

Art. 1

“Universidades innovadoras, nueva demanda”

SYLVIA SCHMELKES

Art. 1

ARTÍCULO I_ FORO 2

**“Universidades innovadoras,
nueva demanda”¹**

COMENTARIOS DE SYLVIA SCHMELKES².
26 DE JULIO DE 2007.

I. Introducción

La presente conferencia pretende explicitar el *rationale* detrás del diseño y la creación de las universidades interculturales en México, así como un análisis de sus dificultades y sus logros, desde la óptica del tema que nos convoca a este coloquio, es decir, los nuevos estudiantes en las universidades de América Latina. La primera universidad intercultural en México, la Universidad Intercultural del Estado de México, ubicada en San Felipe del Progreso, región mazahua, comenzó sus actividades en septiembre de 2004 y sus primeros estudiantes cursan ya el tercer año de estudios universitarios. Durante el año siguiente, septiembre de 2005, iniciaron actividades tres universidades interculturales más: la Universidad Intercultural de Tabasco, ubicada en Oxolotán, municipio de Tacotalpa, Tabasco, en zona chól, la Universidad Intercultural de Chiapas, ubicada en la multicultural ciudad de San Cristóbal de las Casas; y la Universidad Veracruzana Intercultural, con cuatro campus en la zona totonaca, en la zona náhuatl de Zongolica, en la región nahua-ñuhu-tepehua de la Huasteca veracruzana, y en la región nahua del sur de Veracruz (Huazuntlán). Los primeros alumnos de estas universidades se encuentran en su segundo año universitario. El año 2006 comenzó sus actividades la Universidad Intercultural de Puebla, ubicada en la Sierra Nororiental, en zona predominantemente totonaca, en la comunidad de Huehuetla. Los primeros alumnos están cursando su primer año universitario³. El próximo septiembre comienzan actividades la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, ubicada en el corazón de la zona maya de la península, en el municipio de José María Morelos; la Universidad Intercultural Guerrero, ubicada en el municipio de Malinaltepec, en la Montaña de Guerrero, y la Universidad Indígena Intercultural

1. Conferencia presentada en el Coloquio: “Estudiantes de Nuevo Ingreso en la Universidad del Siglo XXI”, organizada por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en México D.F., del 17 al 19 de abril de 2007.

2. Socióloga mexicana, coordinadora general de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, México.

3. En esta lista no incluimos a la Universidad Autónoma Indígena de México, creada en 2000, que se encuentra en proceso de integración a la Red de Universidades Interculturales, por tener características distintas a las que fueron creadas durante la pasada administración.

de Michoacán, con sede en Pátzcuaro. En la presente comunicación me referiré a estas universidades, a sus propósitos, dificultades y resultados.

2. Exclusión en educación superior en México

A pesar de la enorme expansión experimentada por la educación superior en México durante los últimos 50 años, México tiene una cobertura en educación superior baja, más baja de lo que se esperaría por su tamaño y el nivel de desarrollo económico y humano. Uno de cada cuatro jóvenes entre los 19 y los 23 años (26,2%) se encuentra realizando estudios universitarios y en 2003 ingresaba a la educación superior el 28% de los que tienen la edad correspondiente para el ingreso. Esta última cifra para Argentina fue en este mismo año de 62% y para Chile de 53% (OCDE, 2005: 249) Nuestro sistema educativo ha crecido de manera muy importante en los últimos años pero, como señala el propio ex-subsecretario de educación superior, Julio Rubio Oca:

La notable expansión del sistema de educación superior y el crecimiento vertiginoso de su matrícula no han logrado, sin embargo, beneficiar suficientemente a los estratos sociales de bajos recursos, por lo que, en el grupo de edad de 19 a 23 años, típicamente vinculado con la educación superior, los beneficios de la inversión pública aún no son equitativos. En 2000, 45% de los jóvenes en el grupo de edad referido que vivía en las ciudades y pertenecía a familias con ingresos medios o altos recibían educación superior; en contraste, sólo 11% de quienes habitaban en sectores urbanos pobres y 3% de los que vivían en sectores rurales pobres tenían acceso a este tipo educativo y la participación de estudiantes indígenas era mínima. En el XII Censo General de Población y Vivienda 2000 se encontró, además, que 37% de los jóvenes en el grupo de edad de 20 a 24 años abandonaron sus estudios por motivos económicos, situación que se evidenció también en la Encuesta Nacional de Juventud del mismo año (Rubio Oca, 2006: 162-163).

La situación es similar desde el nivel previo. Sólo el 41% de los jóvenes en el grupo de edad correspondiente se encuentran inscritos en este nivel educativo (INEE, 2006: 277). También en este nivel, predominan los alumnos de origen urbano y de los sectores medios y altos de ingresos. La eficiencia terminal en este nivel educativo es también cercana a esa cifra: el 58,4% de los que se inscriben en este nivel educativo no lo terminan tres años después (SEP, INEE 2006: 112).

Los indígenas que llegan a la educación media superior lo hacen también con grandes dificultades. Con base en los datos del Censo General de Población y

Vivienda 2000 se puede estimar que, tan sólo 4,52% de la población hablante de lengua indígena de 15 años y más, tiene estudios de educación media superior, concluidos o no. Un estudio realizado de la población indígena que aspira a cursar este nivel educativo (Ahuja y Schmelkes, 2004) nos indica que estos aspirantes difieren, significativamente, de los no indígenas en varias características: proceden de familias más numerosas, son un poco mayores, viven en hogares con ingresos *per cápita* sensiblemente menores, conviven menos con sus padres y reciben de ellos menos apoyo en asuntos escolares, sus padres tienen aspiraciones escolares para sus hijos que son inferiores a las que tienen los padres de alumnos no indígenas. Especialmente notable es la diferencia en relación con la escolaridad de los padres. Son los sustentantes indígenas los que mayor movilidad escolar han experimentado.

Los aspirantes indígenas a la educación media superior proceden de varias realidades, de las cuales dos son muy diferentes. La predominante (dos de cada cinco aspirantes) procede de ciudades medianas y grandes. Son jóvenes hablantes de lenguas indígenas que migraron con sus padres a zonas urbanas y que cursaron ahí la primaria, la secundaria, o ambas. Asistieron a escuelas generales, no indígenas, y tampoco a telesecundarias. La segunda realidad, de la que procede uno de cada cinco aspirantes indígenas, procede de comunidades indígenas de alta o muy alta marginación en municipios de alta y muy alta marginación. Asistieron, en su gran mayoría, a telesecundarias. Es considerablemente mayor el número de indígenas urbanos que presentan el EXANI-I (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior) que de indígenas procedentes del medio rural.

Los resultados del examen son significativamente distintos entre sustentantes indígenas y no indígenas. Esto nos conduce a afirmar que los estudiantes indígenas son discriminados por el sistema educativo, pues la probabilidad de que no obtengan acceso a la educación media superior, o al menos de que no consigan asistir a la modalidad y escuela de su elección, es mucho mayor si se es indígena que si no se es. Esta discriminación se encuentra, también, respecto de los pobres. Pero los indígenas obtienen resultados inferiores a los pobres.

Los alumnos indígenas de 15 años, sea en secundaria o en el nivel medio superior, tienen serias dificultades para lograr niveles aceptables de aprendizaje. El 85% de los que hablaban una lengua indígena y presentaron la prueba PISA (Program for International Student Assessment) 2000 se situaron en el nivel cero, y ninguno alcanzó los niveles cuatro ó cinco (OCDE, 2006).

3. Las demandas indígenas y la legislación nacional

Los indígenas han venido demandando garantía de acceso al sistema educativo nacional, una educación cultural y lingüísticamente pertinente. Si bien esta demanda es histórica, y se hace claramente explícita desde los años 30, recientemente los pueblos indígenas han venido escalando sus demandas para llegar a abarcar, tanto el acceso, como la pertinencia y relevancia lingüística y cultural a todos los niveles educativos. Incluyen entre sus demandas el derecho a diseñar y operar sus propios servicios educativos. Así, en los Acuerdos de San Andrés, firmados entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal, se estipula lo siguiente:

Asegurar educación y capacitación. El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes; y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación.

Si bien la legislación nacional no fue capaz de recoger estos acuerdos, el Artículo 2° Constitucional obliga al Estado mexicano a:

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

4. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 y la educación superior para pueblos indígenas

En respuesta a estas demandas, y a los ordenamientos legales correspondientes, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 sostiene que la educación superior

es un factor para impulsar, entre otras cosas, la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural. Considera que “para incrementar la cobertura de este nivel educativo con equidad no sólo es necesario ampliar y diversificar la oferta educativa, sino también, *acercarla* a los grupos sociales con menores posibilidades de acceso, de forma que su participación en la educación superior corresponda, cada vez más, a su presencia en el conjunto de la población...” (SEP 2001: 183). Se propone ampliar la oferta en zonas y regiones poco atendidas, cerrar las brechas en las tasas de cobertura entre entidades federativas y entre grupos sociales y étnicos, acercar la oferta educativa a la población indígena del país, satisfacer las necesidades de los diversos grupos étnicos y fortalecer las múltiples culturas que conforman el país. La primera frase de la Visión de la Educación Superior a 2005 es que ésta “será la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia, *de la convivencia multicultural* y del desarrollo sustentable del país (SEP 2001: 198). Entre las políticas, se incluye la de ampliación de la oferta educativa “...cuidando la inclusión de las diferentes expresiones culturales locales y regionales para dar respuesta a las necesidades de educación de los jóvenes en las regiones y zonas del país tradicionalmente marginadas de la educación superior” (SEP 2001: 200), así como la prioridad a los estudiantes que provengan de zonas indígenas y rurales y urbanas marginales. El primer objetivo particular incluye la ampliación de la matrícula, entre otras instituciones, en “...*instituciones innovadoras que atiendan las necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad; que estén en posibilidades de atender con pertinencia a números crecientes de estudiantes provenientes de las diversas culturas indígenas del país; y que incluyan entre sus objetivos el desarrollo de lenguas y culturas indígenas, y el desarrollo étnico y regional*” (SEP, 2001: 201). La cuarta meta del primer objetivo del subprograma sectorial correspondiente a la educación superior es “lograr aumentar la matrícula de estudiantes de origen indígena a partir de 2002, de manera tal que, para 2006, su proporción en la matrícula de educación superior triplique la actual.” (SEP, 2001: 203).

Nunca sabremos cuánto logró aumentar la matrícula indígena en educación superior durante este periodo, pues el dato de la población matriculada en este nivel educativo de origen indígena, o que habla una lengua indígena, no se pregunta. Los intentos por realizar un censo en este nivel educativo, y en el nivel inferior, sobre la cantidad de alumnos indígenas matriculados, desgraciadamente, no prosperó.

No obstante, se intenta dar respuesta a estos objetivos y metas durante el sexenio 2001-2006 a través del programa de becas PRONABES que, efectivamente, ofrece una atención preferencial a estudiantes indígenas. El Programa *Pathways to Higher Education* de la Fundación Ford, operado por ANUIES y retomado por esta Asociación ya también financieramente, ha instalado en una veintena de universidades

nacionales mecanismos para visibilizar la presencia de los estudiantes indígenas en las universidades convencionales y para evitar que deserten por razones académicas. Y, desde luego, una de las formas de responder a estos propósitos y metas ha sido la creación de universidades interculturales.

5. Las universidades interculturales. Su concepción

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe asumió la responsabilidad de crear instituciones innovadoras con enfoque intercultural ubicadas en regiones con alta densidad de población indígena.

Para hacerlo, partió del convencimiento de que no se trataba de armar *un* modelo educativo. México es diverso y multicultural y es necesario responder a dicha diversidad con la flexibilidad necesaria para dar cabida a las diferentes expresiones culturales, necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas y grupos regionales a los que estas instituciones pretendían beneficiar.

Sin embargo, sí consideramos importante delinear un conjunto de principios que, a nuestro parecer, deberían ser apropiados por cualquier universidad intercultural que se creara. Se trata de principios muy generales, pero que reflejan una filosofía que pretende interpretar y dar respuesta a las demandas indígenas ya mencionadas.

Estos principios son los siguientes:

I. LAS UNIVERSIDADES SON INTERCULTURALES. Esto obedece a varias razones:

a) Aunque son privilegiadamente para indígenas, no son exclusivamente para ellos. Las políticas anteriores que han segregado la atención educativa a los indígenas, nos parece, han tenido el efecto de generar tanto culturas como estándares diferenciados que han afectado negativamente la calidad del servicio. Así, las universidades interculturales están abiertas a todos. De hecho, alrededor del 20% de la matrícula en estas instituciones es mestiza.

b) Las universidades son sitios en los que, por definición, se da el diálogo entre las culturas del universo. En ese diálogo, sin embargo, no han estado presentes las culturas indígenas. En estas instituciones se pretende que las culturas indígenas formen parte explícita y desde planos de igualdad. Esto mismo aplica a las lenguas indígenas, que deberán encontrar en estas universidades espacio para la investigación sobre ellas, para su enseñanza, para su expresión y para su fortalecimiento. Desde esta perspectiva, las universidades deben ser todas bilingües o plurilingües, y el

aprendizaje de una lengua indígena ser obligatorio para todos los alumnos.

c) Las universidades son lugares privilegiados a partir de los cuales el conocimiento ahí generado se difunde. Concebimos las universidades como instituciones a partir de las cuales se presenta el conocimiento ahí generado, una parte importante del mismo sobre la cultura y la lengua indígena, al resto del mundo.

d) Las universidades son sitios en los que se vive una convivencia intercultural. Ahí las diferentes culturas representadas encuentran un sitio de expresión. Existe un respeto fundamental y una valoración de la diversidad, y en ella todos, y la institución misma, aprenden del trato con lo diverso. Esta filosofía de la convivencia intercultural se transmite desde la universidad a la región de referencia y, de ser posible, más allá de la misma.

2. LA MISIÓN DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES es la de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y de sus regiones. Nos referimos, claro está, al desarrollo económico sustentable, al desarrollo social, al desarrollo cultural y lingüístico. Las universidades tienen una vocación regional y su quehacer está orientado a que los egresados salgan queriendo y pudiendo quedarse en su región. Por eso, la oferta educativa se define en función de las necesidades y de las potencialidades de la región. Las carreras que se ofrecen en las universidades existentes son: Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Desarrollo Regional Sustentable, Turismo Alternativo, Gestión y Animación Intercultural, y se ha avanzado en el desarrollo de las carreras de Gestión y Desarrollo Municipal, Economía de Solidaridad, Atención Primaria a la Salud con Enfoque Intercultural. En el entendido de que en estas regiones exigen pocos espacios en los que se dan mercados de trabajo convencionales, las universidades buscan formar egresados capaces de crearse sus propios nichos de empleo, de manera tanto individual como colectiva.

3. LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES RECONOCEN las características diferentes de los estudiantes indígenas. Saben que proceden de subsistemas educativos muy deficientes, y que incluso si no, han tenido mayores dificultades para su aprendizaje en las instituciones más regulares. Consideran que esto se debe no a dificultades de los sujetos, sino a inequidades estructurales en el sistema. Coinciden en afirmar que no se puede culpar a los sujetos por las deficiencias del sistema. Y, por esa razón, no seleccionan por criterios académicos. Cuando hay necesidad de seleccionar alumnos (y sí la ha habido), se aplica un sistema de cuotas por género, etnias y regiones. Pero, porque las universidades interculturales quieren ser instituciones de educación superior de buena calidad, han establecido un primer año universitario

(no propedéutico) de formación básica que, fundamentalmente, trabaja el desarrollo de lenguajes (lengua propia, segunda lengua, tercera lengua, –con énfasis tanto en lectura de comprensión como en expresión escrita– matemáticas, computación) y de las habilidades superiores de pensamiento (capacidades de análisis, de síntesis, de razonamiento lógico, de pensamiento hipotético, de búsqueda de información, de aprendizaje por cuenta propia, de trabajo en equipo), esto último trabajado a través de las introducciones a las carreras existentes. La apuesta es a que, en un año, los estudiantes de estas universidades hayan desarrollado las habilidades necesarias para enfrentar con creatividad y criticidad los estudios universitarios a un buen nivel.

4. EL MODELO PEDAGÓGICO TIENE TRES PILARES FUNDAMENTALES: la docencia, la investigación y la vinculación con la comunidad. El alumno aprende, desde el principio, a través de actividades relacionadas con estos tres pilares. Las universidades son de investigación, porque tienen como cometido generar conocimientos sobre las lenguas, las culturas y las necesidades-características-potencialidades regionales. Todos los docentes de tiempo deben hacer investigación. Y en estas investigaciones deben involucrarse todos los alumnos. Las investigaciones no están separadas de los proyectos de vinculación comunitaria. Todos los maestros y los alumnos deben estar involucrados en algún proyecto de vinculación con la comunidad o comunidades de referencia de la universidad. Estos proyectos pueden ser de carácter económico, vinculados con el medio ambiente, cultural o educativo.

5. LA VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD ADEMÁS ES ORGÁNICA. En el Consejo Directivo están representadas personalidades comunitarias, reconocidas y respetadas por la población y los pueblos indígenas de la región. Existe, además, un Consejo Social integrado por miembros de la comunidad que opera como un órgano vigilante de la forma cómo la universidad responde a las necesidades regionales, y que es también proponente de formas mejores y mayores de lograrlo.

6. LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES DEBEN IR AVANZADO hacia modelos curriculares flexibles y centrados en el alumno. Las tutorías individuales forman parte, desde el inicio, de los procesos universitarios. Son universidades que no deben tolerar la deserción de sus alumnos, al menos aquéllas que se dan por razones académicas, aunque con el tiempo y por la prevalencia de estas causas de deserción, también deben contar con mecanismos (cajas de ahorro) capaces de evitar la deserción por razones económicas.

6. Una nueva demanda de educación superior: Los estudiantes indígenas y no indígenas de las universidades interculturales

Actualmente las cinco universidades interculturales cuentan con una matrícula total de 2.294 alumnos. De estos, el 44,5% son varones y el 54,5% mujeres. Este dato es de antemano interesante, pues nuestra expectativa al inicio era totalmente contraria: esperábamos una proporción mayor de varones debido a lo que conocíamos respecto a los matrimonios jóvenes y a las limitaciones que tanto familias como comunidades indígenas imponen a las mujeres, sobre todo las jóvenes. Por eso se estableció la cuota por género, que ha tenido que ser aplicada en sentido inverso al esperado. La matrícula favorece a las mujeres en todas las universidades, menos en Tabasco. Una posible hipótesis tiene que ver con el hecho de que son los hombres los que salen a estudiar y/o a trabajar fuera de las comunidades indígenas, y las mujeres las que se quedan. Cuando la oportunidad de educación superior está cerca de casa, las mujeres resultan beneficiadas.

En lo que sigue analizaremos cada universidad por separado pues, por su diversidad, las características de los alumnos son distintas. Al final haremos algunas consideraciones generales.

Universidad Intercultural del estado de México

En esta universidad el 63% de la matrícula es femenina. El 36% de la matrícula tiene competencia activa en alguna lengua indígena, 26% competencia pasiva y 38% competencia básica. Es de notar que, para el centro de México, el que el 36% sean competentes activos en una lengua indígena es muy considerable. El 21% de los alumnos es mestizo. La lengua indígena es hablada por los abuelos, los padres o por toda la familia en el 71% de los casos. El grupo más numeroso es el mazahua –región en la que se encuentra la universidad–, con 69% de la matrícula. El otomí representa el 5%, el tlahuica 3%, y los grupos náhuatl, matlatzinca, mixteco y miskito 1% o menos. Cabe señalar que esta universidad debe dar servicio a los cinco grupos étnicos del estado de México y, si bien todos ellos están representados, el porcentaje de la participación de cuatro de ellos en el total es mínimo. Esto significa que los indígenas no están dispuestos o no tienen la posibilidad de trasladarse grandes distancias para asistir a una universidad intercultural (UIEM, 2006).

Cuando los estudiantes de primer ingreso fueron incorporados por vez primera a la universidad (250 en la primera generación), se les preguntó si hablaban una lengua indígena. 40 respondieron afirmativamente. Al terminar el primer semestre, a estos mismos alumnos se les hizo la misma pregunta; 80 respondieron afirmativamente. Esto significa que, en el transcurso del primer semestre, la universidad

fue capaz de hacerles sentir el orgullo de su propia identidad a estos 40 alumnos que, al principio, se avergonzaban de aceptar que hablaban una lengua indígena –mazahua– en prácticamente todos los casos.

La mayor frecuencia de ocupación de los padres de familia de los alumnos de esta universidad es la agricultura (37,8%)⁴. El 17,4% se dedica al comercio; 12% son profesionistas (incluyendo maestros). El resto son, en orden de frecuencia, obreros, albañiles, choferes y un conjunto grande de quienes dominan algún oficio (cerca del 10%).

Sólo el 8% de los alumnos proceden de la propia comunidad de San Felipe del Progreso, donde se encuentra la comunidad. El resto, tiene como procedencia diversas comunidades del municipio de San Felipe del Progreso (28,8%), así como de otros municipios cercanos como Atlacomulco (48,6%) y Jicotitlán (10%) y lejanos como Toluca (capital del estado – 5,7%), San Juan Atzingo (zona tlahuica – 5,3%), y otros. Cabe señalar que hay 10 alumnos del Distrito Federal, todos ellos mazahuas u otomíes, que decidieron emigrar para cursar sus estudios en esta universidad.

Tres cuartas partes de la matrícula cursó su bachillerato en el municipio de San Felipe del Progreso y municipios aledaños. Las escuelas de educación media superior a las que asistieron la mayor parte de los alumnos son los anexos a las normales de Atlacomulco y de San Felipe del Progreso, el Centro Universitario de San Felipe del Progreso (preparatoria privada), el Colegio de Bachilleres de Atlacomulco, la Preparatoria 59 de Ixtlahuaca, el CBETA 128 de Atlacomulco y el EMSAD de San Juan Atzingo. Los egresados de estos bachilleratos representan el 56% de los alumnos de primer ingreso. El 44% restante procede de 43 escuelas diferentes, cercanas y lejanas de la zona de influencia.

Durante el primer semestre, el desempeño de los alumnos es en general bueno, a juzgar por las calificaciones que les otorgan sus docentes. En el caso de la carrera de Desarrollo Sustentable, sólo encontramos notas reprobatorias en las asignaturas de Comprensión de Lectura y Redacción de Textos y en la de Razonamiento Lógico I. El promedio de los estudiantes de esta carrera en el primer semestre es de 8,42, con una baja desviación estándar (0,45). En el caso de los estudiantes de la carrera de Lengua y Cultura no hay calificaciones reprobatorias en ninguna asignatura y el promedio es de 8,54 con una desviación estándar de 0,42. Por último, la carrera

4. Esto, y lo que sigue, está basado en Martínez Guzmán, 2006. Es fruto de una evaluación formativa, solicitada por la CGEIB y financiada por la Fundación Ford, que tuvo como propósito conocer los procesos, las dificultades y los resultados del primer año de formación básica en tres universidades interculturales.

de Comunicación Intercultural reporta los promedios más altos (8,61, con desviación estándar de 0,44), y en ninguna asignatura se reportan calificaciones reprobatorias. En el segundo semestre las calificaciones siguen siendo altas para las tres carreras, pero se reportan muchos más casos de calificaciones reprobatorias en asignaturas de las tres carreras.

Estos estudiantes presentaron al ingreso el EXANI II. Los resultados obtenidos en el mismo apenas superan los 900 puntos y, en algunos casos, como Matemáticas, los 850. Sin embargo, estos resultados no siempre predicen el rendimiento de los alumnos en las asignaturas de los primeros dos semestres, con la excepción de los correspondientes a Mundo Contemporáneo y Español para los dos semestres, a Ciencias Sociales para el primer semestre y a Ciencias Naturales para el segundo semestre. Haciendo el análisis por asignatura, observamos una capacidad predictiva del EXANI II para la asignatura de Comprensión de Lectura y Redacción de Textos, Vinculación con la Comunidad, de manera notable Inglés y Antropología Social en el caso del primer semestre; y, para Expresión y Comunicación en Lengua Materna y nuevamente Inglés en el segundo semestre.

Quisiéramos tener mayor información para poder decir más acerca de lo que los alumnos traen consigo y lo que logran a lo largo del primer año de formación básica de la carrera. Los elementos de que disponemos sólo permiten asegurar que, en términos generales, los docentes consideran que se logra con suficiencia y más los propósitos de cada una de las asignaturas ofrecidas durante este primer año.

Por lo que respecta a la deserción, durante este primer año universitario en la UIEM, de los 250 que ingresaron habían desertado 26 (10,4%) al terminar la formación básica. Sin embargo, no se asentó la calificación final del segundo semestre para 35 estudiantes, lo que representa el 15,62% de deserción real. Durante el primer semestre desertó un alumno; cuatro no se inscribieron al segundo semestre y cuatro se presentaron solamente a la primera evaluación. Trece no se inscribieron al tercer semestre. De los estudiantes que desertaron, cinco obtuvieron calificaciones reprobatorias en Inglés, uno en Razonamiento Lógico y dos en ambas. El 65% de los desertores son mujeres, el 30% de familias campesinas, el 46% mazahuas y el 31% mestizos. No desertan alumnos con menores calificaciones en el EXANI II en relación con los que permanecen.

Universidad Intercultural de Tabasco

En la UIET, a diferencia de las otras universidades, el 53% de sus 330 estudiantes es masculino. No obstante, las mujeres predominan en la carrera de Desarrollo

Turístico, no así en la de Desarrollo Rural Sustentable. El 48% de sus estudiantes son hablantes de alguna de las cuatro lenguas originarias de la región: chól (41%, la universidad se ubica en región chól), tsotsil (3,6%), zoque (2,4%) y chontal (1,5%). Los hablantes se concentran en las carreras de Desarrollo Rural Sustentable (58%) y de Lengua y Cultura (66,4%). El 12% de su alumnado proviene del estado de Chiapas, ya que se ubica en zona limítrofe. El municipio en el que se encuentra la universidad aporta el 76% de la matrícula total. El resto procede de 20 municipios de Tabasco y Chiapas (UIET, 2006).

El 9,7% de los padres y el 11,15% de las madres de familia es analfabeta, el 32% de los padres y el 41% de las madres cuenta con primaria incompleta; y el 30,9% de los padres y el 27% de las madres terminó la primaria. 7% de los padres y 0,5% de las madres cuenta con estudios superiores. Nuevamente, tenemos aquí un ejemplo transparente de movilidad educativa de tres saltos de una generación a otra. La ocupación principal de los padres (63%) es el campo, seguidos por los que tienen un oficio o se dedican al comercio. El 66% de los alumnos viven en familias que obtienen un ingreso menor inferior a los \$1.000 mensuales; 22% reciben entre 1.000 y 2.000 pesos mexicanos y sólo el 7,43% entre \$2.000 y \$3.000.

La mayoría de los estudiantes proceden de bachilleratos públicos y, específicamente, del Colegio de Bachilleres, tanto de Tabasco como de Chiapas. El 72% no trabaja, y los que lo hacen tienen medias jornadas y empleos temporales.

A juicio de los docentes, los alumnos están cumpliendo satisfactoriamente los propósitos de las asignaturas de formación inicial. Los promedios oscilan entre 8,32 y 9,23 y, en ningún caso, se registran calificaciones reprobatorias.

Los resultados en el EXANI II son en general bajos, pues sólo en la categoría Mundo Contemporáneo la media se acerca a los 900. En Matemáticas es de apenas 822. Estos resultados se correlacionan con los promedios globales y con las calificaciones obtenidas en la asignatura de Lectura Analítico-Crítica y Producción de Textos de manera especial.

La deserción entre el primero y el segundo año fue de 9,2%, la más baja de las tres universidades aquí analizadas pero, no obstante, alta para un modelo educativo que no debe tolerar la deserción. Desgraciadamente, carecemos de información acerca de las características de los desertores y de las posibles causas de deserción.

Universidad Intercultural de Chiapas

En la UNICH, ubicada en zona urbana (San Cristóbal de las Casas), el 52% de las alumnas son mujeres. Ellas predominan en las carreras de Comunicación Intercultural y de Turismo Alternativo. En cambio, en la carrera de Desarrollo Sustentable, el 65% de los estudiantes son varones. El 48% de los alumnos sólo hablan castellano. El 31% habla tseltal, el 16% tsotsil y el 3% chól. Hay muy pocos alumnos zoques y tojolabales (UNICH, 2007). De los alumnos de la primera generación, sólo el 16% de los que eligieron la carrera de Lengua y Cultura no habla una lengua indígena. Esto es cierto del 34% de los que eligieron la carrera de Comunicación Intercultural, del 57% de los que eligieron la carrera de Turismo Alternativo y del 25% de los que eligieron la carrera de Desarrollo Sustentable.

En relación con los alumnos de la primera generación entre los que eligieron la carrera, la mayoría de los estudiantes procede del Colegio de Bachilleres de Chiapas, de Bachilleratos Tecnológicos y de Bachilleratos Generales, en ese orden⁵. El 55% de los alumnos trabajan. De estos, la mayoría (37%) trabaja menos de 10 horas a la semana, su trabajo es temporal (62%) y laboran como empleados (74%), tanto del sector público como del privado.

Los alumnos de esta universidad proceden de padres analfabetos (12,5% de los padres, 33% de las madres), que no terminaron la primaria aunque saben leer y escribir (19% de los padres, 14% de las madres) y que estudiaron la primaria (47% de los padres, 30% de las madres). Así, el 78% de los padres y el 77% de las madres de los alumnos tiene primaria completa o menos. Sólo el 4,8% de los padres y el 4,7% de las madres cuenta con estudios de normal o universitarios. Se trata de personas que, efectivamente, representan la primera generación de su familia con estudios universitarios y, en la gran mayoría de los casos, una movilidad educativa que ha implicado dos o tres saltos de nivel de una a otra generación.

La ocupación de los padres de familia es la agricultura o la pesca (35%), seguida de los empleados (11%) y los que se dedican a servicios personales (9%). Los niveles de ingresos de la familia son sumamente bajos: el 47% tiene ingresos inferiores a los \$1.000 mensuales; 29% cuenta con ingresos entre \$1.000 y \$2.000; y, el 13,6% entre \$2.000 y \$3.000.

Los alumnos presentaron el EXANI II con fines diagnósticos, obteniendo una media en todos los rubros por debajo de los 900 puntos y, en el caso de Razonamiento Verbal, apenas por encima de los 850. Los resultados del EXANI, sobre todo en algunos de sus rubros, correlacionan sistemáticamente con los resultados de los

5. Lo que sigue está basado en Martínez Guzmán (2006 b).

alumnos en prácticamente todas las asignaturas salvo Lengua Originaria, Vinculación con la Comunidad y Antropología Cultural.

A juzgar por los docentes, los alumnos lograron los objetivos de las asignaturas del primer año de formación básica, dado que los promedios de calificaciones otorgadas son de suficientes a buenos (8,1 a 9,1) y relativamente homogéneos, aunque prácticamente en todas las asignaturas, salvo tres (Introducción al Desarrollo Sustentable, Lectura Crítica y Redacción de Textos y Vinculación con la Comunidad), se presentan calificaciones reprobatorias.

La deserción en esta universidad es muy alta: 16% al finalizar el primer semestre y 21% al finalizar el primer año (ingreso del tercer trimestre respecto al ingreso del primero). Una de las explicaciones es que la Dirección de Educación Indígena de Chiapas anualmente emite una convocatoria para contratar docentes indígenas con bachillerato terminado y hablantes de una lengua indígena. Al parecer, muchos de los desertores lo son porque respondieron a esta convocatoria (UNICH, 2007).

Un análisis de los 31 casos que desertaron en el transcurso del primer semestre nos indica que el fenómeno afecta por igual a hombres que a mujeres, pero más a los indígenas (82%) a los que trabajan (54%), a los que tienen ingresos familiares inferiores a los \$1.000 mensuales (57,6%) y cuyas madres son analfabetas (42%). En el segundo semestre, 36 alumnos ya no se inscribieron y 18 más no presentaron exámenes. Aquí la deserción afecta más a los hombres y a los que no trabajan (¿porque desertan en busca de trabajo o al obtenerlo?), mientras que el resto de las características se mantiene. El rendimiento en las asignaturas del grupo de desertores fue inferior a la media (entre 7,0 y 8,29).

Contamos con un estudio cualitativo basado en entrevistas a profundidad con 32 estudiantes de esta universidad (Ortelli y Sartorello, 2006). En estas entrevistas aparece con claridad el hecho de que gran parte de estos jóvenes, y no solamente los indígenas, son los primeros y, en muchos casos, los únicos integrantes de sus respectivas familias que han llegado a la universidad. Sin lugar a dudas, “la Universidad Intercultural de Chiapas les abrió las puertas para ingresar a un nivel de estudios que era impensable para la generación de sus padres, la mayoría de los cuales sólo alcanzó a estudiar la primaria, en muchos casos incompleta” (Ortelli y Sartorello, 2006: 31). Ahora bien, una parte importante de estos jóvenes se dedica, a la vez, al estudio y al trabajo. Aunque muchos de ellos cuentan con becas PRONABES o CONAFE, éstas no bastan para asegurar su manutención, y el recurso al trabajo resulta indispensable. Estos estudiantes tienen dificultades especiales para consultar la biblioteca, realizar trabajos en equipo e, incluso, terminar sus tareas, muchas de las cuales realizan en horas de la noche y madrugada.

Los estudiantes indígenas de esta universidad han vivido y viven el racismo que caracteriza las relaciones entre indígenas y no indígenas en el estado de Chiapas (Ortelli y Sartorello, 2006: 28):

En la sociedad donde venimos hay mucho racismo, no se puede imaginar de cómo nos tratan a los indígenas la clase alta, a mí me ha tocado, no te puedes vestir como indígena, te maltratan, no te hacen caso.

En San Cristóbal hay mucho racismo porque ellos [los coletos] se sienten dueños de toda San Cristóbal y a nosotros nos maltratan, en verdad relacionarse con ellos es difícil, porque en los diez años que he estado por acá ni un amigo colesito tengo.

Muchos estamos muy discriminados como chamulas, no te atienden primero, atienden primero a los kaxlanes, te sientes mal que te faltan respeto si llevas la ropa.

La Universidad Intercultural de Chiapas no se encuentra enteramente libre de racismo, y no solamente de los kaxlanes hacia los indígenas sino, a veces, de los indígenas hacia los kaxlanes o entre ellos mismos. A veces, hay burla cuando alguno habla mal español “...nuestros compañeros piensan que ellos como hablan español que sí más saben”, pero también entre los mismos indígenas de variantes diferentes. A pesar de ello, algunos de los testimonios de los estudiantes resultan esperanzadores, pues muestran, todos ellos, uno de los propósitos centrales de la formación en estas universidades: desterrar el racismo y fortalecer el orgullo de la propia identidad (Ortelli y Sartorello, 2006: 29):

En la universidad hay respeto, nos escuchan. Es muy diferente de otras universidades... donde hay racismo, aquí todos somos iguales. En San Cristóbal hay mucho racismo y discriminación, la universidad es como una isla feliz donde puedes ser aceptado por todas las personas.

En las demás escuelas, cuando es que entramos, como eres indígena te rechazan, porque no sabes hablar... En cambio acá como es intercultural es diferente, te aceptan.

En la universidad es diferente, veo mis compañeros que algunos no temen, no les da pena ponerse su traje regional, ya se está practicando.

No me da pena [hablar tseltal en la universidad] porque aquí han valorado nuestra lengua, porque en la prepa no, en ningún momento vas a hablar tseltal ahí, porque te rechazan, mientras que aquí lo permiten, eso me gusta.

El siguiente testimonio es de una mestiza:

Antes de entrar a la UNICH yo tenía una idea tonta, si alguien no entendía, decía '¡Ay qué chamula!' Se me abrió la mente, ahora me transformé en una defensora en mi casa, para cambiar la visión de la gente de qué son los indígenas.

7. Reflexiones finales

Asumo la equidad educativa como propósito. Entiendo que ésta abarca todos los niveles educativos, incluso el universitario. Propongo que la equidad educativa supone, necesariamente, representar a los diferentes sectores de la sociedad en su misma proporción en la matrícula universitaria, aunque no se limita a ello. Si es así, y por lo que acabamos de mostrar en esta presentación, es necesario también reconocer que los estudiantes que estarán llegando a las universidades lo estarán haciendo por vez primera respecto del resto de los miembros de su familia, lo harán en condiciones difíciles de sobrevivencia, enfrentarán dificultades académicas especiales para seguir los estudios de calidad que las instituciones de educación superior deberán proporcionarles; y, en el caso de las poblaciones indígenas, habrán sufrido el racismo en la sociedad en la que viven y en las instituciones educativas en las que cursaron, si no la secundaria, sí el bachillerato y, sobre todo de algunas partes del país donde estas lenguas son vitales, tendrán ciertas dificultades en el manejo fluido del español, especialmente en su forma escrita.

Las universidades e instituciones de educación superior, tal y como funcionan actualmente, difícilmente conseguirán que estudiantes con estas características lleguen a la universidad y, si lo hacen, permanezcan en ella el tiempo suficiente como para terminar una carrera. Los exámenes de admisión dejan fuera a los estudiantes con trayectorias educativas previas como las de estos alumnos. Pero incluso aquellos candidatos que logren pasarlos, tendrán especiales dificultades –económicas y de tiempo, académicas y, no menos importantes, de autoestima – para cursar sus estudios con los resultados esperados y en los tiempos previstos. Si realmente perseguimos la equidad educativa en el nivel universitario, es necesario revisar a fondo los procedimientos de admisión, los apoyos económicos, las tutorías y otros mecanismos de apoyo académico y, de manera muy importante, el clima de respeto y de valoración de la universidad al interior de las instituciones. Las universidades interculturales han querido abrir un espacio que tome en cuenta estas características y, a juzgar por las evaluaciones realizadas, aún no logramos dar la batalla frente a la deserción por razones, fundamentalmente, económicas, ni lograr del todo la convivencia intercultural deseada. Esto, sin duda, hay que

fortalecerlo. Pero quizás más importante todavía es el propósito de lograr que en las universidades e instituciones de educación superior convencionales estos estudiantes de primera generación, en condiciones de pobreza, de culturas minoritarias, encuentren espacio, acogida, respeto y la oportunidad real de una educación universitaria de calidad. Creo que aún estamos lejos de esta meta.

Asumo además, que, las universidades tienen un papel fundamental en la solución de los problemas económicos y sociales y en el desarrollo regional. En la medida en que las universidades sigan centralizadas en las grandes ciudades de las zonas desarrolladas del país, el desarrollo regional seguirá siendo desequilibrado. Las universidades interculturales pretenden arraigarse regionalmente y vincularse de manera estrecha, a través de la investigación, de la vinculación comunitaria y el servicio a la región en la que se ubican, y del trabajo de sus egresados, a los procesos de transformación necesarios y posibles de las regiones en las que se ubican. Esta dimensión es fundamental desde mi perspectiva, de la equidad en la educación superior y es una apuesta sustantiva respecto de la cual carecemos aún de elementos para sostener su viabilidad. Dependerá del grado en que las universidades interculturales reciban apoyo de los gobiernos federal y estatales y de la medida en que éstas vayan mostrando su capacidad para articularse a los proyectos de futuro de los pueblos y regiones a los que sirven. Pero, también, tendrá que ver en ello el compromiso que respecto del desarrollo regional adquieran las instituciones universitarias y de educación superior convencionales.

Por último, creo firmemente en que un país multicultural como el nuestro, que busca ser equitativo y democrático, no podrá lograrlo si no consigue crear y sostener relaciones interculturales, fincadas en el respeto, en el diálogo y en el mutuo enriquecimiento, entre personas y grupos de las múltiples culturas que existen en el país. Un país racista como México debe perseguir explícitamente este propósito, y para ello la educación —con el enfoque intercultural para todos, a todos los niveles— resulta fundamental. Las universidades no pueden estar ajenas a este proyecto político que implica la construcción de un México intercultural en una realidad multicultural. Las universidades interculturales pretenden contribuir a este propósito, al generar espacios en los que las culturas y las lenguas indígenas y, desde luego, los propios indígenas, sean reconocidos y valorados desde planos de igualdad. Buscan explícitamente fortalecer el conocimiento de las lenguas y las culturas propias y, con ello, la autoestima y el orgullo cultural, así como crear espacios en los que las relaciones entre los miembros de las diferentes culturas estén basadas en el respeto y en el aprecio a la diversidad y al papel creativo del diálogo entre culturas. No creemos tampoco que este propósito se pueda reducir a las universidades interculturales. Es un propósito de toda la educación y, por lo mismo, de todas las instituciones educativas, incluyendo las universidades convencionales. 

8. Referencias

AHUJA, R. Y S. SCHMELKES (2004) "Los aspirantes indígenas a la educación media superior", en Tirado Segura, F. (Coord.). *Evaluación de la educación en México: Indicadores del EXANI I*. México: CENEVAL.

ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI*. México: ANUIES.

----- (2003). *Propuesta de lineamientos para una política de estado en el financiamiento de la educación superior*. México: ANUIES.

INEE (2006). *Panorama educativo de México 2005: Indicadores del sistema educativo nacional*. México: INEE.

MARTÍNEZ GUZMÁN, M.D. (2006). *Evaluación diagnóstica de la planificación y operación de la etapa de formación básica del modelo educativo de la Universidad Intercultural en el estado de México*. México: Mecanograma.

----- (2006 b). *Evaluación diagnóstica de la planificación y operación de la etapa de formación básica del modelo educativo de la Universidad Intercultural de Chiapas*. México: Mecanograma.

----- (2006 c). *Evaluación diagnóstica de la planificación y operación de la etapa de formación básica del modelo educativo de la Universidad Intercultural del estado de Tabasco*. México: Mecanograma.

OCDE (2005). *Education at a glance 2005*. París: OECD.

----- (2006). *Análisis temático de la educación terciaria*. México: Nota de País. París: OCDE.

ORTELLI, P. Y S. SARTORELLO (2006). *Los jóvenes estudiantes de la universidad intercultural hablan sobre su experiencia*. México: CGEIB. Mecanograma.

RUBIO OCA, JULIO (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: SEP, Fondo de Cultura Económica.

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

SEP, INEE (2006). *Sistema de indicadores educativos de los Estados Unidos Mexicanos. Conjunto básico para el ciclo escolar 2004-2005*. México: SEP, INEE.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS (2007). *Informe general del rector presentada a la primera sesión ordinaria del Consejo de Gobierno*. San Cristóbal de las Casas: Mecanograma.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO (2006). *Segundo informe anual de actividades 2005-2006*. San Felipe del Progreso: UIEM.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE TABASCO (2006). *Primer informe de gestión 2005-2006*. Oxolotán: Mecanograma.