



INSTITUCIONALIZANDO LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL PROGRAMA DE APOYO A ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UAEMEX

Diana Castro-Ricalde

Resumen

En México, 24 universidades tanto privadas como públicas –entre ellas la Universidad Autónoma del Estado de México- cuentan con un programa de apoyo académico a estudiantes indígenas. A más de una década de su creación, se reflexiona en torno a los obstáculos y limitaciones enfrentados, y acerca de su efectividad para disminuir la pobreza o vulnerabilidad social de los grupos indígenas gracias a la educación universitaria de sus estudiantes.

Con base en la experiencia adquirida durante la implementación de este tipo de apoyos, se pone en tela de juicio el intento por institucionalizar las relaciones interculturales a través de la educación superior y a un mismo tiempo se detona la discusión respecto a los desafíos que deben enfrentar las universidades, para el diseño de modelos y estrategias de educación dirigidos a mejorar la calidad de vida de estos sectores desfavorecidos de la sociedad mexicana.

Palabras Clave: Educación intercultural, Educación compensatoria, Grupos desfavorecidos

Abstract

In Mexico, 24 public and private universities –among them, Universidad Autónoma del Estado de México- have an academic support program for

indigenous students. It has been more than a decade since its beginning, which makes us reflect about the obstacles faced and its effectiveness to decrease poverty or social vulnerability of this kind of groups due to education of their university students.

Based on the acquired experience during the implementation of the program, it calls into question this attempt to make official the intercultural relationships through the higher education and this kind of support. At the same time it sparked off a debate in regard to the challenges that universities have to face up to design school models and plans of action focused on improve the quality of life of these disadvantaged sections of Mexican society.

Key Words: Intercultural Education, Compensatory education, Disadvantaged Groups

INTRODUCCIÓN

El propósito de este texto es socializar los aciertos, obstáculos y limitantes enfrentados en una Universidad Pública, durante el diseño e instrumentación de un programa de apoyo académico dirigido a uno de los grupos que, en México, se consideran más vulnerables socialmente: los indígenas. Esto, como una forma de evitar futuros desaciertos en la implementación de apoyos similares y como un medio de reflexión colectiva en torno a lo que podríamos hacer como instituciones educativas para lograr la necesaria educación intercultural en el nivel superior.

Porque de acuerdo con la experiencia adquirida durante la operación del programa, un modelo educativo de este tipo puede facilitar el ingreso, permanencia y egreso de la educación superior de los estudiantes indígenas, quienes a su vez podrían retornar a sus comunidades y ayudar a sus familias a mejorar su calidad de vida.

Para ilustrar estos planteamientos, se inicia con la descripción del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, puesto en marcha en diversas universidades a nivel nacional, entre ellas la Universidad Autónoma del Estado de México, dando cuenta de lo realizado durante su inicio, y los obstáculos atravesados durante su implementación.

En un segundo apartado se desglosan los criterios formulados para la identificación de los estudiantes indígenas en la institución, haciendo énfasis en el criterio de autoadscripción, su significado e importancia para los grupos

a los cuales se hace referencia. En un tercer momento de este texto, se hace la reflexión de cómo se han ido diseñando históricamente las políticas de atención a los pueblos indígenas en nuestro país y se aportan cifras y estadísticas que permiten dar cuenta de la situación socioeconómica de estos colectivos vulnerables.

A través de ellas, puede inferirse si las directrices educativas del Gobierno y los múltiples apoyos académicos que se han puesto en marcha en las Instituciones de Educación Superior (IES) para atender sus necesidades, han permitido que los indígenas en nuestro país sean menos pobres o vulnerables.

A manera de cierre, se incluyen algunas reflexiones finales que pretenden detonar la discusión y la consideración detenida, en torno a cuáles son los retos futuros que deben enfrentar las universidades, para el diseño de políticas y programas dirigidos a los estudiantes indígenas que favorezcan su formación profesional, y que a su vez ésta se convierta en detonadora de la mejora de la calidad de vida, de sus comunidades de origen.

OBSTÁCULOS Y ACIERTOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE APOYO A ESTUDIANTES INDÍGENAS

En el año 2001 *The Ford Foundation*, Organización No Gubernamental (ONG), a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México, dio a conocer una convocatoria entre todas las Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, para participar en un programa “piloto” que duraría diez años, denominado *Pathways to Higher Education*.

En nuestro país se tradujo como “Caminos para la Educación Superior”, cuyo propósito principal es apoyar los esfuerzos de las universidades -fuera de los Estados Unidos- para disminuir la pobreza y ayudar a los estudiantes provenientes de grupos vulnerables¹ a obtener un grado universitario, toda vez que se considera a la educación como la mejor vía para lograr más altos niveles de vida y bienestar:

Across the globe, education shapes the life chances of individuals and

¹ Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2005) hablar de grupos vulnerables es referirse a aquellas personas que encuentran dificultades para insertarse en el mercado de trabajo y/o que sufren algún tipo de discriminación; la condición de ser mujer, joven, tener alguna discapacidad, o pertenecer a determinados grupos étnicos, son limitantes para la participación en dicho mercado.

the well-being of societies. Social, economic and political equality all require that marginalized and disadvantaged people have access to high-quality education... In every society, people from marginalized and disadvantaged groups deserve an education that expands opportunity, guarantees quality, and achieves equitable results² (FF, 2010).

Así, este Programa comenzó apoyando a más de 125 universidades en todo el mundo que hoy trabajan en varias de las líneas de acción establecidas por la FF, como: diseño y formulación de políticas institucionales, desarrollo de prácticas educativas distintas, reformulación de la misión institucional; rediseño curricular, procesos de enseñanza y aprendizaje incluyentes, entre otros ejes, para favorecer que los individuos pertenecientes a grupos ancestralmente excluidos de la sociedad, ingresen y logren graduarse de los estudios de nivel superior.

En América Latina, el Programa *Pathways* opera en países como Chile (donde se apoya a los indígenas mapuches), Perú (el que trata de beneficiar a los grupos indígenas quechua y amazónico), Brasil (donde se pretende erradicar la discriminación hacia la población *afrobrasileña* a través del diseño de políticas públicas) y Nicaragua (programa dirigido a los indígenas miskitos), además de México (cuya diversidad cultural indígena ha hecho más compleja la operatividad del programa, más que en otros países, en los que únicamente se tiene que atender a uno o dos grupos étnicos). En África, la FF respalda experiencias en Namibia, Egipto y Sudáfrica y en Asia, en India, China, Vietnam, Filipinas e Indonesia.

Al emitirse la primera convocatoria de participación en el programa a principios del 2001, 39 universidades mexicanas afiliadas a la ANUIES se inscribieron, y tanto personal de la Asociación como representantes de la Fundación Ford, evaluaron las propuestas de las instituciones aspirantes. La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) fue una de las cinco instituciones inicialmente elegidas para recibir el subsidio de la mencionada ONG, adquiriendo el compromiso de crear y operar una Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas que siguiera las líneas de acción estipuladas al principio.

En este sentido, debe destacarse que aun cuando las intenciones primeras de *Pathways* eran apoyar a los grupos desfavorecidos, a través de la educación

(habiéndose identificado que en gran parte de Latinoamérica estos colectivos son los indígenas), los primeros problemas en la operatividad del programa a nivel nacional, surgieron cuando se dieron cuenta que, en el caso de nuestro país, hay más de 15 millones de personas que son indígenas, y que éstas se agrupan en 62 pueblos diferentes con autoridades tradicionales propias, maneras de hablar, pensar y vivir, distintas (CDI, 2010).

Esto significa que cada grupo, al presentar características diferenciadas, desea ser conocido y reconocido como mazahua, náhuatl, maya, amuzgo, etc., y por lo tanto, el término “indígena”³ con el que suele denominárseles de forma indistinta, no puede ni debe ser generalizable, ni constituir un identificador particular de cada etnia. Así, esta categoría identitaria, asignada desde el exterior, podría decirse que se convirtió, “de entrada”, en un elemento polémico, excluyente y discriminador, por lo menos para algunos de los participantes procedentes de las universidades mexicanas –tanto profesores, como tutores, alumnos e incluso autoridades-.

Sin embargo, debido a que los propósitos, objetivos específicos, algunas estrategias a realizar y metas a alcanzar ya habían sido previamente definidos y determinados por la Fundación Ford –la cual otorgaba el apoyo económico para el funcionamiento del programa-, éstos no podían ser adaptados a la realidad nacional. Por ende, las instituciones beneficiadas tuvieron que adoptar *Pathways* con sus fines y lineamientos generales.

De hecho, para favorecer su aceptación y homologación, la Asociación Nacional de Universidades lo tituló “Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior” (PAEIIES), y se dio a la tarea de organizar reuniones semestrales con los coordinadores de los programas en las diferentes universidades, así como solicitar la entrega de reportes de actividades, para definir metas comunes, registrar resultados alcanzados y para asegurarse de mantener la orientación inicial de *Pathways*.

En este sentido cabe aclarar que, aun cuando las primeras universidades participantes contaban con cierta “libertad” para operar el programa, debían enmarcarse en lo estipulado de origen (lo que obedecía a un estudio macro regional de América Latina, pero no a un diagnóstico previo ni específico de las particularidades culturales del país). También debían someterse a una evaluación periódica, tanto académica como financiera, que tenía el propósito

² Traducción de la autora: Alrededor del mundo, la educación moldea las condiciones de vida de los individuos y el bienestar de las sociedades. La igualdad social, económica y política requiere que la gente marginada y en desventaja tenga acceso a una educación de alta calidad... En cada sociedad, personas de grupos marginados y en desventaja merecen una educación que incremente sus oportunidades, garantice la calidad y logre resultados equitativos.

³ De acuerdo con su raíz latina, la palabra indígena significa “originario del país de que se trata”. En América, es aceptable utilizar como sinónimo la palabra “indio”, ya que así se conoce al indígena de América, o de las Indias Occidentales, al que hoy se considera como descendiente de aquel sin mezcla de otra raza, términos que se pueden consultar en cualquier diccionario avalado por la Real Academia Española de la Lengua.

de determinar si se estaban cumpliendo los objetivos educativos fijados. Si dicha auditoría resultaba satisfactoria para la FF y para la ANUIES, el financiamiento para la operación de los programas de apoyo se renovaba de forma anual, lo cual se preveía se estaría llevando a cabo durante la duración del programa de “prueba”, que sería de diez años.

Si se habla en pasado, es porque, aun cuando el programa sigue operando en las 24 instituciones que actualmente participan⁴, fue hasta el primer semestre de 2010 que funcionó de la forma que aquí se reporta en 16 de las universidades que se inscribieron en las primeras tres convocatorias. Para el año 2010, la Coordinación de la Asociación dejó de trabajar con la Fundación Ford, y logró obtener recursos por parte de Banco Mundial (BM) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP), organismos que han pasado a apoyar la continuidad del programa (ANUIES, 2011).

Entonces, **la primera limitante para la operatividad del programa**, fue la denominación “indígena”, lo que detonó la discusión al interior de las universidades —y en muchos casos continuó, porque no es un debate reciente— acerca de cómo deberían ser llamados los estudiantes procedentes de alguna etnia; de cómo son reconocidos por el colectivo dominante, o bien, cómo se continúa identificando a los pueblos originarios, si desde su propia perspectiva o desde el punto de vista de los grupos sociales hegemónicos que han utilizado ancestralmente el término como un identificador excluyente y discriminatorio.

Un segundo y muy importante obstáculo para el cumplimiento de los objetivos del PAEIIES, es que hasta ese momento se desconocían las características raciales y culturales de los sujetos a quienes se dirigían los apoyos, ya que no habían sido previamente identificados, así como se ignoraba su número y ubicación. Una evaluación llevada a cabo por la Asociación respecto a la operatividad de los programas en las universidades participantes, corrobora este aspecto: “[...] entre las primeras dificultades que se enfrentaron para saber cuál es la dimensión de la población de estudiantes indígenas en las instituciones, estuvo la concerniente a su identificación” (Romo y Hernández, 2005: 207).

4 En la segunda convocatoria de participación en el programa, emitida en el año 2002, se sumaron 5 universidades más a las 5 iniciales que ya estaban integradas; la tercera convocatoria se dio a conocer en 2005, uniéndose a *Pathways* 6 instituciones educativas más, de nivel superior. La cuarta convocatoria fue publicada en 2009, y a ella se integraron 9 universidades, para hacer un total de 24, ubicadas en 18 entidades federativas y que cuentan con estudiantes procedentes de 49 etnias del país. Sin embargo, debe señalarse que en 2010, el financiamiento para la operatividad de las Unidades de Apoyo procede del Banco Mundial y de la Secretaría de Educación Pública, y ya no de la Fundación Ford, que retiró su subsidio una vez que consideró consolidado el PAEIIES (ANUIES, 2011).

Es decir, para el año 2001 (cuando se puso en marcha el Programa), en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, poco o nada se conocía la composición étnica y cultural de los estudiantes matriculados en sus aulas. Porque el sistema educativo seguía basándose en el principio de que todos los alumnos son iguales y por ende, debía impartirse una educación homologada, sin distinción alguna entre los actores involucrados.

Esta visión gubernamental tradicional, provocó un nuevo problema y por ende, otro debate: el de si la educación debería ser diferenciada, y enfocarse en este caso a los grupos indígenas—corriendo el riesgo de considerarse excluyente—, o bien, si debería incursionarse en un modelo educativo intercultural, en el cual se garantizara la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes. Es decir, asegurar que todos los grupos fueran incluidos en la educación superior, a través de políticas compensatorias y de acciones afirmativas⁵.

Así, la segunda limitante para la operación del programa se observa como asunto grave: la presencia indígena en el territorio nacional data de por lo menos, 490 años. El hecho de que la identificación y discusión relativa a la denominación de los estudiantes pertenecientes a una etnia se esté llevando a cabo en algunas universidades participantes desde hace apenas una década, parece apoyar la idea de que en el sistema educativo nacional ha predominado el modelo de educación homologada, que no distingue características específicas del alumnado.

Por ende, dicho modelo educativo tampoco propicia el diseño y aplicación de estrategias académicas que permitan reconocer y tomar en cuenta las dificultades y rezagos que en términos escolares, algunos estudiantes pudieran haber experimentado o continúan enfrentando durante su paso por la Universidad; porque esto a su vez se ha convertido —o es susceptible de— en factor determinante para el logro efectivo del aprendizaje. Y que a pesar de todo, la educación, aun en las universidades, sigue siendo “oficialista” y responder a propósitos institucionales, más que pedagógicos e incluso, humanistas.

⁵ En Estados Unidos, las políticas de compensación son conocidas como “Politics of Difference”, y aunque comenzaron a gestarse en la década de los sesenta, adquirieron mayor relevancia en los años noventa, inmediatamente después de la caída del Muro de Berlín—que propició un nuevo orden mundial, y la desaparición de las “fronteras”—. Su propósito se encuentra ligado de origen al resarcimiento de algún daño o perjuicio ocasionado a grupos excluidos o ancestralmente marginados; pretende evitar la discriminación o el trato diferenciado en términos negativos, a pesar de las diferencias que caracterizan a cada individuo. En el caso de las políticas de Acción Afirmativa, relacionadas con aquéllas, se cree que fueron incorporadas oficialmente por primera vez por el Presidente John F. Kennedy en 1961, en una Orden Ejecutiva. En ella se estipulaba que las empresas contratadas por el Gobierno Federal debían adoptar medidas de integración de las minorías, y asegurar el reclutamiento de mujeres y miembros de grupos raciales más débiles para el ejercicio de cualquier empleo disponible. Esta asignación de “cuotas”, más tarde se extendió a las universidades, a las cuales se les obliga a otorgar un determinado número de lugares a estudiantes procedentes de grupos minoritarios (Turgeon, 2006).

Por otro lado, **el tercer obstáculo** al cual se hace referencia y que se relaciona con el anterior, es el desconocimiento y adopción de modelos de inclusión educativa en las escuelas, lo que implicaría: “Reunir los esfuerzos de los distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesitan, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico, y del reconocimiento, en un sentido cultural” (Narodowski, 2008: 5).

Para dar respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices, y reducir a un mismo tiempo la inequidad social a través de la educación, se tendrían que introducir cambios en contenidos, así como hacer modificaciones en enfoques, estructuras y estrategias educativas, garantizando las condiciones de acceso, permanencia y egreso del nivel superior de todos los educandos, en igualdad de condiciones y oportunidades.

Y dichas propiedades, bien podrían desarrollarse a través de la implementación de un modelo educativo como el multicultural, que consiste en reconocer la presencia de culturas distintas y posturas diversas en un mismo espacio. Para Chapela, los valores, representaciones, conocimientos, significados y prácticas de una identidad cultural, pueden ser compartidos por otras identidades culturales “[...] sin perder la identidad, en la que radica la existencia cotidiana que es la base de la humanización del sujeto social” (2001).

O bien, a través de la adopción del modelo intercultural, corriente educativa en la que se consideren igualmente importantes las creencias, las costumbres, y en suma, todas las expresiones culturales de tal o cual grupo. Para Ehrlich (2001: 36) “[...] la educación intercultural es enseñarles a los niños que hay otros que también son mexicanos, que existen otras culturas, que nadie es inferior a otros”. Es decir, se trata de valorar en el mismo nivel a todos y tratar que se entienda que la interculturalidad consiste en establecer una relación entre iguales en términos de importancia y aprecio de los rasgos distintivos de cada quien.

Pero en la universidad pública mexicana, estos modelos educativos no han sido adoptados como tales, y aun cuando existe un incipiente reconocimiento y atención de la diversidad cultural, aun cuando se ponen en marcha diversos apoyos para grupos vulnerables como son los étnicos (becas, cursos propedéuticos, designación de tutores académicos, asesorías disciplinarias individualizadas para nivelación escolar), la instauración de dichos modelos de enseñanza y aprendizaje en las universidades está lejos de alcanzarse.

Porque ambos implican un amplio y profundo conocimiento de las características particulares de cada colectivo, así como de sus necesidades y demandas. Involucran el estudio reflexivo y crítico de las nociones de multi e interculturalidad, y de nuevas formas de convivencia y relación social entre grupos diversos que convergen en un mismo espacio educativo como es el universitario. Esto comprende que, antes de tratar de institucionalizar dichas relaciones culturales, a través de decretos o programas, se tendría que trabajar en la interculturalización de la institución educativa.

Una cuarta limitante para la operación del Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas fue que la participación de la UAEM en una convocatoria de este tipo obedeció –y seguramente fue el caso de algunas otras universidades–, no a una voluntad política de apoyo a estos grupos desfavorecidos; ni a la identificación de una necesidad expresa para favorecer el acceso y permanencia de los indígenas en el nivel superior. Tampoco se debió a una demanda específica por parte de la población objetivo, sino que fue producto de una coyuntura tanto académica como económica.

Es decir, se presentaba la oportunidad de concursar en una convocatoria nacional a través de un proyecto con posibilidad de financiamiento; esto permitía cubrir uno de los fines sustantivos de la institución educativa –la investigación–, y por otro lado, solventar una pequeña parte de sus necesidades administrativas –la obtención de recursos externos–. Así que la ocasión tenía que ser aprovechada, independientemente de las características específicas del “curso”.

Cabe destacar que a lo largo de diez años, el financiamiento en cuestión ha permitido la organización de un mínimo de tres cursos académicos y/o disciplinarios semestrales, que han beneficiado de 12 a 25 alumnos indígenas por vez. El otorgamiento de apoyos económicos directos para la elaboración de una tesis anual –proyecto de investigación así como modalidad de titulación en la UAEM–, relacionada con la temática indígena, o bien, realizada por alumnos indígenas.

Igualmente los subsidios han hecho posible la realización de ocho encuentros interculturales –casi uno por año–, espacios en los cuales estudiantes –tanto indígenas como no indígenas–, docentes e investigadores presentan ponencias relacionadas con los avances, problemáticas y propuestas para el mejoramiento de la educación superior a partir de un contexto multicultural. En algunas ocasiones se llegó a contar con la presencia como conferencistas magistrales, del ya fallecido escritor Carlos Monsiváis y de la activista y actriz Ofelia Medina,

cuyas figuras sirvieron para realzar la presencia de las culturas originarias en la Universidad.

Asimismo, se han organizado concursos de fotografía, carteles, recetas de platillos prehispánicos, así como de mitos y leyendas indígenas que se han aprovechado para difundir, así como para propiciar el conocimiento y respeto de las tradiciones y costumbres de los pueblos indios que habitan en el territorio nacional. Y algunos productos tangibles de dichos eventos y apoyos otorgados, han sido importantes publicaciones impresas, como los textos “Mitos y leyendas indígenas del Estado de México”, “Cultura y organización social en los Indígenas Mexiquenses” y “Recetario de Gastronomía Indígena” (DAAEI, 2010).

Y la quinta y última limitante para el inicio del programa en cuestión que aquí se describe, radicó en la ignorancia en cuanto al equipo humano de trabajo con el cual podría contarse para “echarlo a andar” (perfiles profesionales idóneos, experiencia en la temática); asimismo, se carecía de espacios propios dentro de la Universidad y de equipo específico para operarlo. Tampoco se tenían referentes para emprender un proyecto de su tipo –de apoyo a estudiantes indígenas-, que luego pudiera extenderse rápidamente a nivel institucional. Y por supuesto, al no haber ningún antecedente tuvo que comenzar a trabajarse con base en lo establecido por las instancias externas y con los elementos que se tenían “a la mano”.

Estos obstáculos que aquí se han ido reportando, y que tanto se relacionan con errores internos y externos para el diseño y operación de programas diversos, parecen poner en evidencia el proceso adoptado de forma cotidiana, tanto gubernamental como institucionalmente en materia de grupos indígenas en nuestro país: el Gobierno, la Universidad Pública, las autoridades, e incluso los “expertos”, deciden desde “afuera”, de manera centralizada, los objetivos que deben cumplirse, las acciones que deben emprenderse, los apoyos que deben otorgarse. Se diseñan programas y se implementan estrategias con base en decisiones verticales y no en consensos horizontales, ignorando la voz de la población “meta”, de los “actores” principales.

Tampoco se realizan diagnósticos particulares (que tendrían que hacerse con base en cada uno de los 62 grupos étnicos que pueblan nuestro país) ni se parte de estudios científicos y/o académicos, que hagan posible la identificación previa de necesidades o requerimientos más apremiantes de los grupos objetivo. Y menos se forma ni actualiza profesionalmente, o se capacita a las personas encargadas de operar este tipo de programas que sí requerirían

especialización, experiencia y experticia para ponerlos en marcha.

No suelen integrar las directrices internacionales, en las cuales se pugna por los pueblos indígenas (ya han transcurrido dos decenios dedicados a los indígenas, promovidos por la Organización de las Naciones Unidas) y por la educación para todos (promulgada en la Declaración Mundial de Jomtien, Tailandia en 1990), ni considerar las necesidades educativas nacionales, en todos los niveles educativos –no sólo de educación primaria, a donde se han dirigido la mayor parte de los esfuerzos del Gobierno por mejorar el aprendizaje de los grupos indígenas-.

Y lo que se considera más importante: estos obstáculos y limitantes para el diseño y puesta en marcha de programas dirigidos a los grupos vulnerables como los indígenas, no suelen obedecer a un deseo real de reconocimiento, valoración y respeto de los pueblos originarios; sino que suelen responder a propósitos económicos, políticos y sociales coyunturales y de escasa envergadura e impacto.

De aquí el frecuente rechazo, desconocimiento o incluso indiferencia hacia las acciones que se emprenden, surgidas de la falta de comunicación, interacción y acuerdos comunes entre los participantes; de la necesaria toma de decisiones colectiva, democrática y plural que quienes habitamos en México requerimos y exigimos.

PERO ¿QUIÉNES SON LOS INDÍGENAS?

Hasta ahora se han reportado más obstáculos y errores para la operación de un programa como el de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, que aciertos. Sin embargo, se considera necesario resaltar un logro importante en su implementación, que es el relativo a la identificación de los estudiantes indígenas. Cuando la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) fue seleccionada inicialmente junto con otras cuatro instituciones educativas localizadas en diferentes partes del país para “echar a andar” el proyecto piloto propuesto por la Fundación Ford, tuvo que empezarse por la identificación de la población objetivo.

Para ello se integró un equipo de trabajo multidisciplinario (compuesto por un antropólogo, un sociólogo y una turístóloga), que después de una etapa de investigación documental y de la consulta a personas conocedoras de la temática, definió tres criterios de identificación de estudiantes indígenas:

a) Lugar de procedencia (que los estudiantes provinieran de poblaciones mayoritariamente indígenas).

b) Dominio de lengua indígena (se consideraron cualquiera de las 62 lenguas habladas en nuestro país).

c) Ascendientes directos (que padre o madre dominaran lengua o provinieran de).

El dominio de lengua fue incluido como criterio, porque a principios del año 2000 el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática –INEGI–, lo consideraba como indicador principal, si es que no definitivo, de la identidad autóctona. De hecho, para la identificación de la población india se incluía en el censo una interrogante específica, relativa al dominio de alguna lengua indígena.

Este criterio lingüístico se consideró como insuficiente para definir la identidad, aunque era el único que contaba para el Gobierno; por ello se incluyeron los otros dos factores en la cédula que se diseñó para reconocer a los estudiantes procedentes de alguna etnia, en la Universidad. Aunque se hizo el “cruce” de criterios –no nada más se consideraba uno solo, sino dos o incluso los tres señalados–, fue obvio desde el principio que se había dejado de lado el factor de identidad más relevante: el autoreconocimiento.

Años después, cuando sí se solicitó la intervención de los propios estudiantes indígenas para la elaboración de la cédula que permitiera apoyar su proceso de identificación, éstos hicieron el primer señalamiento al respecto: más que considerar lugar de procedencia en la identificación (porque de acuerdo con ellos puede ser fortuito), lo que tuviera que haberse incluido en el cuestionario desde un principio era el sentido de autoadscripción. En palabras del antropólogo mexicano Alfonso Caso:

Es indio todo individuo que se siente pertenecer a una comunidad indígena; que se concibe a sí mismo como indígena, porque esta conciencia de grupo no puede existir sino cuando se acepta totalmente la cultura del grupo; cuando se tienen los mismos ideales éticos, estéticos, sociales y políticos del grupo; cuando se participa en las simpatías y antipatías colectivas y se es de buen grado colaborador en sus acciones y reacciones. Es decir, que es indio el que se siente pertenecer a una comunidad indígena (Caso, 1980).

En orden de corroborar esta afirmación, se reporta que un grupo de ocho alumnos indígenas entrevistados a profundidad en 2011 como parte de un estudio de inclusión en la institución educativa (Castro, 2012), coincidieron en que, cuando están en su comunidad, con los suyos, participando en alguna fiesta tradicional; ayudando en la realización de actividades cotidianas como la

siembra o la cosecha, o simplemente hablando con sus abuelos o con los más ancianos a quienes respetan, se sienten “más” indígenas.

Pero cuando están en la Universidad, fuera de sus casas y lejos de sus familias, difícilmente encuentran elementos que les permitan identificarse como pertenecientes a una etnia y, en consecuencia, se les dificulta expresarse o darse a conocer como tales. Necesitan crear o tener espacios donde puedan coincidir y reconocerse entre ellos; donde puedan sentirse cómodos y en su “ambiente”, aún estando en lugares distintos al de su origen. De aquí que el sentido de identificación personal y de pertenencia, se resalte tanto.

Incluso en el propio INEGI se “descubrió” este aspecto años después, tal y como se pone en evidencia en el reporte del Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, perteneciente a la Cámara de Diputados, en el cual se hace alusión a que hace más de una década, cuando sólo se tomaba en cuenta el criterio de lengua para determinar la pertenencia a un grupo indígena, se obtenían determinadas cifras, y después, cuando la dependencia pública incluyó en el censo nacional el sentido de pertenencia, se incrementó el porcentaje de habitantes indígenas:

El cambio de preguntas sobre la pertenencia étnica con relación a la cédula censal del 2000 hizo que aumentara de manera importante la población objetivo a la cual están dirigidas las políticas de los tres niveles de gobierno. Los resultados del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, interpretados por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, registraron 10, 253, 627 de indígenas en nuestro país. De acuerdo a los datos del último Censo de Población y Vivienda en 2010 entre los hablantes y autoadsritos se alcanza un registro de 16, 102, 646 personas consideradas (sic) indígenas (CESOP, 2011).

Entonces, el sentirse o saberse indígena va “más allá” de los rasgos físicos –que “parezcan” indígenas en términos biológicos, en la forma de hablar o de mostrar su personalidad–; de las expresiones culturales –costumbres, lengua, vestimenta, religión–, de las relaciones de parentesco –ascendencia: abuelos, padres–, incluso de la posesión de un apellido⁶ o del territorio que ocupan.

De cualquier modo, la mayor parte de los criterios usualmente considerados

⁶ En el Estado de México, nombres propios utilizados por la población mestiza, son más usados como apellidos por individuos pertenecientes a las distintas etnias que predominan en el territorio estatal. De acuerdo con la Base de Datos del Departamento de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la UAEM, los apellidos que se repiten más de tres veces y que parecen ser los más comunes entre los estudiantes registrados son: Apolinar, Marcelino y Raymundo (para los grupos tlahuicas); Bonifacio, Julián, Jesús o De Jesús, Claudio; así como Mateo, Ramón, Reyna y Segundo (para los mazahuas); Anselmo, Blas, Francisco, Fidencio; igual que Gaspar, Guadalupe, Gregorio, Miguel, Román, Santiago, Tomás (entre los otomíes). Algunos apellidos como Nicolás, Claudio, Gaspar y Eusebio, están presentes tanto en la cultura mazahua como en la otomí (DAAEI, 2011).

para la identificación de los indígenas, han sido impuestos o asignados por la población mestiza, y no adoptados por convicción por los propios pobladores autóctonos. De aquí que, para determinar su identidad, se considere esencial la inclusión del factor autoadscripción, que tal vez puede acompañarse de algún otro rasgo que puede ser determinado tomando en cuenta la opinión de la población “meta”, como parte de estudios futuros.

Por otro lado debe enfatizarse, como ya se ha mencionado en la primera parte de este texto, que el ser identificados como “indígenas” también genera cierta molestia o confusión entre los grupos étnicos, ya que el término se considera una denominación colonial que no corresponde a su realidad histórica ni a las características reales de su etnia. Prefieren ser llamados otomíes, mazahuas, matlatzincas, tlahuicas o nahuatl, por citar los nombres castellanizados (porque también existe el término adecuado en lengua indígena que la mayoría de los mestizos u “occidentales” desconocemos), por lo menos de los cinco pueblos originarios predominantes del Estado de México que son el otomí, el mazahua, matlatzinca, tlahuica y nahuatl.

Pero estas experiencias que aquí se reportan, han sido producto de la observación, del estudio y de la interacción constante con los estudiantes pertenecientes a algún pueblo indígena, matriculados en la Universidad y que así se han identificado. Sin embargo se considera que para poner en marcha programas compensatorios o de acción afirmativa, como pueden ser los programas de becas diversas (alimenticias, de transporte, de exención de cuotas, entre otras).

O bien, para diseñar proyectos sociales que beneficien a familias de comunidades marginadas, o para otorgar apoyos económicos directos a los grupos provenientes de grupos vulnerables, tanto en las instituciones educativas como en las dependencias gubernamentales, se debe necesariamente incluir a los actores principales, pero desde el diseño de objetivos, pasando por la formulación de estrategias, hasta llegar a la toma de decisiones, y por supuesto, hasta la evaluación de los impactos.

Porque cualquier tipo de apoyo carecerá de sentido si no se considera a sus beneficiarios como seres humanos con deseos y necesidades específicas; como ciudadanos con voz y voto dentro de un sistema político democrático. Pero sobre todo, como individuos diferentes que conforman comunidades culturales diversas que deben ser reconocidas, aceptadas, respetadas e incluidas tanto educativa como socialmente.

NUMEROSOS APOYOS: ¿MENOS POBREZA Y VULNERABILIDAD?

Es un hecho que las acciones gubernamentales y las diversas políticas compensatorias puestas en marcha por las autoridades en nuestro país, se han caracterizado por su asistencialismo –el Gobierno como proveedor- y oportunismo –aprovechando la época de elecciones-, especialmente en lo que se refiere a las comunidades indígenas.

Dichas estrategias, más que trabajar a favor de estos grupos social y económicamente desfavorecidos, han tratado de acallarlos resolviendo sus demandas de servicios básicos –que en realidad por derecho natural les corresponde- y de marginarlos, forzándolos a esperar apoyos y gratuidades con base en las decisiones verticales de la autoridad, que sigue sin reconocer además, la autonomía de los pueblos indios.

La atención a estos grupos étnicos ha estado marcada históricamente por el proyecto de nación dictado por el grupo que detenta el poder, y por el diseño de directrices coyunturales que ponen en evidencia la visión que se tiene de los grupos indígenas –que poco ha variado en cinco siglos-: que son colectivos pobres e ignorantes, al margen del desarrollo social, que difícilmente podrán ser incorporados a la dinámica cultural del “grueso” de los mexicanos. Que la diversidad de sus culturas representa un obstáculo para la comunicación, comprensión y convivencia necesarias de todo pueblo, lo que a su vez, dificulta el avance hacia el progreso y hacia la obtención de mejores condiciones de vida.

Por ello, tal vez, tanto las directrices estatales como las orientaciones institucionales –de las universidades- continúan transitando por el camino “fácil” en relación con los grupos indígenas: en ambas priva la indiferencia –evitar el posible interés hacia las culturas indígenas, mitigar su importancia-; la ignorancia –se continúa desconociendo sus características, necesidades, demandas- e incluso la exclusión –muestras de racismo y discriminación se ponen de manifiesto tanto en actitudes cotidianas como en el lenguaje y las imágenes difundidas por los medios de comunicación-.

Aunque en la actualidad el Gobierno intenta paliar los rezagos que enfrentan las comunidades rurales y campesinas, que de soslayo se relacionan con las indígenas, también lo es que continúa apoyando la educación primaria en zonas marginadas (sin considerar los demás niveles educativos), dotando de infraestructura básica a comunidades alejadas y poco desarrolladas, a través

de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL)⁷; pero se considera que son programas dirigidos a la población en general, en la cual, de forma tangencial, se encuentran los indígenas, pero no se trata de líneas de acción o estrategias enfocadas directa y prioritariamente a las necesidades y demandas de estos colectivos.

Y cuando en la institución educativa se ponen en marcha programas como el de apoyo a estudiantes indígenas, no es de extrañar que la mayor parte de los actores involucrados espere que sus acciones estén relacionadas con el otorgamiento de becas o con la asignación de subsidios económicos, lo que es una constante en la atención de estos grupos.

Testimonios recogidos en una evaluación hecha al Programa de Apoyo a Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAIIES) por la ANUIES, ponen en evidencia que cuando se crearon las Unidades de Apoyo en las instituciones participantes, los alumnos esperaban recibir un apoyo económico directo, y “[...] el hecho de aclarar que el apoyo consistiría en otro tipo de recursos se consideró como un motivo de desencanto” (Romo y Hernández, 2005: 206).

Entonces, tanto políticas como programas relacionados con los pueblos indígenas, se han encontrado signados históricamente por el asistencialismo, que en vez de dirigirse al desarrollo sustentable y sostenido de las comunidades, y al logro de su autosuficiencia, se ha orientado a la instrumentación de programas temporales y acciones transitorias que brindan servicio y atención a los grupos más desfavorecidos, de manera aleatoria, variable e intermitente que escasamente mitigan sus condiciones de rezago y satisfacen sus demandas específicas.

De aquí que se considere oportuno reflexionar en torno a si la calidad de vida de los pueblos indios ha mejorado en los últimos años, especialmente con tantas acciones y programas emprendidos por parte del Gobierno Federal, o bien, por Organizaciones No Gubernamentales internacionales como la Fundación Ford, o gracias a las propias instituciones educativas. ¿Son los indígenas menos pobres, menos vulnerables?

Según cifras dadas a conocer por el Consejo Nacional de Población, para

⁷ Esta dependencia apoya proyectos como el Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (producto de la fusión de los Programas de Desarrollo Local, Microrregiones y de Apoyo a Zonas de Atención Prioritaria), que atiende municipios de muy alta y alta marginación así como otras localidades, territorios o regiones que presentan condiciones de rezago. Igualmente, a través del “Programa de Desarrollo Humano Oportunidades” y del “Programa de Apoyo Alimentario”, el Gobierno Federal continúa dando apoyos económicos directos a familias en pobreza extrema de todo el país –entre las que se cuentan las indígenas–; y por medio del “Programa 70 y más”, los beneficiarios reciben apoyos económicos de 500 pesos mensuales, que se les paga cada dos meses (SEDESOL, 2012).

2010 había más de 14 millones de personas indígenas en el país, y de éstos, el 76.1% vivía en pobreza; más de 50% de las viviendas de los indígenas no contaba con servicios de electricidad, 68% carecía de agua, 90% no tenía drenaje y 76% tenía piso de tierra (UNAM, 2005).

En materia de educación, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, para el 2009 la cifra de analfabetas ascendía a 31.6% entre los indígenas, mientras que entre los no indígenas era de 6.7% (menos de la cuarta parte). El 73.7% de los hablantes de lengua indígena entre 15 y 19 años de edad no asiste a la escuela, en tanto la cifra equivalente para los no indígenas es de 46.9% (en Milenio, 2009).

Por otro lado, dos de cada tres escuelas indígenas son multigrado (los profesores atienden simultáneamente alumnos de distintos grados); y para 2005, apenas el 13% de los estudiantes del sexto grado de primaria en las escuelas indígenas se encontraba en el grupo más alto en términos de comprensión lectora, comparado con el 33% de promedio nacional (UNICEF, 2006). De acuerdo con otros datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2010), en cuanto a educación superior, sólo 268 mil 361 indígenas cursan o han cursado algún grado de nivel superior, lo que equivale al 4.9% contra el 14.4% del porcentaje de la población a nivel nacional.

Aunque estas cifras hablan por sí solas de las carencias, rezagos e inequidades en cuanto a los niveles de vida y bienestar de la población indígena que parece estar en iguales o peores condiciones que en el pasado, se desconoce con precisión si las instituciones educativas de nivel superior como la UAEM, o programas de apoyo como el de estudiantes indígenas, están siendo efectivos para revertir su situación actual.

No existen hasta ahora, acciones tendientes al seguimiento de los estudiantes indígenas egresados de la institución, con el apoyo de la Unidad. Esa complicada tarea está todavía pendiente, pero es importante prever la posibilidad de conocer la ubicación de los egresados, en qué ámbitos se desempeñan y desarrollando qué actividades (Romo y Hernández, 2005).

Varios años después del estudio que se reporta, se sigue careciendo de la certeza que podrían aportar datos y estadísticas de Seguimiento de Egresad (SE); incluso esta laguna de información, alcanza a otras instituciones educativas, como es el caso de las universidades interculturales⁸. De acuerdo

⁸ Durante el sexenio del Presidente Vicente Fox (2000-2006) fueron inauguradas 9 universidades ubicadas en comunidades donde predominan los grupos indígenas, con el propósito principal de promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural de los pueblos in-

con el testimonio de un investigador mexicano de la Universidad Autónoma Indígena de Sinaloa:

No existen aún estudios suficientes sobre el destino de los egresados indígenas de las universidades interculturales. ¿Sus destinos son diferentes a los de los demás egresados?, ¿en qué difieren? No lo sabemos. Necesitamos estudios serios (no con intereses institucionales), para enfocar mejor las demandas (IESALC, 2011a).

Aunque este testimonio hace referencia a dichos espacios educativos que no pertenecen al PAIIES, se reafirma la idea respecto a que los programas de SE en las universidades son escasos, y en relación con los estudiantes indígenas, prácticamente inexistentes. En la Universidad Autónoma del Estado de México no existe tampoco un sistema propio para alumnos indígenas, a pesar de que se cuenta con un Departamento de Apoyo específico para su atención (denominado antes Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas).

En este sentido, resulta importante destacar que, en el mes de enero de 2006, “[...] la Universidad Autónoma del Estado de México manifestó su interés por institucionalizar la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas, como proceso a concretar a partir del año 2008 bajo una perspectiva de multiculturalidad” (UAEM, 2007), por lo que pasó a ser parte de la institución, ya no como programa.

Desafortunadamente, el interés por “institucionalizar” este programa no fue una consecuencia natural de la convivencia multicultural que surge a raíz de que diversas colectividades convergen en un espacio –como es el caso del universitario–, y proceden a la comunicación y al conocimiento mutuo. Tampoco fue producto de una relación intercultural, en la cual ambas culturas (las que fueren) se aceptan, respetan y entablan diálogos horizontales, en los que ninguna entidad es mejor o más importante que la otra, sino que se encuentran en igualdad de condiciones y por ende, gozan de las mismas oportunidades de expresión.

Por otro lado, no se estableció como un Reglamento, ni como un decreto ni acuerdo, sino como una “disposición administrativa”, tal y como se puede constatar en la Legislación Universitaria Vigente. Lo que implica que dicho Departamento no forma parte de la visión institucional para integrar un modelo educativo inclusivo, donde tengan cabida todos los grupos culturales.

dígenas del país, así como revalorar sus conocimientos y fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, revitalizando, desarrollando y consolidando las lenguas y culturas originarias (SEP, 2008).

Tampoco la atención a los estudiantes indígenas se visualiza como un contenido necesario que deba ser incluido en el *currículum* escolar.

Entonces, tal y como se ha venido estableciendo, las políticas públicas, y los programas institucionales emprendidos a favor de los grupos indígenas, se siguen caracterizando por excluir a los actores a quienes se dirigen. Se continúa careciendo de lineamientos tanto gubernamentales como institucionales que pudieran servir de orientación para la atención de dichos colectivos. Porque aun cuando existen múltiples estudios e investigaciones relacionados con la temática indígena, desarrollados incluso en la propia Universidad, difícilmente son considerados para la asignación de recursos o para la puesta en marcha de estrategias específicas para estos grupos culturales.

De hecho, los planes y programas de estudios de las escuelas donde se insertan los indígenas no suelen ser diseñados por ellos, tampoco son bilingües, y menos abordan las especificidades de cada uno de los 62 conjuntos culturales que conforman la diversidad étnica de nuestro país. Las acciones que se emprenden tanto en el campo social como en el campo educativo a favor de los indígenas, están siendo dictadas y sancionadas al interior por quienes ejercen el “mando”: los “mestizos” u “occidentales”, quienes creen conocer más acerca de los pueblos indios y quienes consideran saber más acerca de sus requerimientos y necesidades.

REFLEXIONES FINALES

No se puede continuar diseñando políticas y programas, sin involucrar a los beneficiarios de ellos, quienes saben mejor qué es lo que necesitan y cuáles son sus demandas más urgentes. Y tampoco se puede seguir ignorando la diversidad cultural presente tanto en la sociedad como en las aulas universitarias, espacios en los que se tendría que estar favoreciendo la discusión en torno a la convivencia armónica, a las relaciones igualitarias, a la multi e interculturalidad, términos presentes desde hace dos décadas en las agendas de los gobiernos de todo el mundo.

Y por supuesto estos temas no deben abordarse desde una sola óptica, sino involucrando a la totalidad de los actores e incluyéndolos en el *currículum* de la institución educativa para que de ahí, trasciendan a la sociedad. Porque es en las universidades donde se gestan los cambios y se forma a los profesionales que generan las transformaciones sociales necesarias.

De aquí que tengamos que trabajar, en palabras de Gunther Dietz, investigador de la Universidad Veracruzana, por “[...] interculturalizar, primero, a la institución” (UNIVA, 2011). Para que los universitarios aprendan a convivir, entablen relaciones respetuosas y en igualdad de condiciones con todas aquellas entidades culturales distintas con las cuales cotidianamente coinciden.

Esto implica repensar el *currículum*, la forma en la que opera en las Instituciones de Educación Superior; involucra reinventar las funciones sustantivas de la Universidad (docencia, investigación, difusión, vinculación y extensión), que tendrían que reformularse en términos del conocimiento, respeto y revaloración de las diferentes culturas que convergen en las aulas, antes de intentar lograr dicho reconocimiento a través de leyes y decretos, antes de institucionalizar la interculturalidad y convertirla en un Departamento. En palabras del investigador Ernesto Guerra García, de la Universidad Autónoma Indígena de México (en Sinaloa):

La interculturalidad indígena justa y equitativa está lejos de alcanzarse, la que se impone es la interculturalidad institucional, la que los funcionarios piensan que debe ser. Que dicho sea de paso estos funcionarios ni son indígenas, ni han estudiado a profundidad el fenómeno que se presenta y que por lo mismo toman decisiones orientadas más a la aculturación que a la verdadera reivindicación de los pueblos indígenas (en IESALC, 2011b).

Éstos se considera que son los principales desafíos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior contemporáneas: diseñar modelos educativos incluyentes –integrando a todos los actores involucrados– y dotarlos de una visión tanto multi como intercultural dentro de una estructura social altamente heterogénea y culturalmente diversa, en la que nadie es mejor ni peor, es simplemente, diferente.

FUENTES DE INFORMACIÓN

ANUIES (2011). *Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <http://paeiies.anuiies.mx/> (consultado en septiembre de 2011).

Caso, Alfonso (1980). *Definición del indio y lo indio*. En “La comunidad indígena”, de Alfonso Caso. México: Ediciones SEP/ Diana.

Castro Ricalde, Diana (2012). *El habitus del campo educativo: expresiones de inclusión y exclusión de los estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma del Estado de México*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Línea Educación y Cultura de la Facultad de Ciencias Políticas de la UAEM. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

CDI (2010). *Los pueblos indígenas de México. Panorama general*. Publicación electrónica, última actualización el miércoles, 12 de septiembre de 2012 16:25. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1387&Itemid=24 (consultada en enero de 2013).

CESOP (2011). *Descripción sociodemográfica de la población hablante de lengua, autoadscrita como indígena y el resto de la población, a partir de los datos del Censo de Población y Vivienda 2010*. Indicadores estadísticos; situación de los indígenas número 16. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública / LXI Legislatura Cámara de Diputados.

Chapela, María del Consuelo et. al. (2001). *La multiculturalidad y lo cotidiano en educación superior*. En “Revista Reencuentro”, No. 32 - Diciembre 2001. Programa de Superación Académica: Educación, cultura e interculturalidad. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

DAAEI (2011). *Base de Datos de Grupos Vulnerables y Estudiantes Indígenas*. Departamento de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México: Dirección de Estudios Profesionales de la UAEM.

DAAEI (2010). *Publicaciones*. Departamento de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México: Dirección de Estudios Profesionales de la UAEM. Disponible en: <http://www.uaemex.mx/DAAEI/antecedentes.html#Pub> (consultada en enero de 2013).

Ehrlich, Patricia y Zamudio, Imelda (2001). *La educación en el mundo*

indígena. En "Reencuentro", Revista de análisis de problemas universitarios. Número 32, Serie Cuadernos, diciembre 2001. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

FF (2010). *Educational Opportunity and Scholarship*. Ford Foundation. Disponible en línea: <http://www.fordfoundation.org/issues/educational-opportunity-and-scholarship> (consultada en noviembre de 2010).

IESALC (2011a). *Proyecto diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina*. Foro Virtual para el Intercambio de Experiencias. Octubre-diciembre de 2011. Participación de Zenaido Ortiz Añorve, Universidad Intercultural del Estado de Guerrero. México: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe /Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

_____ (2011b). *Proyecto diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina*. Foro Virtual para el Intercambio de Experiencias. Octubre-diciembre de 2011. Participación de Ernesto Guerra García, de la Universidad Autónoma Indígena de México, y miembro del equipo consultor del Foro. México: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe /Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

MILENIO on line (2009). *Educación indígena, algunos programas y cifras*. Bárbara González Díaz, en Sección Nacional, 2009-10-09, Mundo Indígena. México. Disponible en: <http://impreso.milenio.com/node/8654204> (consultado en diciembre de 2011).

Narodowski, Mariano (2008). *La inclusión educativa: Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans*. En "REICE", Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, vol. 6, número 002. Madrid, España: Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160203.pdf> (consultada en diciembre de 2011).

OIT (2005). *Formación y economía informal. Economía informal y grupos vulnerables*. Uruguay: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR) de la Organización Internacional del Trabajo. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/informal/grupos/index.htm> (consultada en marzo de 2009).

Romo, Alejandra y Hernández, Pedro (2005). *Evaluación del Programa de Tutoría a Estudiantes Indígenas. Programa de Apoyo a Universidades*

con Estudiantes Indígenas. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior /Fundación Ford. Disponible en: http://paeiies.anuies.mx/public/pdf/evaluacion_del_programa_de_tutoria.pdf (consultado en octubre de 2012).

SEDESOL (2012). *Programas sociales*. Secretaría de Desarrollo Social, estrategia integral "Vivir mejor". México: Gobierno Federal. Publicación electrónica, disponible en: <http://www.sedesol.gob.mx/> (consultada en octubre de 2012).

SEP (2008). *Educación Superior Pública, Universidades Interculturales*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior. Disponible en: http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/universidades_interculturales (consultada en enero de 2009).

Turgeon, Wendy (2006). *Multiculturalism: Politics of Difference, Education and Philosophy for Children*. "Analytic Teaching", vol. 24, no. 2. New York: School of Professional Development Electronic Extension Program of Stony Brook. Disponible en: <http://www.viterbo.edu/analytic/vol%2024%20no.%202/multiculturalism.pdf> (consultado en enero de 2013).

UAEM (2007). *Acuerdo por el que se crea el Departamento de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Legislación Universitaria Vigente, Disposiciones Administrativas, 5 de noviembre de 2007, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en: <http://www.uaemex.mx/abogado/catalogo1.html> (consultado en enero de 2012).

UNAM (2005). *México Multicultural. Pueblos Originarios*. Programa Universitario México Nación Multicultural, Coordinación de Humanidades. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Principal/Pumc/pumc01.html> (consultado en diciembre de 2011).

UNICEF (2006). *Niñez indígena en México*. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Disponible en: http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm (consultado en diciembre de 2011).

UNIVA (2011). *Conferencia Magistral sobre Multiculturalidad*. Pronunciada por Gunther Dietz en el 3 Foro "Multiculturalismo y Diálogo. Espacios comunes de entendimiento, organizado por la Universidad Católica de Zapopan y la Red de Estudios de Interculturalidad de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Guadalajara, Jalisco, mayo de 2011.

DIANA CASTRO RICALDE

castrod4@gmail.com

Doctora en Ciencias Sociales, Línea Educación y Cultura, por la Facultad de Ciencias Políticas y Administración de la Universidad Autónoma del Estado de México. Responsable del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de dicha Universidad Pública, financiado por la Fundación Ford, durante el periodo 2001-2005. Perfil PROMEP y Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Turismo y Gastronomía de la UAEM, en donde pertenece al Cuerpo Académico Turismo y Educación.