otras. El tema de la etnogénesis, entendido como construcción o reconstrucción identitaria, es sumamente complejo y no se presta a una interpretación unívoca (Bartalomé, 2006:212)

Entre los resultados principales, encontré que el que los estudiantes reflexionen sobre la valoración de las culturas y la revitalización de sus lenguas no significa que, automáticamente, esa reflexión incida en la revitalización de su identidad: en ocasiones los jóvenes indígenas consideran que ese proceso es importante sobre todo porque les proporciona mejores oportunidades de inserción en su campo laboral. Así lo manifestaron varios entrevistados: “es importante que los pueblos indígenas se conserven, para que siga existiendo las culturas, porque es nuestro campo de trabajo”. En este caso, la UIEP no alcanza realmente a desencadenar entre sus estudiantes procesos de etnogénesis porque ellos no vinculan esa situación con respecto de su identidad étnica, sino que la relacionan exclusivamente con su utilidad laboral.

En varios jóvenes indígenas inscritos en el programa de LyC, no obstante, la etnogénesis se ha producido, a partir de un proceso de reflexión sobre su cultura matriz y su lengua que ha surgido y se ha profundizado durante su estancia en la UIEP, incidiendo en sus variados derroteros sus propias historias de discriminación, marginalidad, adaptabilidad al cambio y sentido de pertenencia a un grupo. A la par, es preciso admitir que ser parte de un grupo indígena no necesariamente implica que ellos mismos se sientan indígenas o miembros de un pueblo originario: inclusive hubo quienes solamente aceptaron su pertenencia a un grupo lingüístico y/o a una comunidad.

Las percepciones en torno a la noción de indígena, como un rubro clasificador, fueron muy influenciadas por la historia de la palabra. Al haber sido utilizada por los

españoles para referirse a los pueblos que ya habitaban el continente americano, pues tenían la idea de que habían llegado a las Indias (Ramírez, 2011:1643), genera malestar y discordias.

A la mayoría de los estudiantes, les incomoda que les digan indígena: una de las entrevistadas comentó: “Indígena, ¡indígena no! De acuerdo al término nos han enseñado aquí (UIEP) que ser indígena es un error; nada más porque nosotros no somos indígenas, porque una persona que es indígena es considerada una persona que no sabe nada ¡que no entiende nada!” (11ME). En una perspectiva similar, el siguiente comentario enfatiza: “porque ¡vaya, somos seres humanos!, que no hay clases sociales, no hay forma de... “tú tienes una categoría menos, yo tengo una categoría más” (3HE). Por lo tanto, la articulación, de manera indistinta, entre la palabra indio o indígena y un estatuto social de inferioridad, implica que muchos jóvenes la rechacen, sobre todo al entender que la utilizaron durante la Colonia:

Para designar a los naturales que habitaban en América. Conforme fue transcurriendo el tiempo de la dominación española, la carga semántica que adquirió este término llevaba implícita la inferioridad de quienes eran denominados de esta manera, por su estado de gentilidad y por sus prácticas culturales. (Ramírez, 2011:1674)⁵⁷

Esta connotación histórica llevó a muchos entrevistados a pensar que la palabra indígena es discriminatoria, porque da por hecho que son seres inferiores, flojos y débiles, además de que la misma UIEP les fomentó el no identificarse con ese término y, a cambio, propició que se autodefinieran como integrantes de pueblos originarios y hablantes lenguas originarias. “(Me considero) como una persona de origen nahuatl. Prácticamente aquí nos han enseñado que somos de un pueblo originario y no de un pueblo indígena” (11ME)

Aja, el ser indígena por la cuestión histórica... siento que no es la palabra adecuada (...) bueno como que así como lo hemos venido manejando acá como pueblos originarios, lenguas originarias, no lenguas indígenas (3HE).

Mencionaron que es mejor decir “originario” que indígena, ya el término indígena les parece tener connotaciones muy ambiguas:

⁵⁷ “Así tenemos que durante el antiguo régimen el indio fue visto como menor de edad, pues las autoridades buscaban protegerlo mediante una serie de excepciones y consideraciones legales para conservar su estado de pureza que favorecía el modelo de cristianización” (Ramírez, 2011:1647) Para un seguimiento puntual del concepto indio, indígena, consultar: (Ramírez, 2011)

Ser indígena, yo digo que pues... yo digo que todos somos porque parte de la palabra indígena viene de esta parte que es indio. Estábamos buscando en un archivo que indio es toda persona que vive en un territorio mexicano, en primer lugar; entonces indica por decirlo así una unión de lo que supuestamente es indígena, indio e indígena. (4ME)

Esa afirmación se relaciona con que el término indígena en latín significa “natural de allí”, una acepción que surgió muy tempranamente en la época de la conquista y que en 1798, fue redefinida en los diccionarios no “sólo como el natural de un país, sino también como los habitantes de América (11ME).

En consecuencia, el término que más aceptable les pareció a los actores que entrevistamos en Puebla fue el de pueblos originarios y culturas originarias y lenguas originarias; aunque en la práctica, esos términos también tienen una carga de ambigüedad, porque cualquier población podría ser originaria si lleva cierto periodo de tiempo en el país, además de que se le quita toda la connotación histórica al concepto, como lo han señalado autores como Broda (2009).

Sin embargo, en la práctica, los alumnos se identificaron como indígenas y/o de un pueblo originario, porque en la literatura pero también en las instancias gubernamentales o en los organismos no gubernamentales que financian programas y suministran apoyos a esa población, el término -indígena se sigue utilizando, incluso sin distinguirlo de originario, por lo que varios docentes y estudiantes prefirieron mejor no meterse en el debate.

Una segunda situación que los entrevistados problematizaron y platicaron entre ellos fue la siguiente; ¿qué les hace ser indígenas o de un pueblo originario?

Así lo comentó una alumna que les preguntó a sus compañeros sobre su pertenencia étnica; ellos manifestaron que esta se refería a su territorio, a la comunidad. “Nosotros somos indígenas porque pertenecemos a este pueblo” (1ME). No obstante el aparente consenso sobre esa definición, los mismos estudiantes debatieron sobre el qué es ser indígena:

Mira les digo: “yo no pertenezco a este pueblo, y si yo no hubiese estado en un pueblo y hubiese estado en la ciudad y me vengo aquí y me gusta su lengua, yo voy a aprender su lengua, empiezo a aprender sus costumbres ¿empiezo a ser indígena?”, me dicen: “¡no!,” y le digo “¿por qué no?”, me dice: “¿porque tú no eres de aquí?” (...) “Entonces díganme empiezo a ser indígena o nada más vengo a tomar sus cosas como algo que no me pertenece y como un gusto nada más”. Entonces ya esa es mi duda de ¿cuándo nosotros (*somos indígenas*)? (11ME)

De acuerdo con este diálogo, una persona que llega a vivir ahí no es indígena por el solo hecho de su residencia o bien por su gusto: para serlo, tiene que ser originaria de la comunidad; el territorio, el espacio juegan así un papel principal en la auto adscripción étnica.

Otra interrogante que formularon los alumnos, es ¿qué tipo de ascendencia deben de tener para considerarse indígenas?

El término de indígena, yo nunca... no lo termino de entender, porque era lo que yo les decía a unas personas, a un doctor le decía: "bueno, usted dice que yo soy indígena porque hablo totonaco, y me dice: "sí", (*estudiante:*) "y usted no es indígena porque no habla ninguna otra lengua", (*doctor:*) "no", (*estudiante:*) sus abuelos, me comentó usted, que sus abuelos hablaban el náhuatl", (*doctor:*) "sí mis abuelos eran indígenas", (*estudiante:*) usted ¿cuándo deja de ser indígena? (8ME).

En esta conversación, la estudiante no resolvió su incógnita de ¿hasta cuándo sé es indígena?, pues el doctor ya no se considera indígena cuando sus abuelos eran nahua hablantes. Aquí podemos observar que, para el especialista, la lengua es un factor importante para ser considerado como indígena.

Estos cuestionamientos no son ajenos al ámbito académico, ya que tienen que ver con los criterios utilizados para definir ¿quiénes son los estudiantes indígenas? También inciden; en el ámbito gubernamental, para determinar ¿quién son susceptibles a ser beneficiario de iniciativas de base étnica? (Ruiz y Lara, 2012). Sin embargo, la mayoría de los estudiantes indígenas resolvieron esa pregunta de la siguiente manera: "indígenas son los que están aquí, hablan su lengua, practican sus costumbres y nada más" (11ME). A partir de esta concepción, los estudiantes refirieron tres características en la región que permiten a la vez definir lo que es ser indígenas y por auto-adscribirse como indígenas: ser de una comunidad, hablar una lengua originaria y tener tradiciones y costumbres. Identificaron su cultura matriz como la parte que hacía referencia al grupo lingüístico al que pertenecían y a la comunidad que habitaban.

A continuación, señalo algunas de las características que ellos mencionaron como elementos de su auto-adscripción étnica. En el siguiente párrafo, el estudiante describió las tradiciones y costumbres de sus abuelos, en los que el espacio juega un papel importante para que confluyan la tierra, el agua, el fuego, el aire:

Sí, porque... este... pues creo que mi familia viene de ahí, mis abuelos son muy dados... eran muy dados, porque ya no los tengo, ya no los tengo conmigo, eran muy dados a cuidar todo que es... este... la cuestión de la naturaleza, todavía estaban un poco más dados a adorar un poco más lo que es el aire, el fuego... este... más que nada con el aire, ellos fueron más dados... apegados a eso al aire y el fuego, el agua también, la tierra... este... y principalmente el aire, el fuego, la tierra, el agua también, fueron... pues creo que eran las únicas cosas más importantes para ellos. (2HE)

El proceso de etnogénesis resultó muy interesante, porque el estudiante estuvo desvinculado de todas estas maneras de percibir el mundo, en su temprana niñez. Inclusive no hablaba el nahuat; su padre quien era nahua y no le fomentaba aprender el idioma. A los ocho años cuando se fue a vivir a casa de sus abuelos, ellos le enseñaron “todo este mundo, ellos me enseñaron hablar nahuat y a sentirme orgulloso de ser indígena” (2HE). Él pertenece de hecho a una comunidad con gran arraigo cultural y lingüístico, San Miguel Tzinacapán, municipio de Cuetzalán, y le gusta la música tradicional: “¿De qué por qué escuchas esta música?, yo al menos me gusta mucho tocar, (con) mi papá y yo hemos sacado algunos sonos de la región así como sonos de que no son de la región pero que son típicos.” (2HE23)

Al referirse a su lengua, los estudiantes en ocasiones pero no siempre hicieron una diferenciación entre lengua indígena o lengua originaria. Un estudiante mencionó que sí, hacía la distinción porque, para él, hablar de lengua originaria era contribuir a debilitar la relación de inferioridad de su lengua con el español.

Siento que es algo fundamental para todo ser humano, y como le reitero que siento que decir lenguas indígenas, pues no sé, otra cosa, que no tengo prestigio y otra cosa, que es estar subordinados a un cierto, a una cierta lengua dominante (3HE).

Esa concepción de “lengua originaria” la construyó durante su estancia en la UIEP y le ha sido significativa en su proceso de etnogénesis; antes no le daba importancia a su lengua, inclusive pensaba que solamente le servía para comunicarse en su pueblo, percepción que se relacionaba con su historia de vida. El estudiante provenía del municipio de Caxhuacán, el cual se distingue por que ahí viven profesores a nivel primaria que fomentaron en las aulas la enseñanza del español sobre el totonaco o utilizaron esta lengua materna como medio para que los estudiantes asimilaran más fácilmente el español, pero dándole más valor a esta última, como la importante en los ámbitos académicos.

También los estudiantes entre ellos llegaron a comentar acerca de cómo se sentían como indígenas. Uno de ellos mencionó que siempre habla nahuat, este con quien este:

¿Cómo nos sentimos nosotros hablando la lengua? Yo al menos sí me siento dichoso y me gusta hablar la lengua en cualquier momento, en cualquier lugar y no me importa quienes estén (*risas*) mientras sé que es una persona que sabe hablar la lengua yo le hablo (2HE).

Otro estudiante asocia la comunidad y la lengua con su familia y explicó que el aprender el español era útil para no sufrir actos de discriminación.

Sigo hablando mi lengua originaria, sigo, sigo participando en algunas prácticas sociales, no todas, algunas. Mi familia (...), me identifico con él, en la casa pues, siempre nos comunicamos en nuestra lengua, o sea nunca nos comunicábamos en otra lengua. A mí me disfrutaban mucho, cuando en mi casa, mis papás... en la escuela, en la primaria de ver cómo, como en la casa siempre hablábamos en nahuat. Afuera yo siempre trataba de hablar en español, fuera malo o bueno mi español siempre trataba de hablarlo (7HE)

Es un hecho que los estudiantes tenían una identidad étnica, desde antes de entrar a la UIEP. Desde niños, habían aprendido que sufrían menos procesos de discriminación si hablaban español y se adaptaban a las condiciones culturales y sociales de la comunidad, municipio, capital o país donde habitaban. Sin embargo, no habían renunciado a su identidad étnica. Inclusive durante su estancia en la UIEP y en la licenciatura en LyC también lo pusieron en práctica⁵⁸. Expondré dos casos que lo ilustran:

⁵⁸Sin embargo, la revitalización étnica y la reivindicación de su identidad étnica no significaron que procesos similares se dieran en el conjunto de los jóvenes indígenas; éstos atraviesan procesos de asimilación y en ocasiones de aculturación de forma lenta pero continúa. Así, manifiestan preocupaciones al respecto los estudiantes: "Muchos chavos o la mayoría de ellos o tal vez menores que yo, los que tienen dieciocho o quince años ya no les interesa tanto ese lado de que si hablan la lengua o no, de que si vamos a hacer tal vez nuestros rituales, o vivir cosas de su pueblo; no sé siento que no, ellos ya se están inclinando mucho de este lado de que... este... los extranjerismos, ¿no?, la música actual". (2HE23)

Lo anterior sucede porque los jóvenes mantienen contacto de diferentes formas con el exterior, por ejemplo a través de los medios de comunicación, principalmente, tele, radio, internet; así como contacto con las instituciones donde estudian, los lugares donde trabajan, es decir, dentro o fuera de su comunidad pero no reflexionan sobre estos. Viven procesos de inmersión en un modelo de vida que no es suyo, pero del cual sienten que se van apropiando o son parte. Para ello, adaptan ciertas costumbres, modismos y formas de ser en el exterior y conservar otras de su comunidad y/o de su lengua.

El riesgo que corren los jóvenes es el de una descaracterización étnica, es decir una desaparición de su identidad étnica, "cuando los miembros de un grupo ya no encuentran en la adscripción étnica un factor significativo para su categorización como colectividad diferenciada" (Bartolomé y Barabas, 1999: 34).

Un estudiante nahua relató que trabajaba en Puebla de albañil en época de vacaciones. Él aprendió a sobrevivir en la ciudad pero cuando llegó por primera vez, le aplicaron la novatada que consistió en: “primero me hicieron cargar mucho lo que es el cemento, no aguantaba todo el peso. Si dice uno y ¿por qué?... se acostumbra uno ahí” (7HE). Se acostumbró a cargar y al trabajo pesado al trabajar en “obras”.

Él comentó que no lo discriminaban por su lengua pero que tampoco le entendían, ni hacían esfuerzo por hacerlo. “No, no, de hecho, era algo raro, pues ¡no me mal miraban!, porque ellos no nos entienden lo que decimos nosotros” (7HE). Al ya saber hablar español, le fue más fácil comunicarse y defenderse o protegerse de abusos: “para mí era necesario comunicarme, porque si no lo hacía me iba ir peor” (7HE) Además mencionó que siempre fue muy curioso y no se quedaba con la duda, cuando no entendía algo: “oye ¿por qué esto?”, “¿por qué el otro?” (Le decían:) “ya cállate”, (contestaba:) “pues si pero quiero saber” y así fue aprendiendo otros códigos culturales.

En ocasiones, le explicaron las connotaciones negativas de la palabra indio, sin embargo, para él, no fue significativo, porque reaccionaba a las agresiones: “desde chiquito me enseñaron a no dejarme” (7HE). Su forma de defenderse era albureando, siendo bromista con los demás, “echaba relajo”.

Los tres elementos importantes que utilizó el informante como recursos para adaptarse a un contexto ajeno al de procedencia fueron la adquisición del español, el preguntar y el ser bromista. Él mismo mencionó “fui aprendiendo y educando”; para él, adaptarse no tiene una connotación negativa, ya que todos los seres humanos tienen que adaptarse a sus entornos de inserción y actuación.

El nahua-hablante se adaptó a las condiciones del lugar, “no era difícil acostumbrarse a otra cultura distinta a la de mi pueblo, sabía que era diferente; pero bueno, aunque no estaba preparado mentalmente para (afrontarlo) pero ya tenía idea de la ciudad, en cuanto llegara que iba a hacer”. Sin embargo, a lo que no pudo acostumbrarse fue a la comida.

La comida, bueno de hecho... este... los frijoles de la olla le echaban aceite, para mí sabía ¡raro!, nunca los comí bien. Porque... bueno de por sí sentía que el agua estaba contaminada, tenían que echarle un tipo de (desinfectante)... clorada, y para que no me supiera a cloro, entonces le echaban tantito aceite, ¡a mí se me sabía raro cuando le echaban aceite! (7HE).

En el relato anterior, observamos que aunque el estudiante se enfrentó a códigos culturales diferentes, él se los apropió y/o rechazó de manera consciente, lo que me llevó a comprender que los estudiante no son pasivos, sino activos en su actuar cotidiano. Así lo afirma Bartolomé y Barabas (1999) “La reciente tradición antropológica ha documentado procesos de rechazo, apropiación selectiva, refuncionalización y reelaboración que expresan la dinámica propia de las sociedades indias” (:34).

Los jóvenes indígenas parten de que hay situaciones que no pueden cambiar, juegan en ese medio, a veces reivindican su identidad y a veces prefieren mantenerla guardada, lo cual no quiere decir que la nieguen en todos los espacios o ante sí mismos.

Otra estudiante nahua manifestó que estuvo a punto de regresarse a su pueblo, porque en la comunidad de Lipuntahuaca, lugar donde está edificada la UIEP, no se sentía a gusto. Ella no hablaba ni entendía el totonaco por lo que le costaba trabajo comunicarse y socializar; sintió rechazo “al momento de llegar a la comunidad (Lipuntahuaca), por lo mismo de que ellos hablaban otra lengua (tononaco), no sabía dónde comer y todo eso. Entonces en un momento me confundí: ‘me voy de la escuela y me regreso a mi pueblo, porque ¡ahí sí me entienden, aquí no me entienden!’” Sin embargo con el tiempo se fue adaptando a la escuela y a las condiciones del lugar.

Lo que hice en esta comunidad (*Lipuntahuaca*) fue conocer bien a la gente y tratar de moldearme a la forma en como son ellos, pero sin olvidar mis costumbres que son las mías que las llevo siempre en todas partes; pero igual he visto compañeros que vienen de afuera pero se moldean al estilo de aquí, pero ya van cambiando (1ME).

En su proceso de etnogénesis, desempeñó un papel relevante el sentirse integrada, por lo que adoptó ciertos rasgos culturales de Lipuntahuaca, lo cual favoreció que la gente la aceptará pero sin renunciar a su origen nahua; sus costumbres y lengua “las utilizó en mi comunidad”. En la UIEP sí habla su lengua con sus compañeros y ahora que aprendió totonaco, la materia de Lengua Originaria le ayudó para comunicarse en la comunidad donde reside.

Las implicaciones que tienen en los jóvenes indígenas vivir la discriminación y la necesidad de adaptación a otras culturas y cómo estos factores inciden en una resignificación de su identidad étnica, no siempre son fáciles de analizar porque, cómo lo he mencionado mediante los ejemplos sacados de las entrevistas, cada proceso identitario en los sujetos tiene rasgos particulares. Los estudiosos del tema advierten

por cierto que esta estrategia de adaptación es muy recurrente en sociedades con una condición histórica de dominación, y la denominan proceso de transfiguración cultural:

Expresión de una serie de estrategias adaptativa que las sociedades subordinadas generan para sobrevivir y que van desdibujando su propio perfil cultural: para poder seguir siendo hay que dejar de ser lo que se era” (Bartolomé y Barabas, 1999:34)

Lo que es un hecho es que, aunque todas las culturas han sido en mayor o menor medida adaptativas, puede existir el riesgo de que los integrantes de un grupo pierdan una adscripción étnica, cuándo ya no se sienten seguros, orgullosos o no le encuentran gusto y utilidad a su cultura y a su lengua (Bartolomé y Barabas, 1999).

Para conocer qué tanto impacto tuvieron en su familia, en su comunidad y en la sociedad los procesos de etnogenésis de los estudiantes entrevistados, sería necesario llevar a estudios posteriores de seguimiento de egresados, con el fin de conocer en qué han derivado concretamente estos procesos de revitalización étnica y cómo han repercutido en las trayectorias individuales de los sujetos, en sus recorridos laborales y en sus compromisos políticos y ciudadanos. Por lo pronto, sólo nos hemos abocado a mostrar cómo las mismas dinámicas individuales, sociales, culturales, políticas y económicas los hacen redefinir el sentido de su identidad étnica, en forma variada y dentro de una misma institución de educación superior.

Conclusiones generales

Realice esta investigación, utilizando para recabar información la modalidad de estudio de caso. Analicé la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) que es parte integral de las Universidades Interculturales, diseñadas bajo el Enfoque Intercultural. Ese estudio me permitió conocer a) las convergencias y divergencias en torno al funcionamiento de la UIEP, y b) los procesos de etnogénesis de los estudiantes indígenas de la Licenciatura en Lengua y Cultura.

En forma sintética, quisiera poner de realce lo siguiente:

a) Las Convergencias y Divergencias que expresan los actores en torno a las acciones para el funcionamiento del Modelo Educativo Intercultural (MEI) surgieron en una etapa temprana, desde el proceso de creación de la UIEP. Indicaron que caben entre los asuntos a discusión, los siguientes: la normatividad que rige el funcionamiento de la UIEP; la preparación profesional, los orígenes lingüísticos y el tipo de estancia que realizan en la UIEP los docentes; la inmersión de los actores en el Modelo Educativo Intercultural; así como las expectativas y perspectivas de los estudiantes, en cuanto a promoción hacía la diversidad cultural y lingüística en la UIEP.

En relación al proceso de creación de la UIEP, la principal convergencia entre los actores consistió en que tanto el gobierno, la CGEIB como las organizaciones indígenas simpatizaron con la idea de edificar una Universidad Intercultural en la Sierra Norte de Puebla. Las divergencias versaron sobre la forma en la que actores, sectores e individuos, entendían la inclusión de los pueblos indígenas y apoyaban mecanismos distintos para reconocer sus culturas y lenguas. El gobierno edificó una Universidad para indígenas, allí donde la correlación de fuerzas en el lugar de implantación lo favorecía. La CGEIB se avocó en prioridad a implementar un Modelo Educativo Intercultural sin consultar previamente para su realización a las comunidades del entorno. Las organizaciones indígenas se movilizaron con los propósitos de garantizar su inclusión en el proceso de elección del lugar, de incidir en el tipo de educación que impartiera la Universidad y de propiciar una inclusión de los saberes y conocimientos indígenas en los planes de estudio. Sin embargo, en la práctica, el resultado final fue una combinación de los intereses propios de los tres sectores, aunque el que menos tuvo posibilidad de impulsar sus intereses fue el de las organizaciones indígenas:

primero porque no todas las asociaciones indígenas fueron concluidas y, segundo, porque dentro de la Universidad, las relegaron a desempeñar actividades de difusión⁵⁹.

En lo concerniente a la normatividad, la convergencia central que encontré en la UIEP se arraigó en el convencimiento de que los reglamentos son indispensables para el funcionamiento de la institución. Las divergencias son referentes al carácter de las reglas de operación, considerando varios entrevistados que son demasiado rígidas y no permiten llevar a cabo cambios en la toma de decisiones ni en las formas de organización. La UIEP es un Organismo Público Descentralizado y su máximo representante es el gobernador del estado de Puebla. Su estatuto legal la lleva, en todo momento, a rendir cuentas, tanto a la SEP como a la CGEIB y al gobierno estatal, conforme con formatos de evaluación que priorizan políticas de eficiencia, por encima de resultados cualitativos.

En relación a las políticas de eficiencia, hay un consenso en advertir que estas han afectado las formas de contratación de los docentes así como sus perfiles. Una demanda generalizada consiste en que la planta docente debería poder ser contratada de tiempo completo y ser especialista o hacerse especialista en el tema de la interculturalidad, tomando en cuenta las materias impartidas por los académicos. Hasta la fecha en que realizamos la recopilación de datos (2010), un número significativo de docentes era contratado de medio tiempo y solamente una minoría lo era de tiempo completo. Otro punto de acuerdo es que los salarios eran muy bajos aun cuando; en la práctica, la Universidad estimulaba a los docentes a prepararse y éstos buscaban hacerlo. Señalaron, de manera convergente, los directivos entrevistados que les había sido difícil reclutar a especialistas en cuestiones de interculturalidad, vinculación con la comunidad y lenguas porque no les resultaban atractivas las condiciones de su estancia en la UIEP porque ésta no les ofrecía estabilidad laboral, ni plazas para realizar investigación y docencia. Consideraron imprescindibles cambios entre los que destacaban una alza de salarios, una mayor proporción de contrataciones de tiempo completo y la instauración de una figura de profesor-investigador, con base en los lineamientos que establece la SEP, pues dependiendo de los resultados y del número

⁵⁹ También le dan seguimiento a las comunidades en actividades de “vinculación con la comunidad”. Sin embargo los proyectos tendieron a no ser exitosos a largo plazo, por falta de comunicación con las comunidades, organización y financiamiento; aunque si obtuvieron un producto, pero más de uso escolar, es decir alguna lotería, herbario, entre otros. El beneficio fue en el proceso de revitalización de la identidad de los estudiantes que, con estas actividades, llegaron a reflexionar sobre su cultura y su lengua.

de docentes y estudiantes, se va consolidando la planta académica, en términos de estabilidad laboral y no al revés.

En lo referido a la operación del Modelo Educativo Intercultural (MEI), esa involucró a directivos, docentes y estudiantes: Llevar a la práctica este modelo fue un proceso complicado, que generó más disensiones que concertaciones, pese a que la Universidad requería de un trabajo en conjunto y que todos los actores institucionales estuvieran en la misma sintonía para avanzar. Las convergencias consistieron en que, de entrada, el modelo había tenido buena aceptación entre los actores de la UIEP. Sin embargo, aparecieron serias divergencias cuando se llegó a la etapa del armado del plan curricular pues, debido a que los actores no habían pasado por un proceso de inmersión en el MEI, tenían expectativas diferentes o ambiguas respecto de él: para algunos, era necesario que el armado de materias realizado por los docentes fuera revisado por especialistas del tema, y para otros que lo fuera por los sabios de la comunidad. Para los estudiantes, el factor más importante para que la Institución se rija por un modelo educativo intercultural era que haya respeto y fomento a la diversidad cultural y lingüística. Pero, mencionaron que, en ocasiones, autoridades y administrativos no practicaban con el ejemplo pues no entendían el modelo intercultural. Lo anterior nos lleva a señalar que sería necesario difundir información sobre el MEI a todos los actores y no solamente a docentes y a estudiantes.

Las expectativas y perspectivas que tienen los estudiantes de la UIEP desde su llegada hasta su salida, son más divergentes que convergentes con lo que ofrece la Institución. En un principio, reconocieron que la noción de interculturalidad les era ajena. Sin embargo, después de leerla y asimilarla, en la Universidad, les parece que las acciones tendientes a garantizarlas son insuficientes ya que les gustaría:

Que el personal fuera... de alguna manera practicara una lengua para así tenerles confianza... porque si yo estoy hablando en mi lengua y todo y ¡que no me entienda! y tantas cosas y digo ¿pues para qué? lo van observando a uno. Y en ese sentido siento que... el perfil fuera de una persona indígena que hablara una lengua...que fuera de la zona, que vea realmente, se sienta, más que nada sienta [...] que comprenda la situación que se vive aquí.(3HE23)

También los estudiantes manifestaron que, en la UIEP, les habían prometido enseñarles siete lenguas. Sin embargo en la práctica solamente fueron dos: nahuas y totonaco, “me emocione, porque cuando vine a preguntar, me dijeron que en Lengua y Cultura, iba aprender siete lenguas, pero nada más aprendí nahua, porque totonaco ya

lo sabía y me emocioné”. Y cuestionaron que solamente en una clase hablaran su lengua materna, que es la materia de lengua originaria. A la par, manifestaron que les gustaba esa posibilidad “porque así he aprendido un poco, más que nada del quehacer del conocimiento sobre la lengua” (5HE). Las críticas, en este sentido, han sido esencialmente dirigidas al respeto y al fomento de la diversidad lingüística.

b) Procesos de etnogénesis de estudiantes indígenas de la UIEP- Ese abordaje nos fue muy útil para analizar las reflexiones que realizaron los estudiantes a partir de sus experiencias de vida y escolares. Encontramos que estos jóvenes indígenas, desde antes de entrar a la UIEP, ya tenían definida su identidad étnica, remitiéndola principalmente a su pertenencia a una comunidad, a su grupo lingüístico ya que todos hablan su idioma y la mayoría provenían de una familia donde ambos padres hablaban su lengua materna o eran indígenas. Un estudiante atestigua: “mi identidad ya la tenía desde antes de entrar a la UIEP, ya me sentía orgulloso de mi cultura” (2HE) y afirmó “mi identidad étnica no ha cambiado, sigue igual” (7HE). Esa aseveración implica que su paso por la UIEP no reforzó su sentimiento previo de pertenencia de un pueblo originario o de un grupo lingüístico porque ya lo tenían. No obstante, la mayoría de los entrevistados manifestaron que durante en su proceso de formación en la Licenciatura en Lengua y Cultura en la UIEP, si han reflexionado en profundidad sobre su cultura y su lengua.

Los procesos de etnogénesis en los estudiantes indígenas fueron analizados a partir de las reflexiones que ellos formulaban acerca de sus experiencias escolares en la UIEP o al visitar una comunidad que enfrentaba procesos de discriminación de su cultura, la invisibilidad de su lengua o la pérdida de costumbres, de tradiciones y del idioma materno. Confrontaron esas situaciones durante sus actividades de vinculación con la comunidad, realizando entrevistas y haciendo trabajo de campo; también las identificaron en clases, leyendo textos históricos y antropológicos, aprendiendo a escribir su lengua, elaborando productos lúdicos; las vivieron durante el servicio social, dando clases a nivel básico o impartiendo talleres; en actividades extracurriculares, y cuando se involucraban en actividades culturales, como pertenecer al grupo de danza de los Tocatines; participar en eventos públicos, exponer un mito, cuento, leyenda, poema o enseñar una receta de cocina.

Las experiencias escolares más significativas en sus procesos identitarios fueron adquiridas durante el proceso de enseñanza de la materia de lengua originaria y el de vinculación con la comunidad. Las que causaron menos impacto fueron las

actividades extracurriculares referentes a mostrar un aspecto de su cultura y su lengua: éstas mismas eran percibidas incluso en forma controversial porque tendían, en opinión de los alumnos, a ser “folkloristas”.

Por otro lado, en cada uno de los ejes de formación, los estudiantes manifestaron ciertas carencias que sintetizo a continuación. En el Eje metodológico aunque les gustó hacer vinculación con la comunidad, sintieron que los proyectos no eran fructíferos; debido a que carecían de financiamiento, organización y seguimiento, por lo que no sintieron que hubiera, en la mayoría de los casos, retribución a las comunidades. En el Eje disciplinar, en el sub eje cultural, tuvieron la percepción de que hacía falta estudios más específicos de las comunidades de la sierra nororiental del estado de Puebla, además de que las lecturas les parecieron un poco complicadas y difíciles de comprender. No obstante, las relacionaban con algo que veían en trabajo de campo, señalaron que comprendían mejor lo expuesto en clases. El sub eje lingüístico les pareció repetitivo o incompleto debido a la falta de lingüistas hablantes de totonaco o nahua, aunado a que para la lengua totonaca, los especialistas no han llegado a un consenso sobre cómo escribirla. En el sub eje educativo, les quedó la impresión de que los planteamientos de la interculturalidad se quedaban en el aire porque, en la práctica, difícilmente las autoridades y administrativos los llevaban a cabo. Por último, con respecto del eje de lenguas, no se sintieron satisfechos, porque no aprendieron a hablar del todo otra lengua, ni a escribirla, por lo que, aunque les gustaba mucho la materia, creen que apenas obtuvieron las bases. Esas dificultades no les permitieron del todo realizar una revalorización positiva de su cultura y su lengua a lo largo de su formación académica en la UIEP; principalmente de su idioma, pues un estudiante opinó que, hasta lograr la normalización de ésta, podría ser equiparada con el idioma español (5HE).

A pesar de las vicisitudes y retos a enfrentar, la UIEP ha concretado estrategias institucionales para fomentar la valorización y revitalización de las culturas y lenguas indígenas. El Modelo Educativo Intercultural sí ha impactado, a través de los ejes de formación, en las experiencias escolares y extraescolares en los procesos de etnogénesis de los estudiantes. Estos modificaron su identidad étnica acorde a su realidad (contexto), a sus grupos de pertenencia y a sus aspiraciones y necesidades personales.

No obstante, los alumnos expresaron divergencias en cuanto al impacto de la UIEP en sus procesos de revitalización étnica: más de la mitad atestiguó que no les afectó haberse matriculado allí. Separaron el proyecto de la UIEP del de formación

académica; relacionaron la UIEP con autoridades como un binomio y, en ocasiones, señalaron que no habían mantenido una buena relación con los actores institucionales y las autoridades sino una muy distante:

Porque siempre que llegábamos con el tipo (nos decía:) ¡Hola!, ¿cómo están?, ¡pero no!, simplemente siento que a nosotros como alumnos no nos dan el lugar, porque siempre que queríamos participar o hacer alguna actividad (nos decían:) “ven al rato, ven mañana”, entonces fueron cosas que no me gustaban, sin darnos solución. (2HE)

En ocasiones, recordaron molestias, en cuanto a que no les dieron financiamiento para trabajo de campo: “la escuela no justifica apoyo en gastos económicos, ¡nada!” (3HE). Por ello, opinaron que era pura apariencia decir que era una educación a favor de los estudiantes indígenas. De acuerdo a lo antes dicho, a la UIEP-autoridades, consideraron que les corresponde el apoyo para infraestructura, proyectos y logística. Percibieron la formación académica que reciben en la licenciatura aparte y advirtieron que sí, tuvo incidencia en la re-significación de su identidad étnica.

Los alumnos que relacionaron la UIEP con la formación académica, manifestaron que la Institución sí les permitió resignificar su identidad étnica a partir de las experiencias escolares.

Pues sí porque cuando iba yo en el bachiller es era más un poquito más de conveniencia... como que no tenía claro... este... lo que yo quería hacer... Al entrar a esta Universidad mi percepción ya cambió... Cuando yo era chiquito no me llamaba la atención que la lengua se llevara a cabo; no hablo porque igual para comunicarme ya era más complicado. Ahora me llama mucho la atención la lengua... la cultura, como se dice el totonaco (5HE).

Al igual que en el siguiente caso, hubo una valoración positiva en su pertenencia étnica debido a que, aunque la tenía, la ocultaba. “Se puede decir que sí, sería en la reflexión y la valorización de la comunidad (...) Sí, ahora ya lo demuestro aquí. Si, siento que di el mejor paso, para igual a futuro tenga familia también no perder eso” (1ME).

Es **importante concluir** que la UIEP, en particular la licenciatura en LyC, sí cumplió con uno de sus objetivos, que consistía en impactar en los procesos de valoración y revitalización de las culturas y lenguas de los estudiantes indígenas.

La UEIP es parte de las iniciativas de base étnica que han buscado satisfacer las necesidades y demandas de los indígenas de recibir educación a nivel superior, y particularmente, de las mujeres quienes han resultado más favorecidas por este tipo de políticas. Sin embargo, falta mucho camino por recorrer: por ejemplo, es necesario que

la UIEP construya un puente más directo entre la formación escolar y las demandas de los pueblos indígenas respecto de la inclusión de los saberes y las tradiciones. Al mismo tiempo, en tanto universidad intercultural, es imprescindible que se consolide académicamente. Finalmente, sería indispensable que la UIEP pueda sustraerse más a relaciones de poder (de tipo político) que perjudican la vida académica, pues en ocasiones, están por encima de ésta y se imponen a decisiones de tipo institucional.

Referencias

- Acevedo Calderón, Beatriz (2005) *Innovación educativa intercultural bilingüe en la Sierra Norte de Puebla. Pueblos indígenas del México contemporáneo*, Serie de documentos, México. Secretaría de Educación Pública (SEP), Coordinación General Intercultural Bilingüe (CGEIB).
- Ahuja Sánchez, Raquel; Gerardo Berumen Campos; Ma. de Lourdes Casillas Muñoz, et al (2007) *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, Serie de documentos, México, SEP, CGEIB, Comisión de Derechos Indígenas (CDI).
- Badillo, Jessica (2011) "El programa de apoyo a estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior", *Reencuentro, análisis de problemas universitarios, estudios sobre educación*, (61): 26-33.
- Báez, Lourdes (2004) *Nahuas de la Sierra Norte de Puebla*, México, CDI, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Barreno, Leonzo (2002) *Educación Superior Indígena en América Latina*, Venezuela Caracas, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Bartolomé, Miguel Alberto (2006) *Procesos Interculturales. Antropología Política del Pluralismo Cultural en América Latina*, México, Siglo XXI.
- Bartolomé M. Alberto y Barabas Alicia (1999) *La pluralidad en Peligro*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).
- Bonfil Batalla, Guillermo (1994) *México profundo*, México, Grijalba.
- Casillas, Lourdes y Santini, Claudia (2006) *Universidad intercultural modelo educativo*, México, SEP-CGEIB.
- Casillas Silas, Juan Carlos (2009) "Iniciativas para el acceso a la población indígena a la educación superior en México, pequeños pasos en un largo camino", ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 12, multiculturalismo y educación, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), 21- 25 septiembre.
- Cerezo Julieta (2012) "Puebla, cuarto lugar con más población indígena", *El sol de Puebla*, México, 29 de marzo.
<<http://www.oem.com.mx/elsoldepuebla/notas/n2650664.htm>>, (21 de noviembre, 2012)
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI (2010a) "Nombres de lenguas, pueblos y distribución", México, CDI.
<http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=758&Itemid=68> (10 de enero, 2011)
- CDI (2010b) "Un estudio de los pueblos indígenas de México", México, CDI.

- <<http://www.mexicantextiles.com/library/totonaca/TotonacasCDI.htm>> (14 de febrero, 2012).
- CDI y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2005) "Puebla, localidades indígenas, 2005", México, CDI-PNUD.
<<http://www.cdi.gob.mx/localidades2005/estados/pueb.htm>> (6 de enero, 2012).
- (CDI) (2003) "Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes", *Cuadernos de legislación indígena*, México, CDI.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL (2011) *Informe de evaluación de la Política de Desarrollo social en México 2011*, México, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).
<[http://web.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES Y PUBLICACIONES PDF/INFORME DE EVALUACION DE LA POLITICA DESARROLLO SOCIA 2011.pdf](http://web.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/INFORME_DE_EVALUACION_DE_LA_POLITICA_DESARROLLO_SOCIA_2011.pdf)> (30 de enero, 2013).
- CDI (s.f.) *XECTZ La Voz de la Sierra Norte*. México, Sistemas de Radiodifusoras Culturales Indigenistas (SRCI).
<<http://ecos.cdi.gob.mx/xectz.htm>> consulta 29 de marzo de 2014.
- Didou, Sylvie (2011) "La promoción de la equidad en educación superior en México: declinaciones múltiples", *Reencuentro, análisis de problemas universitarios, estudios sobre educación*, (61): 6-17.
- Didou, Sylvie y Eduardo Remedi** (2010) *Programa de atención a estudiantes indígenas en educación superior América Central: los sellos institucionales*, México, Juan Pablos Editor- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV).
- Didou, Sylvie y Eduardo Remedi (2009) *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México, Juan Pablo Editor y CINVESTAV.
- Dirección de Universidades Privadas y Públicas del Estado de Puebla*, México.
<<http://www.altillo.com/universidades/mexico/de/puebla.asp>> (11 de enero, 2014).
- Dubet Francois y Danilo Martuccelli (2000) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, México, Losada.
- Duquesnoy, Michel (2009) "In SemanauakTaltikpak. La complejidad de la Cosmovisión Chamánica de los Nahuas de la Sierra Norte de Puebla, Cuetzalán del Progreso", en JohannaBroda y AlejandraGámez, *Cosmovisión Mesoamericana y Ritualidad Agrícola*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).
- Fernández Fernández, José M. (2009) "Movimientos indígenas", en Román Reyes (Dir.) *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Madrid-México, Ed. Plaza y Valdés.
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/M/mov_indigenas.htm> (11 de enero, 2013).

- Fondo Indígena (2006) *El avance de las declaraciones sobre derechos de los Pueblos indígenas de la ONU y OEA y el estado actual de ratificación del Convenio 169 de la OIT en la región*, Bolivia, Fondo para el Desarrollo de los Pueblos indígenas de América Latina y el Caribe, Comisión de Derechos Humanos del Fondo Indígena.
<<http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/7600.pdf?view=1>> (13 de marzo, 2011).
- García Martínez, Bernardo (2005) *Los pueblos de la Sierra, el poder y el espacio entre los indios del norte de Puebla hasta 1700*, México, Colegio de México.
- Gobierno Constitucional del Estado de Puebla (2006) Decreto del H. Congreso del Estado por virtud del cual crea el Organismo Público Descentralizado denominado 'Universidad Intercultural del Estado de Puebla, *Periódico Oficial*, Tomo CCCLXXI, Puebla, 8 de marzo.
- Hernández Isabel (2001) "Discriminación étnica y cultural. Algunas razones para meditar" *Reunión de Expertas sobre racismo y genero*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), Chile, 4 y 5 de junio.
<<http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/sinsigla/xml/9/6829/P6829.xml&xsl=/mujer/tpl/p10f.xsl>> (5 de enero, 2011).
- Herrera, María del Carmen (s/f) *Resistencia o imposición lingüística* (Nota sobre el Instituto Lingüístico de Verano)
<http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/13-308-4841eli.pdf> (10 de mayo, 2014).
- Hevia Ricardo (2005) *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, V.1. Santiago, Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
<<http://es.scribd.com/doc/38190336/Políticas-Educativas-de-Atencion-Diversidad-cultural>> (10 de diciembre, 2011).
- Instituto Nacional de Geografía e Informática, INEGI (2011) "Hablantes de lengua indígena en México" en *Cuéntame, población*, México, Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI).
<<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>> (10 de mayo, 2012).
- INEGI (2010) "Principales Resultados del Censo nacional de población y vivienda 2010", México, INEGI.
<http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosV.pdf> (3 de enero, 2013).
- INEGI (2004) *La población hablante indígena de Puebla*, México INEGI.
- Kgoyom (2009) "El Cesik y la Oit" en *Kgoyom*, Huehuetla-Puebla, Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK).
<<http://kgoyomcesik.blogspot.com/search>>(24 de febrero, 2011)

- Lara Millán Gloria (2012) en Verónica Ruiz y Gloria Lara (Coords.) *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES).
- Mato, Daniel (coord.) (2012) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, UNESCO, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Mato, Daniel (coord.) (2009a) *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO, IESALC.
- Mato, Daniel (coord.) (2009b) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO, IESALC.
- Mato, Daniel (coord.) (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO, IESALC.
- Molina, Norma (2011) “La educación intercultural desde la mirada de los jóvenes estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de México. Procesos identitarios y de integración”, Tesis de Maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), CINVESTAV.
- Muñoz Manuel (2006) “Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe”, en Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2002-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Venezuela, (UNESCO) y IESALC.
<<http://www.radu.org.ar/Info/2%20IESALC.pdf>> (11 de Marzo, 2012).
- Murguialday, Clara; Pérez de Armiño, Karlos, y Eizagirre, Marlen (2006) “Empoderamiento”, *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Universidad del País Vasco, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. <<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86>>(20 de junio, 2014).
- Murillo Licea, Daniel (s.f.) “Pueblos indígenas de México y agua: nahuas de la región nororiental de Puebla”, *Atlas de culturas del agua en América Latina y el Caribe*, México, Instituto de Tecnología del Agua.
- Llanes Ortíz, Genner de Jesús (2008) “Interculturalización fallida. Desarrollo, neoindigenismo y Universidad Intercultural en Yucatán, México”, *Trace*, México, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA), (53): 49-63.
<http://www.cemca.org.mx/trace/TRACE_53_PDF/Llanes_T53.pdf> (17 de abril, 2012).

- Ordorica, Manuel, Constanza Rodríguez, Bernardo Velázquez e Ismael Maldonado (2009) "El Índice de Reemplazo Etnolingüístico (IRE) 2000-2005", México, CDI. <http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=157&Itemid=65> (12 de octubre, 2012).
- Organización de las naciones unidas para la educación la ciencia y la cultura, UNESCO (2010a) *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*, Informe Mundial de la UNESCO. Resumen, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2010b) *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*, Informe Mundial de la UNESCO. Paris, UNESCO. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187828s.pdf>> (10 de marzo, 2013)
- Ortiz Méndez, 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 en Educación.
- Pedroza Flores, René y Villalobos Monroy, Guadalupe (2009) "Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en argentina, Bolivia y Venezuela", *Revista Educación Superior*, 38 (152). <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018527602009000400003&script=sci_arttext> (6 de enero, 2014).
- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Argueta Villamar, Arturo (2012) "El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural" en Verónica Ruiz y Gloria Lara (Coords.) *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES).
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2010) *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*, México PNUD. <http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/Informe_Completo.pdf> (10 de septiembre, 2013).
- PNUD (2008) *Índice de Desarrollo Humano municipal en México, 2000-2005*, México, PNUD.
- Programa Universitario México Nacional Multicultural, PUMC (2004) *Proyecto docente*, México, México Nacional Multicultural (PUMC). <<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Central/EDUCACION/edu.html>> (7 de mayo, 2012).
- Rama Claudio (2006) "La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización" en Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2002-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Venezuela, UNESCO y IESALC.

- Ramírez Zavala, Luz Ana (2011) "Indio/Indígena, 1750-1850" en Revista *Historia Mexicana*, Volumén LX, Número 13, Enero-Marzo, 2011. Pp. 1643-1682.
- Red de Universidades Interculturales, REDUI (s.f.) "Enfoque intercultural en la educación superior", México, Red de Universidades Interculturales (REDUI). <<http://www.redui.org.mx/>>(13 de marzo, 2009).
- Reyes Grande (2005)*La Organización Independiente Totonaca (OIT): Un proyecto cultural contra la pobreza*, Tesina de Licenciatura en Antropología, Ciudad de México, División de ciencias sociales y humanidades, antropología social, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I).
- Sandín Esteban, Ma. Paz (1997) "Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: Evaluación participativa de un programa tutorial", Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Schmelkes, Silvia (2013) "Las Universidades Interculturales en México: Sus retos y necesidades actuales" en Sergio Enrique Hernández Loeza *et al. Educación Intercultural a nivel Superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, México, UIEP.
- Schmelkes, Silvia (2008) "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos", en Mato Daniel (coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, México, UNESCO, IELSAC.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2001) *Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP*, México, Publicado en el Diario Oficial de la Federación, Primera sección, 22 de enero. <<http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/interculturalsep.pdf>> (6 de abril, 2012).
- Tubino, Fidel (2012) "La incorporación de estudiantes originarios en la vida universitaria" en Verónica Ruiz y Gloria Lara (Coords.) *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*, México, ANUIES, Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), 2012.
- Universidad Intercultural del Estado de Puebla (2010) *Mapa curricular*, División de Procesos Sociales, Licenciatura en Lengua y Cultura, México, Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP).
- UIEP (2006)*Fundamentos y programa académico*, México, UIEP.
- UIEP (s.f.) "Oferta Educativa" *Universidad Intercultural del Estado de Puebla*, Mexico, UIEP. <<http://uiep.redui.org.mx/>> (3de febrero, 2014).
- UIEP (s. f.) "Vinculación" *Universidad Intercultural del Estado de Puebla*, Mexico, UIEP. <<http://uiep.redui.org.mx/>> (10 de abril, 2011).

UIEP (s. f.) "Taller. Estrategias de enseñanza constructivista" *Universidad Intercultural del Estado de Puebla*, Mexico, UIEP.
<<http://uiep.redui.org.mx/>> (10 de noviembre, 2011).

Velasco Lozano, Ana María (2009) "El paisaje y la cosmovisión en la región de Iztapalapa", en Broda, Johanna y Gámez Alejandra, *Cosmovisión Mesoamericana y Ritualidad Agrícola*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Anexo

Cuadro 1. Reformas a las constituciones en AL en derechos indígenas
Argentina (1994)
Brasil (1988-2002)
Costa Rica (1999)
El Salvador (1983)
Guatemala (1985-1993)
Guyana (1970/1996)
Honduras (1982-1999),
México (1992-2001)
Nicaragua (1987-1995)
Panamá (1994)
Perú (1993)
Asamblea Nacional Constituyente
Bolivia (2009)
Colombia (1991)
Ecuador (2008)
Venezuela (1999)

Fuente: Construcción propia con datos de Mato (2008, 2009) y (Muñoz, 2006:134-135)

Cuadro 2.			
Brecha de escolaridad			
País	No Indígenas	Indígenas	Brecha de escolaridad en años
Bolivia	9,6	5,9	3,7
Ecuador	6,9	4,3	2,6
Guatemala	5,7	2,5	3,2
México	7,9	4,6	3,3
Perú	8,7	6,4	2,3

Fuente: (Muñoz, 2006:133)