

Ever Marcelino
Canul Góngora

Yesenia
Fernández Hernández

María Elena
Cruz Cáceres

Wilbert Gabriel
Ucan Yeh

El papel de la Universidad ante las demandas de los pueblos indígenas

El caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo

*...el indio empuja con su fuerza de siglos,
emerge ardoroso y se le sale,
con lo guardado,
con lo que dura doliendo.
No, no es otro,
el indio soy yo,
a ver, repita conmigo...*

Alan Mills

Resumen: El presente artículo sitúa en un primer momento la importancia de la educación con pertinencia cultural en el contexto latinoamericano, así como las políticas de acción afirmativa que se han desarrollado a favor de las poblaciones de origen indígena, con el objetivo de compensar la asimetría social y educativa que históricamente han sufrido los pueblos originarios de América. En un segundo momento se analiza detalladamente la experiencia de los modelos de atención a estudiantes indígenas, enmarcados en el programa internacional que apoya la Fundación Ford, denominado Caminos a la Educación Superior, específicamente el caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo, su implementación y el papel que juega en la creación de espacios que propicien la construcción de escenarios interculturales.

Abstract: Firstly, this article points out the importance of culturally pertinent education in the Latin American context, as well as the positive political strategies concerned with the development of indigenous communities in search of social and educational equality that has been historically lacking by many people in the American continent. Likewise, this work analyses the experience obtained from support projects for indigenous people within the International Program "Pathways to Higher Education", supported by the Ford Foundation. In this case, the object of study is the Academic Support Center for Indigenous Students (Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas) located at the Universidad de Quintana Roo, and its role in implementing and creating an atmosphere that helps to build an intercultural environment.

Résumé: Dans un premier temps cet article met l'accent sur l'importance de l'éducation à pertinence culturelle dans le contexte latino-américain, tout comme sur les politiques d'action positives qui se sont développées en faveur des populations d'origine indigène à la recherche d'une égalité sociale et éducative dont elles ont cruellement manqué au cours de l'histoire. La deuxième partie analyse dans le détail l'expérience des modèles d'attention aux étudiants indigènes dans le cadre du programme international « Chemins vers l'éducation supérieure » appuyé par la Fondation Ford, plus particulièrement dans le cas de l'Unité de soutien académique aux étudiants indigènes de l'Université du Quintana Roo, et son rôle dans la création d'espaces qui aident à construire un environnement interculturel.

[pertinencia cultural, interculturalidad, acción afirmativa, pueblos indígenas, unidad de apoyo académico para estudiantes indígenas]

EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

LAS UNIVERSIDADES en su sentido inicial fueron concebidas como espacios educativos que procuraran una visión humanística en donde la generación de conocimiento tuviera un asidero posible; sin embargo, esta noción de universidad en su origen se ideó sin necesariamente considerar la variable étnica. En América Latina, la población indígena representa 49 millones de personas.

Su importancia cambia según los países, siendo Perú, México, Guatemala, Bolivia y Ecuador los que tienen mayor población de este tipo (Rama 2003). En todo el continente, las tasas de inscripción en el sistema de educación superior de los jóvenes pertenecientes a los pueblos indígenas son inferiores a los promedios nacionales; por lo general las normas de acción compensatoria son insuficientes (Didou & Remedi 2006). En este sentido, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) señala que la legislación es generalmente más débil en la promoción profesional y universitaria de los indígenas y solamente tres países tienen provisiones legales especiales para la formación universitaria y son Nicaragua, Ecuador y Bolivia (BID 2003).

El déficit en el acceso está agravado por un alto porcentaje de deserción, debida a factores socioeconómicos, culturales y pedagógicos. En el factor socioeconómico destacan la falta de recursos económicos de las familias, y por ende, la necesidad de trabajar para procurarse los medios que permitan la supervivencia.

En el factor cultural se sitúa el hecho de que los sistemas de representación y comunicación en los grupos indígenas difieren de los modelos de educación superior, además de que el idioma de expresión no sea el materno. En el factor pedagógico, se incluyen las carencias acumuladas durante la escolarización básica, las dificultades de lecto-escritura, la inadecuación entre los contenidos enseñados y las necesidades de aprendizaje práctico, así como la negación de las identidades étnicas, tanto en los proyectos académicos como en las interacciones cotidianas (Didou & Remedi 2006).

El proceso de construcción social referenciado a los mundos de vida y a los sistemas de conocimiento no occidentales han sido históricamente excluidos. En ese sentido la planeación y el diseño de los currículos han dejado fuera los conocimientos indígenas, ya que son considerados aspectos culturales externos, que por lo general se le denomina “tradiciones”, “folklore”, “religiosidad”, etc. (Díaz Couder 1998), lo cual ha permitido que se definan como algo exótico o ajeno, dejando a un lado la posibilidad de considerarlos expresiones de conocimiento diferente al occidental.

Tener acceso a la educación superior es un privilegio. En el caso mexicano asisten una de cada cinco personas entre los 19 y 23 años de edad, pero se desconoce cuántos indígenas van a la universidad. Aunado a esto, hay que mencionar la invisibilidad de los indígenas, ya que no quieren ser detectados e identificados como tales. Este fenómeno se relaciona con lo poco que se les escucha, con no tener una voz. Asimismo alude a 500 años de conquista, colonización y racismo, lo cual contribuye a que en nuestras instituciones, en sus formas cotidianas, haya un racismo incorporado (Schmelkes 2005).

En el marco de los parámetros universalistas que supuestamente definía la acción del Estado, y dada la forma que asumió la ideología nacional, la educación nunca reconoció a los indígenas como un sector culturalmente diferente. Por el contrario, se consideró que la educación era precisamente uno de los diversos medios para lograr que los indígenas dejaran de ser diferentes al aprender el idioma oficial (Adams & Bustos 2003). Estamos ante la insistencia histórica de pensar en homogeneizar lo diferente, en generar un proceso común bajo la premisa de que sólo así ocurrirá el cambio y el progreso. Sin embargo, aunque pareciera paradójico, sí en los espacios de educación es donde también se generó y reiteró la indiferencia hacia la consideración de conocimientos locales o indígenas y su consecuente exclusión con toda la carga racial que esto pueda llevar, es precisamente en ese espacio donde también debe haber nuevas posibilidades, lo que llevaría a replantear de nuevo el papel de la universidad. Es justo en esos espacios donde se forman a los intelectuales que deben propiciar cambios paradigmáticos.

A finales de los 1990 cobraron importancia los programas compensatorios de base étnica en la educación superior, bajo el influjo de los gobiernos nacionales, de los organismos internacionales, de las organizaciones no gubernamentales y comunitarias. Sin embargo, no hay que olvidar que muchas de las veces, las propuestas para la provisión de servicios de educación

superior a indígenas suele tener un carácter político y por ende también tienen resonancia en los ámbitos académicos; es en el seno de las universidades donde se debe replantear en principio, la discusión sobre los modelos educativos y valorar críticamente su papel en el sentido de cómo se han construido los puentes de relación educativa con los indígenas, pero no sólo en términos de su reconocimiento o del acceso a la educación, sino también en los términos de propiciar y generar nuevas formas que permitan abrir diversos ámbitos de conocimiento.

La perspectiva intercultural puede convocar asideros posibles. La interculturalidad aparece como un nuevo paradigma de la educación y como una necesidad de dinamizar y hacer explícitas las relaciones entre las diferentes culturas en un marco de diálogo constructivo y de aprendizaje mutuo. La interculturalidad no es una propuesta sólo para los indígenas, si no que también debe servir de puente entre las culturas para construir una nueva comprensión del otro y de uno mismo (Saldivar 2006).

En el contexto de las universidades ya establecidas se encuentra entonces la gran labor de generar un proceso de cambio gradual en la flexibilización de los currículos que permitan reconocer y trabajar, por ejemplo sobre las filosofías, la literatura, la medicina indígena, etc., pero en un marco no de exclusión sino de relación con los demás conocimientos.

La interculturalidad como proyecto humanista, debe centrar sus acciones en los procesos de construcción de las relaciones en el marco de la universidad y sus demás interlocutores, tanto a nivel político, académico, así como de organizaciones indígenas. Bajo esa perspectiva cobra sentido la universidad, pues debe ser el referente en la construcción del conocimiento, pero también debe ser un receptor de las voces externas, dar cabida y generar nuevos conocimientos.

La orientación política, académica y organizativa de los actuales proyectos universitarios que tratan de abrir espacios para los pueblos indígenas son de suma importancia, aunque hay que reconocer que existe un desfase histórico no sólo en el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios sino en su acceso y valoración de sus saberes (Martín 2003). En dicho sentido no se trata de saldar una deuda histórica, se trata de fortalecer capacidades, construir liderazgos, de generar intelectuales que propicien el cambio.

ACCIONES AFIRMATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Con la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1990, México dio el primer paso para reconocer al país con su carácter multiétnico y pluricultural, ya que aceptaba tácitamente la amplia necesidad de buscar e implementar modalidades de desarrollo que tuvieran en consideración la especificidad histórica y cultural de las 57 etnias, con la única finalidad de aportar al desarrollo de los diferentes grupos étnicos una posibilidad de existencia, identidad y respeto a sus costumbres.

Los grupos indígenas de México representan el 20% de aproximadamente 100 millones de habitantes que conforman la población total mexicana. Las comunidades indígenas viven en situación de pobreza; muestra de ello es que el 83.6% de los niños que mueren es por dolencias intestinales, el 60% está desnutrido y el 88.3% de las viviendas no tiene drenaje.¹

En cuanto a la educación, quienes se encuentran en situación de mayor desventaja son los indígenas, el 75% no finaliza la primaria y registran un analfabetismo de hasta el 45%, mientras que la media nacional es del 10.46%. Para ingresar a la educación superior, a los jóvenes de comunidades indígenas se les dificulta el acceso, ya que supone un gasto superior a los ingresos totales de la familia. Por ejemplo, en Chiapas, uno de los estados más pobres del país, las oportunidades de un joven en edad escolar, son cuatro veces más bajas que en ciudades como el Distrito Federal (Schmelkes 2003). Desde el punto de vista geográfico, de

las 1 048 instituciones de educación superior públicas que existen en México, salvo algunas excepciones, la mayoría se encuentran localizadas en zonas urbanas (León 2005). En el aspecto académico, los egresados de instituciones educativas de nivel medio superior, ubicadas en regiones indígenas, difícilmente logran pasar los exámenes de admisión. Lo anterior ha sido producto de la falta de pertinencia cultural y lingüística de la educación básica que se ofrece en las comunidades indígenas. Para revertir la situación anterior, en el periodo foxista se creó en 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) con el objetivo de ofrecer una educación de calidad y culturalmente pertinente, a los pueblos indígenas, a todos los niveles educativos (Schmelkes 2006).

Aunada a la CGEIB, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se impulsaron tres estrategias de acción afirmativa para incrementar el acceso de los indígenas a la educación superior (Schmelkes 2006):

- El aumento del número de becas del Programa Nacional de Becas de Educación Superior (PRONABES).
- Llevar la educación superior a las zonas indígenas, a través del establecimiento de Universidades Interculturales de alta calidad que tienen como misión formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones, mediante un enfoque a las necesidades de la región (Schmelkes 2006).²
- Interculturalizar gradualmente las universidades convencionales, a través de la conjugación de varias acciones compensatorias dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) que impliquen un verdadero cambio de actitud hacia la población indígena. Se pretende generar condiciones académicas con un programa de tutorías y cursos de capacitación y gestión de becas, para retener a los estudiantes en la institución.

Esta última estrategia de acción afirmativa requiere de mayores esfuerzos. Si bien aunque la educación intercultural en México se ha oficializado en la legislación e institucionalizado con la creación de la CGEIB, su rango de afectación se ha limitado en la educación básica en las comunidades indígenas y en las universidades interculturales. Las IES convencionales deben cambiar su paradigma para crear espacios y ambientes interculturales, reconociendo la especificidad y diversidad cultural dentro de las instituciones y crear alternativas para los estudiantes indígenas que amorticen la desigualdad de oportunidades con las que llegan a la educación superior.

La transformación de las IES supone una nueva actitud basada en el respeto de las diferencias culturales, y la deben compartir todos los integrantes de una comunidad universitaria: profesores, alumnos, directivos, tutores, y los mismos indígenas,³ es por eso que la interculturalidad no debe recaer únicamente sobre la población indígena, precisamente la más discriminada, si no que ha de involucrar a los demás sectores de la sociedad para poder así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíproco del otro (Barnach-Calbó Martínez 1997).

Algunas instituciones se han esforzado en crear condiciones de convivencia en marco de la igualdad y alcanzar ambientes interculturales, a través del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) que desde el 2001 ha creado Unidades de Apoyo en doce universidades con el objetivo de procurar espacios de convivencia intercultural (ANUIES 2003). Estas unidades, poco comunes dentro de las IES, tienen la gran responsabilidad de asegurar que los alumnos sean acogidos por la comunidad educativa reconociendo su diferencia con una actitud de respeto.

Dicho programa ha sido financiado por la Fundación Ford (FF) y se ha construido con el auxilio y la coordinación operativa y administrativa de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual ha sido un enlace para la convocatoria, desarrollo, seguimiento y evaluación del PAEIIES.

La ANUIES revela la inequidad del acceso de los jóvenes a la educación superior, ya que mientras “en la población urbana de mediano ingreso el 80% de los jóvenes tiene acceso a la educación superior, en la población rural sólo el 3% puede aspirar a ella. Los jóvenes indígenas como parte de la población rural, están aún más marginados que el promedio, puesto que sólo el 1% ingresan a instituciones de educación superior y menos del 20% egresan y se titulan”.⁴

Los problemas que enfrentan los estudiantes indígenas en la permanencia y conclusión de sus estudios son:

- a) Falta de infraestructura educativa adecuada en sus regiones de origen.
- b) Necesidad de emigrar tanto a los estados como hacia el Distrito Federal y área Metropolitana, para la continuación en su formación académica.
- c) Incorporación al mercado de trabajo a muy temprana edad debido a la falta de otorgamiento de becas.
- d) Pérdida de la identidad comunitaria durante su proceso educativo como consecuencia de la ausencia de programas orientados a la educación intercultural.⁵

En este contexto, la ANUIES se integró a los esfuerzos de la Fundación Ford y en 2001 implementó el PAEIIES con la finalidad de crear acciones afirmativas que contribuyan y faciliten el acceso y distribución de oportunidades educativas de forma equitativa. El proyecto nace con un carácter experimental/piloto, por lo que durante el primer año se trató de cubrir entre cinco y diez instituciones de educación superior. A partir de la experiencia y resultados de su aplicación, así como de la disponibilidad de los recursos financieros se evaluaría la posibilidad de ampliar la cobertura del proyecto hacia otras instituciones.⁶

La primera convocatoria para ser beneficiada con una donación de la Fundación Ford por un monto de 1 100 000 dólares, fue enviada en agosto de 2001 a 39 instituciones de educación superior (IES) de los Estados que contaran con más de 100 000 hablantes de lenguas indígenas. Las primeras seis instituciones que fueron seleccionadas en esta convocatoria fueron: Universidad Autónoma Chapingo, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Veracruzana y el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez.⁷

Los avances y resultados observados en la primera etapa permitieron abrir la segunda convocatoria en los ciclos 2002-2003 y 2003-2004 para diez instituciones situadas en estados con alta presencia de población indígena y para 73 instituciones cercanas a comunidades con alta población hablante de una lengua indígena. En esta ocasión las instituciones que fueron beneficiadas con una donación total de 1 200 000 dólares, fueron:

1. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
2. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
3. Universidad de Guadalajara
4. Universidad de Quintana Roo
5. Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora.⁸

En el 2006 se integraron al programa la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, la Universidad Autónoma de Guerrero y la Universidad Autónoma de Sonora. La aspiración de las instituciones participantes en esta iniciativa es lograr una transformación institucional que dé cabida a la pluralidad de culturas y condiciones socioeconómicas en todos los aspectos del quehacer universitario (véase mapa 1).⁹

En el ámbito internacional, el PAEIIES forma parte de la iniciativa global llamada Caminos a la Educación Superior (*Pathways to Higher Education*) de la Fundación Ford, creada en el 2001 con la misión de reducir la pobreza y la injusticia social y avanzar en el conocimiento humano.



- 1 - Universidad Autónoma de Oaxaca
- 2 - Universidad Veracruzana
- 3 - Universidad de Quintana Roo
- 4 - Universidad Autónoma de Chapingo
- 5 - Universidad Autónoma del Estado de México
- 6 - Universidad Tecnológica de Tula Tepeji
- 7 - Universidad Pedagógica Nacional
- 8 - Universidad de Guadalajara
- 9 - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- 10 - Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
- 11 - Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora
- 12 - Universidad Autónoma de Guerrero

Mapa 1 - Ubicación en la República Mexicana de las universidades que participan en el PAEIIES.

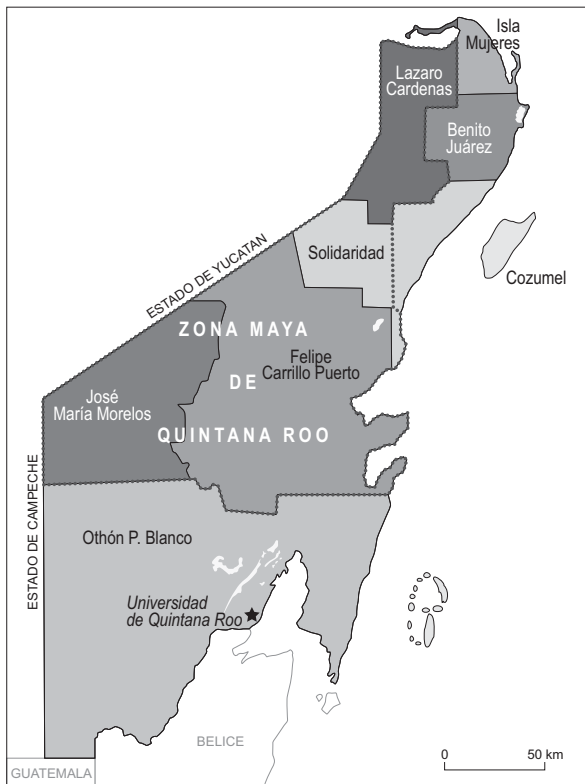
Fuente: mapa elaborado por el Centro de Estudios Interculturales.

El *pathways* (como comúnmente se le conoce) es un programa de cobertura mundial dirigido a estudiantes provenientes de grupos sociales marginados como la raza negra en el caso de Brasil, los campesinos en Asia o indígenas para el caso de América Latina. Este programa provee apoyo financiero a los diferentes esfuerzos dirigidos a transformar las instituciones de educación superior en los sistemas educativos de calidad para facilitar el acceso de las poblaciones tradicionalmente marginadas. Participan en esta iniciativa instituciones educativas de México, Costa Rica, Perú, Chile, Brasil, Egipto, Namibia, Indonesia, Filipinas, Vietnam, India y Rusia (ANUIES, FF 2005).

En estos países, el programa de Caminos a la Educación Superior ayuda a establecer políticas de acción a favor de grupos históricamente marginados. En los países en donde ya existen políticas de este tipo los proyectos intentan maximizar sus efectos mediante la incorporación de estudiantes indígenas y el apoyo académico a los ya ingresados en las instituciones de educación superior.

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

Desde sus inicios la Universidad de Quintana Roo (UQROO) ha tenido estudiantes de origen maya, debido a que en dicho estado es el grupo étnico que históricamente ha prevalecido compartiendo costumbres, tradiciones y lengua con los demás mayas de la península de Yucatán. Sin embargo, antes de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UAAEI), al interior de la UQROO no se tenía un proyecto específico de atención a estudiantes de origen indígena, por lo que esta población pasaba desapercibida y se daba por hecho que las necesidades de estos estudiantes eran las mismas de las de un estudiante mestizo. El interés hacia lo indígena y lo maya, se limitaba a las líneas de investigación. Faltaban acciones que ubicaran y dieran reconocimiento a los indígenas como actores de la universidad, que en la interacción, muchas veces asimétrica, adoptan identidades de otros grupos sociales para revitalizar su cultura.

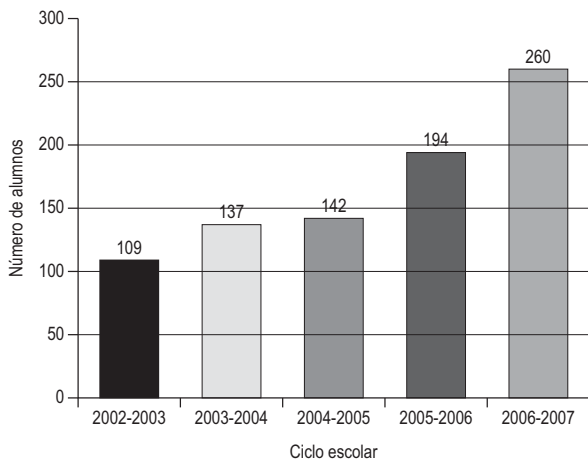


En febrero de 2003 se instaló la UAAEI en la UQROO, a través de un convenio de colaboración con la ANUIES Fundación Ford (FF) con la misión de propiciar en la Universidad la convivencia de los indígenas mayas con los diversos grupos estudiantiles no indígenas, desde un plano de igualdad y en sus distintos niveles de desarrollo académico, que permitiera a los estudiantes apropiarse de los recursos necesarios para revitalizar sus conocimientos. Se establecieron las acciones de la UAAEI con el objetivo de “generar condiciones académicas, culturales y económicas para mejorar el rendimiento y reducir la deserción de los estudiantes indígenas, a través de mecanismo académicos como las asesorías, los cursos de capacitación, un programa de tutorías y la gestión de becas” (véase mapa 2).

En 2003 se detectaron 101 estudiantes indígenas con los criterios que la ANUIES sugirió a las instituciones participantes en el PAEIIES para ubicar a los estudiantes: lugar de origen, hablante de una lengua indígena y los apellidos. A partir de 2004, la Universidad de Quintana Roo consideró importante tomar en cuenta la autoadscripción como criterio, ya que existen estu-

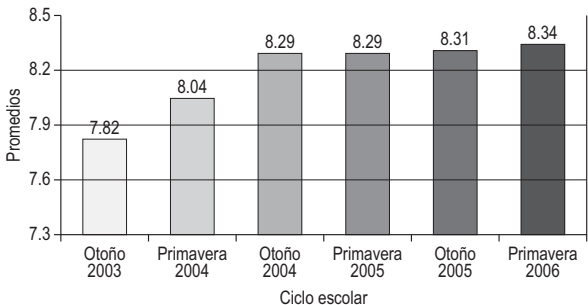
Mapa 2 - Estado de Quintana Roo, México.

Fuente: elaboración del Centro de Estudios Interculturales. La población maya asciende a un total de 173 592 habitantes que representa un 20% del total de la población del estado de Quintana Roo, y tradicionalmente se les ubica en la Zona Maya conformada por los municipios de Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos, Lázaro Cárdenas y la parte sur del municipio de Solidaridad.



Gráfica 1 - Actualmente el padrón estudiantil indígena asciende a un total de 225 alumnos.

Fuente: Informe de Labores 2006 del Centro de Estudios Interculturales (CENEI)



Gráfica 2 - Comportamiento de promedio de los estudiantes.

Fuente: Informe de Labores 2006 del Centro de Estudios Interculturales (CENEI)

diantes que sin cumplir con los criterios de la ANUIES se asumen como indígenas por el hecho de que en el seno familiar se mantienen vivas las tradiciones mayas. La integración por el último criterio se realiza fuera de los mecanismos formales,¹⁰ y generalmente sucede cuando el estudiante se entera de que existe un programa dirigido a indígenas y asiste a las oficinas de la UAAEI para informarse de ella e inscribirse.

Contrario a la autoadscripción, algunos estudiantes rechazan la identidad indígena por lo que solicitan su retiro o baja del programa UAAEI. El rechazo es por una cuestión histórica y es una estrategia de los alumnos para no ser sujeto de maltrato. De hecho uno de los grandes complejos de los universitarios es ser escuchados por los demás hablando su lengua indígena. En otros casos, pertenecer a un grupo indígena resulta benéfico para socializar, ya que pronunciar palabras en lengua indígena es una forma de motivar el interés hacia lo exótico. La posibilidad de hacerse notar como indígenas depende de la estima que los alumnos tengan hacia su origen. Es importante mencionar que a partir de la implementación de la UAAEI y de promover contextos interculturales se ha fortalecido la autoestima y se ha propiciado la reflexión entre los alumnos, sobre su bagaje cultural y sobre la importancia de difundir y conservar sus lenguas originarias (véase gráfica 1).

La edad de los estudiantes indígenas fluctúa entre los 18 y 22 años y se encuentran inscritos en los diferentes programas de licenciatura y profesional asociado. Cuando ingresan a la universidad se les imparten cursos sobre técnicas de estudio, estilos de aprendizaje, redacción de textos, se les asigna un tutor, y cuando lo requieren, se les canaliza a un asesor académico.

En cuanto a los apoyos económicos, a los alumnos se les asesora para solicitar y revalidar sus becas ya sea de tipo económico o las de especie, como es el caso de las becas de alimentación. Se busca encauzar a los universitarios indígenas a proyectos de servicio social que les permita contribuir a mejorar las condiciones de sus comunidades y que a la vez representen una fuente de ingreso.

En la interacción con estudiantes de diversos países y culturas, es importante que su autoestima sea positiva, por lo que se busca fomentar actividades que permitan el fortalecimiento de su cultura y de esta forma generar una revaloración de su identidad como miembros de un grupo étnico.

El mejoramiento académico y el aumento de la población atendida es un impacto positivo de las acciones que la UAAEI ha implementado desde 2003 para que los estudiantes permanezcan en la Universidad de Quintana Roo y no se sientan ajenos a la vida universitaria. Los datos estadísticos e indicadores que se han generados sobre los estudiantes indígenas a partir de la creación de la UAAEI, permite a la Universidad de Quintana Roo tener mayores referencias para mejorar la calidad de la educación que ofrece (véase gráfica 2).

En sus inicios la UAAEI impulsó una campaña de difusión entre los docentes, administrativos y los propios estudiantes indígenas con el objetivo de compartir las acciones emprendidas para mejorar la calidad en la educación que ofrece la Universidad. Por un lado, esta campaña de difusión sirvió para establecer relaciones de confianza y de empatía entre los actores universitarios (estudiantes indígenas y no indígenas, docentes, administrativos y los que operan la Unidad). Por otro lado, cuando en diferentes espacios universitarios se hablaba de la importancia de la UAAEI, resultaban poco comprendidas las acciones implementadas en marco de una educación intercultural. Las opiniones de algunas personas se reducía a calificarlas como paternalistas, sin impactos estructurales o en el peor de los casos, acciones que discriminan aún más a los nativos quintanarroenses, por el sentido peyorativo de la palabra "indígena".

Actualmente las acciones afirmativas que en nombre de la interculturalidad se realizan han logrado sensibilizar a los actores de la educación universitaria. Se aprecia la voluntad de los académicos para tutorar estudiantes indígenas con el objetivo de incrementar sus capacidades intelectuales, culturales y físicas. La UAAEI ha logrado motivar e involucrar a más de 200

Los estudiantes
aparte de ser
receptores,
construyen la
interculturalidad,
a través de la
participación,
discusión y
diálogo en eventos
académicos y otras
actividades.

alumnos de origen indígena a la vida y dinámica propia de la Universidad, ha permitido fortalecer los vínculos interpersonales con otros jóvenes con los que comparten ideas, a través de la impartición de cursos, organización de eventos, servicio social y entre otros. Cada acción de la UAAEI tiene un trasfondo de inclusión de los estudiantes indígenas y de los demás estudiantes de la Universidad, resaltando las diferencias culturales en un marco de igualdad.

La experiencia de la UAAEI en la atención de estudiantes indígenas se ha compartido con la Fundación Rigoberta Menchú Tum y la Universidad de San Carlos Guatemala, a través de convenios de colaboración y cooperación. Con estos convenios internacionales se busca el intercambio de experiencias referentes al tema de la interculturalidad en la educación superior, transmitiendo de esta forma mecanismos educativos que permiten la integración de los grupos étnicos a los modelos educativos desde una perspectiva intercultural simétrica del conocimiento.

El contexto actual del programa UAAEI se traduce en una institucionalización a través del Centro de Estudios Interculturales, que refleja el compromiso social de la UQROO para impulsar estrategias acordes a las necesidades de la población estudiantil que atiende, tomando en cuenta las bondades de la educación intercultural.

A sus cuatro años de implementación la UAAEI presenta avances significativos en los datos cuantitativos. La matrícula de estudiantes atendidos se ha incrementado en un 70%, propiciando la UAAEI un espacio importante de reunión, de trabajo y lúdico para los estudiantes de origen maya. Esto se ha reflejado en el promedio general de los estudiantes, el cual se ha incrementado en cinco décimas (véase gráfica 2). A los esfuerzos y entusiasmo del equipo de la UAAEI, se suma el de los tutores, quienes han jugado un papel fundamental en los logros conseguidos hasta ahora, participando no sólo de manera interna, sino también en el Primer Foro Académico e Intercultural de las Instituciones de Educación Superior, organizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

La experiencia y reconocimiento de la UAAEI en la UQROO y hacia el exterior, es cada vez más evidente. La vinculación con otros departamentos de la Universidad se ha vuelto más eficiente. En el último semestre del 2006 el Voluntariado de Mujeres de la Universidad de Quintana Roo, se ha sumado a los esfuerzos de la UAAEI para mantener la beca de alimentación que se otorga a los universitarios indígenas en la Casa del Campesino.

Los estudiantes se sienten identificados con el programa, su desenvolvimiento y participación en las diferentes actividades del PAEIIES a nivel nacional, como en actividades tendientes a la construcción de la interculturalidad¹¹ han fortalecido su seguridad personal, sus habilidades académicas y de liderazgo (véase foto 1).

Los estudiantes aparte de ser receptores, construyen la interculturalidad, a través de la participación, discusión y diálogo en eventos académicos y otras actividades. Los estudiantes indígenas de la UQROO han participado en los dos Encuentros Nacionales de Estudiantes Indígenas al cual asistieron alrededor de 130 jóvenes provenientes de las instituciones de educación superior que participan en el PAEIIES como la Benemérita Universidad Au-

tónoma de Puebla, Universidad de Guadalajara, Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora, Universidad Autónoma Chapingo, entre otros. Ahí los estudiantes tuvieron la oportunidad de discutir y compartir las problemáticas a las que se enfrentan en su proceso de formación académica y su adaptación en los espacios universitarios.

Además se continúa impulsando la discusión sobre temas de cultura y lingüística maya, identidad e interculturalidad en los diversos foros académicos.¹² Se promueve la investigación y discusión sobre la interculturalidad, a través de la organización de eventos que han abierto espacios de reflexión muy importantes. Sin embargo, es necesario continuar fomentando la reflexión y la investigación involucrando cada vez más a los estudiantes de la zona maya, particularmente a los que participan en la UAAEI.

El esfuerzo de oír y comprender estas opiniones indígenas nos exige valorar las dificultades de la comunicación intercultural y esta valoración puede iluminar no sólo nuestros encuentros con los mayas y otros pueblos de la América Central sino con pueblos de todas partes (Sullivan 1991).

Lo importante es no sólo generar espacios de convivencia y de relación sino también que a través de este tipo de programas, como el de la UAAEI, gradualmente los estudiantes de origen indígena aporten sus saberes y conocimientos y que gradualmente ellos mismos contribuyan con sus reflexiones y acciones permitiendo entonces con sus aportes, promover cambios en los currículos académicos. Se trata entonces de posicionarlos como actores sociales para que de manera activa construyan y desconstruyan sus propios destinos. Implica entonces procesar la experiencia y actuar sobre ella. Implica la capacidad de comprometerse en las prácticas organizacionales, disponer de ciertas habilidades y acceso a recursos de varios tipos (Long 2001), (Long & Villarreal 1993), (Long 1992), (Long & Van der Ploeg 1989).

En dicho sentido el instrumento que posibilitará ese vínculo es la comunicación establecida en varias direcciones: entre los propios indígenas y entre indígenas y no indígenas; buscando entonces el establecimiento de la relación y el encuentro. En la medida que estos escenarios se construyan en un plano de reconocimiento y de mutuo aprendizaje, estaremos abriendo caminos en los procesos de la ciudadanía intercultural.



Foto: David Isias Bravo

Foto 1.- Comunidad de Señor, Quintana Roo durante la difusión integral de la oferta académica de la UQROO, mayo 2007.

CONCLUSIONES

Es evidente la complejidad de los asuntos que competen a las “minorías” étnicas y no étnicas, pero que igualmente son considerados minorías. La consideración de los derechos indígenas y lingüísticos, así como el acceso a la educación con calidad y pertinencia cultural, es un asunto en el que el Estado debe tener una verdadera responsabilidad para asumir sus compromisos y generar iniciativas de política pública para proporcionar y motivar estos procesos; así mismo, me parece que las sociedades debemos apostarle a procesos de ciudadanía compartida, en donde los actores indígenas y no indígenas demanden y propongan.

La Convención 169 de la OIT representa un avance en el reconocimiento del tema indígena y de su complejidad, pero no se trata sólo de reconocer el asunto, se trata de que las “minorías” tengan cabida real en el proceso de desarrollo de los estados modernos. Se trata entonces, de que los estados nacionales reconozcan y den cabida a las epistemologías no occidentales, a los nuevos planteamientos educativos surgidos desde la realidad de la experiencia y de los conocimientos de los pueblos originarios, pero estos no desde un lugar aislado o fuera sino justamente desde un espacio de relación permanente en donde se propicie el intercambio de conocimientos, tecnologías, literatura, medicina, etc. Nos parece entonces que este debe ser el reto para motivar a la imaginación en el proceso de reflexionar sostenidamente sobre los nuevos paradigmas del siglo XXI.

La interculturización puede verse como un instrumento poderoso de transformación. Sin embargo es importante decir que este tipo de enfoque debe ser tanto para indígenas como para no indígenas, bajo la premisa del respeto a los diversos conocimientos, ideologías y la heterogeneidad cultural. Cobra importancia entonces replantear ¿cuál es el papel de las universidades ante las demandas de los pueblos indígenas? La importancia entonces radica en que en el proceso de construcción de una educación con pertinencia cultural, ésta debe ser reflexiva y mantener un alto sentido autocrítico y pensarse desde los diversos ámbitos de los actores sociales. Las universidades están integradas no solamente por los cuerpos académicos, sino también por una importante masa crítica de estudiantes indígenas y no indígenas que pueden aportar sobre ese destino. Sin embargo, es importante generar las condiciones a través de programas, proyectos, iniciativas que permitan el diálogo intercultural.

En el caso mexicano puede observarse el carácter emergente de los modelos de universidades interculturales; vale la pena darle seguimiento al proceso de implementación y desarrollo de dichos modelos. La experiencia en el proceso de construcción del estado mexicano mostró su intención de incorporar, castellanizar, y homogenizar a los grupos indígenas del país y fue justamente a través del instrumento educador que logró resultados parciales al crear la categoría de mestizo. De ahí la importancia de seguir la pista de las universidades interculturales, sobre todo en la concepción de sus modelos educativos y del proceso de operativización.

La interculturalidad debe ser entonces un asunto de las universidades interculturales y no interculturales. En dicho sentido valdría entonces proponer la interculturización de los espacios educativos de nivel superior, a través de la creación de programas que gradualmente impacten en el modelo educativo universitario. Vale entonces reconocer que su verdadero impacto también radicaría entonces en la voluntad institucional.

La experiencia de la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas es una iniciativa que surge a través de un proceso de intervención planeada, en donde una iniciativa externa motiva el desarrollo de un proyecto con el objetivo inicial de atender académicamente a estudiantes de origen indígena; sin embargo, las necesidades e iniciativas de los actores involucrados en el proceso de operativización del proyecto han motivado el desarrollo sistemático que permita gradualmente interculturalizar a la Universidad de Quintana Roo.

NOTAS

- 1 Roque, J. - *Marginación de indígenas mexicanos*. <http://www.rnw.nl/informarn/html/act010919>.
- 2 En el sexenio foxista se comprometieron 10 universidades interculturales; éstas son: Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, la Universidad Veracruzana Intercultural (con cuatro *campi*: Espinal, Tequila, Ixhuatlán de Madero y Huazuntlán), Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo, la Universidad Intercultural de Guerrero, la Universidad Intercultural de Chihuahua, la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán.
- 3 En los espacios universitarios las relaciones de convivencia entre alumnos y maestros implican en muchas de las ocasiones, expresiones, actitudes y acciones que señalan tácita o arbitrariamente exclusión y discriminación hacia los alumnos de origen indígena. Estas expresiones han contribuido negativamente a generar espacios de convivencia intercultural y de confianza por parte de los estudiantes indígenas, y sobre ya no reconocer y valorar la diversidad dentro de la propia IES.
- 4 <http://www.anuies.mx/c.nacional/index.php?clave:bienvenida.php>
- 5 *Ibidem*.
- 6 http://www.anuies.mx/c_nacional/html/pdf/PAE12.pdf
- 7 *Ibidem*.
- 8 *Ibidem*.
- 9 En noviembre de 2003, representantes de instituciones participaron en la iniciativa Caminos a la Educación Superior provenientes de 12 países tales como: Brasil, Nicaragua, México, Chile, Perú, Egipto, Namibia, India, Vietnam, Filipinas, Indonesia y Rusia se reunieron en Guadalajara, México, para compartir sus experiencias e intercambiar ideas.
- 10 Cada inicio de ciclo escolar que comprende de agosto a julio del siguiente año, la UAAEI aplica una encuesta a los estudiantes de nuevo ingreso para ubicar a los indígenas y conocer sus necesidades académicas.
- 11 Un ejemplo de las actividades tendientes a la interculturalidad fue la conferencia magistral sobre interculturalidad por la Mtra. Sylvia Schmelkes en agosto de 2004 en la UQROO.
- 12 Muestra de ello es la participación en el foro regional "Reglas gramaticales y homogeneización de la escritura de la lengua maya en la Península de Yucatán".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams R. & S. Bustos 2003 - *Las relaciones étnicas en Guatemala 1994-2000*. Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica (CIRMA), Antigua.
- ANUIES 2003 - Encuentro Internacional "Intercambio de experiencias educativas: vincular los caminos a la Educación Superior". Guadalajara.
- ANUIES, FF 2005 - Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior. *Memoria de experiencias (2001-2005)*. México.
- ANUIES, FF, UDG 2004 - *Vincular los caminos a la educación superior*. Guadalajara.
- Barnach-Calbó Martínez, E. 1997 - La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación* 13: 13-34.
- BID 2003 - *Calidad Legislativa Indígena en América Latina: comentarios sobre los hallazgos principales por variables*. Washington.
- Centro de Estudios Interculturales de la Universidad de Quintana Roo 2006 - *Informe anual de labores*.
- Consorcio intercultural 2004 - *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Asociación Alemana para la Educación de adultos, Ayuda en Acción, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. México.
- Díaz Couder, E. 1998 - Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación/Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)* 17. España.
- Didou Apetit, S. & E. Remedi Allione 2004 - Pathways to a Higher Education: una evaluación de la experiencia en México. Colección *Biblioteca de la Educación Superior*. Serie Investigaciones.
- 2006 - *Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. ANUIES-CINVESTAV, México.
- León Ramírez, J. 2005 - Las políticas nacionales de educación superior. Ponencia presentada en el *Primer Foro de Equidad Educativa e Interculturalidad en las Instituciones de Educación Superior en México*. Tuxtla Gutiérrez.
- Long, N. 1992 - From Paradigm Lost to Paradigm Regained. In *Battlefields of Knowledge. The interlocking of Theory and Practice in Social Research and Development*. Routledge, London.
- 2001 - Building a Conceptual and Interpretative Framework. In *Development Sociology*. Routledge, London.

- Long, N. & J. Van der Ploeg 1989 - Demythologizing Planned Intervention: An Actor Perspective. *Sociologia Ruralis* XXIX (3). London.
- Long N. & M. Villarreal 1993 - Las interfaces del desarrollo: de la transferencia de conocimiento a las transferencias de significados. In Shuurman, F.J. *Beyond the impasse: New directions in development theory*. Zed Press, London.
- Martín Barbero, J. 2003 - Saberes de hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación/Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)* 32. España.
- Mills, A. 2005 - *Poemas sensibles*. Praxis, México.
- Rama, C. 2003 - "La educación superior indígena en América Latina". Ponencia presentada en el *Segundo Encuentro Regional sobre educación superior de los pueblos indígenas de América Latina*. México.
- Roque, J. 2001 - Marginación de indígenas mexicanos. http://www.mw.nl/informarn/html/act010919_indigenasmaexicanos.html
- Saldívar Moreno, A. 2006 - *Técnicas y Dinámicas para la Educación Intercultural*. ECOSUR; Chiapas.
- Schmelkes, S. 2003 - "Vincular los caminos a la educación superior". Conferencia dictada en el *Encuentro Internacional de Intercambio de Experiencias Educativas*, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES. México.
- 2006 - "Hacia una política de equidad e inclusión en Educación Superior". Ponencia presentada en el panel *Políticas de Equidad e Inclusión en la educación Superior* en el Seminario Internacional *Estrategias de Inclusión en la Educación Superior*. Fundación Equitas, Lima.
- Sullivan, P. 1991 - *Conversaciones inconclusas. Mayas y extranjeros entre dos guerras*. Editorial Gedisa, México.