



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

**División de Ciencias Sociales y Económico
Administrativas**

**LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA
PERSPECTIVA DE LA EQUIDAD EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR; EL CASO DE LA
UNIDAD DE APOYO ACADÉMICO PARA
ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA
UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO**

TESIS RECEPCIONAL

Para obtener el Grado de
Maestra en Antropología Aplicada

PRESENTA

María Elena Cruz Cáceres

DIRECTOR DE TESIS:

M. C. Ever M. Canul Góngora

Chetumal, Quintana Roo, agosto de 2010.

Ø59876



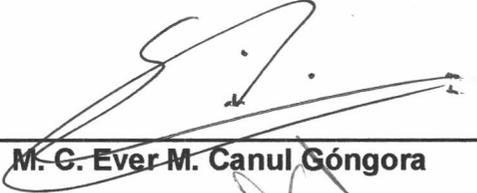
UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

Tesis elaborada bajo la supervisión del comité de asesoría y aprobada como requisito parcial para obtener el grado de

MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA APLICADA

COMITÉ

DIRECTOR:


M. C. Ever M. Canul Góngora

ASESOR:


Dra. Ligia Aurora Sierra Sosa

ASESOR


Dra. Bertha Eliana Cárdenas Méndez

Chetumal, Quintana Roo, agosto de 2010

Dedicatoria

A Elena y Eulogio: nunca serán suficientes los esfuerzos para agradecerles mi existencia

A Wilberth: por hacerme más feliz

Agradecimientos:

Algo bastante significativo para los que laboran en el PAEIIES y sus unidades de apoyo, es la oportunidad de combinar el trabajo desempeñado y la reflexión sobre el tema que ocupa: los estudiantes indígenas y las condiciones de su llegada a los contextos educativos. Dicho tema ha propiciado la mirada a conceptos bastantes interesantes, muchas veces debatidas pero que si no tuvieran ese carácter controversial, llevaría al trabajo cotidiano a una actitud menos inquisitiva. En ese sentido, debo agradecer mi fortuna de asomarme a esas miradas al Mtro. Ever Canúl Góngora, y sobre todo por esos pequeños espacios de charla que han permitido una reflexión académica en equipo.

A los estudiantes adscritos a la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo por la confianza y el apoyo en la elaboración del presente trabajo, y sobre todo por la confianza hacia la UAAEI en su trayectoria académica.

El presente trabajo no se hubiera concluido sin el apoyo decidido de la Dra. Ligia Sierra Sosa y la Dra. Eleana Cárdenas Méndez; sus comentarios siempre pertinentes contribuyeron para mejorar la presente investigación y seguramente seguirán contribuyendo.

A la Universidad de Quintana Roo por el programa de jóvenes investigadores por la beca recibida para el trabajo de campo.

Índice de contenido

Índice de contenido	1
Introducción	3
Propuesta de análisis	10
Resumen de capítulos	13
Orientaciones metodológicas etnográficas	16
Capítulo 1. La equidad en la educación superior desde la perspectiva internacional, nacional e institucional	17
1.1 ¿Por qué debería hablarse de calidad educativa con equidad en México?	18
1.2 Perspectivas sobre la equidad en el acceso a la educación superior	23
1.3 La conceptualización de la equidad en el sistema de educación en México.....	27
1.4 La Universidad de Quintana Roo.	29
1.4.1 Contexto de la educación superior durante la creación de la UQROO.	29
1.4.2 Conceptualización de la UQROO.	35
1.4.3 La calidad vista desde el ámbito de su modelo académico y educativo.	39
Capítulo 2. Definición de conceptos e interpretaciones: la equidad en el acceso a la educación superior desde el plano de la interculturalidad	44
2.1 El tratamiento identitario en la equidad en la educación superior.	48
2.2 ¿Quiénes son los estudiantes indígenas?	50
2.3 Conceptualización de las acciones afirmativas en la multiculturalidad y la interculturalidad.....	55
2.4 ¿La UAAEI es una acción afirmativa? ¿Bajo qué perspectiva?.....	61
2.5 La interculturalidad como proceso en las relaciones interculturales.	64
Capítulo 3. La Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo: ¿Acción afirmativa para promover relaciones interculturales y la equidad en la educación superior?	66
3.1 La interculturalidad en la educación superior, una mirada desde la historia de vida de un estudiante indígena.	67
Trayectoria académica y formación educativa.	67
El medio familiar.	70

El camino hacia la Universidad de Quintana Roo	72
Estrategias en la formación universitaria.....	73
Perspectivas a futuro	75
3.2 Aspectos de la interculturalidad en la estancia de los estudiantes indígenas dentro de la Universidad de Quintana Roo.....	75
3.3 ¿El modelo académico de la UQROO es pertinente para crear relaciones interculturales?.....	82
3.3.1 La institucionalización del PAEIIES y sus unidades: una oportunidad para las instituciones de propiciar relaciones interculturales.....	82
3.3.2 La institucionalización del PAEIIES en la UQROO, una posibilidad de relaciones interculturales.....	85
3.3.3 Algunas miradas durante la implementación y la institucionalización de la UAAEI en la Universidad de Quintana Roo.....	91
3.4 ¿En qué medida la UAAEI promueve la equidad en el acceso a la educación superior en la UQROO?	92
Conclusiones	95
Bibliografía:.....	101

(...) la justicia suelen partir de la idea de un consenso racional entre sujetos iguales, que se relacionan entre si (...) si esto fuera así, sería un rasgo de una democracia bien ordenada. Sin embargo, en cada región hay realidades sociales donde los principios de justicia incluyente de todos los sujetos, están ausentes. Lo que se mira a primera mano es la marginalidad y la injusticia.

En ese sentido, en lugar de pasar a la determinación de principios universales de justicia a su realización en una sociedad específica, hay que partir de la percepción de la injusticia real para proyectar lo que podría remediarla.

Villoro Luis

Introducción

Con la ratificación del convenio 169, México reformó en 1992 la constitución para incluir, en su artículo 4º, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Con este reconocimiento multicultural, abrió a las 57 etnias (comúnmente aceptadas) con sus 62 lenguas habladas una posibilidad de existencia, identidad y respeto a sus costumbres, asimismo el gobierno aceptaba en el fondo la amplia necesidad de buscar e implementar modalidades de desarrollo que tuvieran en consideración la especificidad histórica y cultural sus etnias que han sobrevivido a casi cien años de los intentos de homogeneización cultural.

De los aproximadamente 105 millones de personas que habitan en suelo mexicano, 10 millones son indígenas y se encuentran acentuados en los 871 municipios que la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) ha identificado como indígenas, partiendo del análisis de la proporción y presencia absoluta de ésta población dentro del territorio de los municipios. Sin embargo, habría que precisar que debido al fenómeno social de la migración la población indígena de México se ubica en cuatro tipos de asentamientos territoriales:

1. Regiones rurales tradicionales conocidos como los Altos de Chiapas, huastecas, meseta Purépecha, mixtecas, montaña de Guerrero, sierra Tarahumara, Península de Yucatán, etc.
2. Ciudades grandes y medianas de México (Cancún, Ciudad Juárez, Distrito Federal, Ensenada, Guadalajara, León, Mérida, Tehuacan, etc.)
3. Áreas agroindustriales y sus periferias, como son las zonas hortícolas y frutícolas de Baja California, Chihuahua, Sonora y Sinaloa.
4. Y finalmente, campos y ciudades de los Estados Unidos (Zolla y Zolla, 2004).

Aún con el terreno ganado en el ámbito legislativo e institucional a fines del siglo XX, a través de movimientos sociales, los indígenas de México y a nivel América Latina, todavía se encuentran en una situación poco favorable para acceder a servicios como la educación, la salud, la alimentación, la vivienda, etc. En cuanto a educación superior, se ha observado que los egresados de instituciones educativas de nivel medio superior, ubicadas las regiones consideradas indígenas, difícilmente logran pasar los exámenes de admisión de las instituciones de educación superior. De las causas que explican el hecho anterior, se han identificado tres principales, a saber:

La situación socioeconómica de este sector de la población que se caracteriza por la pobreza y sus efectos colaterales en los niveles educativos, por ejemplo el 75% de los indígenas mexicanos no acabó la primaria y registran un analfabetismo de hasta el 45%, mientras que la media nacional es del 10,46%. Un dato revelador es el estudio de las diferencias entre las entidades federativas y sus niveles de pobreza. Por ejemplo, Chiapas, Oaxaca y Guerrero registran un índice de rezago social¹ y un índice de desarrollo humano² muy bajo, y son los que registran

¹ Es un índice que indica los niveles de pobreza en México y su enfoque permite estimar el valor monetario para satisfacer las necesidades mínimas de la población. Además su enfoque es multidimensional porque permite obtener una sola cifra considerando un elevado número de indicadores que explican la pobreza alimentaria, de capacidades y de patrimonio.

menores tasas de jóvenes entre 19 a 23 años en la educación superior (Gil, 2009).

A las circunstancias socioeconómicas se le ha dado mucha importancia debido a que las familias que cuentan con escasos ingresos monetarios difícilmente logran satisfacer las necesidades mínimas como es la alimentación, la salud y la educación. En ese entendido el nivel socioeconómico causante de la inequidad en el acceso a la educación superior, es aquel que se ubica por el rezago social o la pobreza. En el caso de México existe la pobreza alimentaria, de capacidades y de patrimonio.

La enorme diferencia en calidad educativa, la falta de pertinencia cultural y lingüística de la educación que se ofrece desde los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior (Schmelkes, 2006).

La ubicación geográfica de las instituciones de educación superior (IES). Aún con el proceso de descentralización de la educación posbachillerato, iniciada en los 90's, el número de IES en las regiones rurales e indígenas aún no son suficientes, prueba de ello son las bajas tasas de cobertura en educación superior en los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Quintana Roo que con 13, 16.8, 16.9 y 13.5 por ciento, respectivamente, aún están por debajo de la media nacional que registró en el ciclo escolar 2006-2007 un 24.1% (Gil, 2009).

El contexto anterior muestra que tanto las políticas educativas y como las sociales no han favorecido el acceso de los indígenas en educación superior, por lo que ésta situación se ha abordado por la opinión pública, movimientos sociales y en política pública desde una perspectiva de justicia social porque de no atenderse la realidad de las desigualdades se agravarían aún más, pues ante un contexto de la globalización de la economía entendida como la internacionalización del comercio de mercancías, deja a un lado a la población más vulnerable, es decir no integra a todos, porque la globalización va más allá lo reductible a lo económico en el

² Es un indicador que representa en una sola cifra el grado de desarrollo de un país o entidad en las dimensiones de salud, educación e ingreso.

entendido que hay diferentes formas de comunicación y contextos con perfiles distintos (García, 1995; Ander, 1998), el impacto final son las desigualdades socioeconómicas.

El ejemplo de éstas desigualdades es el diagnóstico que han realizado el Banco Mundial (BM) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que en una revisión de la situación de la educación superior en diferentes regiones del mundo han detectado que aún con el incremento en la matrícula universitaria en los países en desarrollo, la población que ha resultado más beneficiada es aquella que se ubica en los sectores de mayor poder adquisitivo.

En ese sentido y considerando que la función de la educación superior debe estar dirigida a brindar respuestas adecuadas, para no alejar el desarrollo social de los avances en la economía, las recomendaciones tanto del BM y la UNESCO se dirigieron a una reforma integral en el sistema de educación superior de cada país, considerando como eje rector la mejora de la calidad tanto de la enseñanza como en los servicios de las instituciones de educación superior (IES). Así el BM definió tres objetivos prioritarios en función de los cuales se puede medir el progreso en el mejoramiento de la calidad, éstas son: 1) mejor calidad en la enseñanza y la investigación, 2) mayor adaptabilidad de la educación superior a las demandas del mercado laboral; y 3) mayor equidad. La calidad entonces se debe medir a partir de esas tres dimensiones.

Para la UNESCO la educación superior en un mundo que se transforma debe renovarse para mejorar su pertinencia y su calidad bajo tres criterios: pertinencia, calidad e internacionalización.

Abordar todos los aspectos que implica la mejora en la calidad, queda fuera del propósito de esta tesis, nos enfocaremos en una de sus tendencias actuales la cual es: **la equidad que implica una democratización del acceso a la educación superior de los indígenas, una minorías de bajos recursos económicos que históricamente han sido socavados por considerar su**

condición cultural e identitaria como un problema. México ha abordado desde las dos últimas décadas del siglo XX, el asunto de la educación y los pueblos indígenas desde estrategias institucionales y de política pública que van de los primeros hasta los últimos grados de educación, hasta unir esfuerzos a nivel internacional en pos de una igualdad en el acceso a la educación superior.

Por ejemplo, después de una serie de modificaciones en el sistema de educación indígena de México, se concreta la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Algunos autores señalan que la experiencia académica y reflexiva sobre la interculturalidad en México, tiene su origen en esta Coordinación de la Secretaría de Educación Pública, y puede señalarse como una consecuencia de las nuevas relaciones entre el Estado, la sociedad y los pueblos indígenas hacia su reconocimiento y su inclusión de los indígenas en el desarrollo del país, misma que inicio las modificación en el artículo 4 de la constitución mexicana.

Con la CGEIB se busca asegurar que la población con menos posibilidades económicas y sociales, y con casi cien años de socavarlos a través de modelos asimilacionistas e integracionistas, curse los niveles mínimos de escolaridad exigidos en México, el cual se ubica en la secundaria. La CGEIB concentra varios propósitos de justicia social, esto se deja mirar con la misión con la cual se ha creado: “Contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los miembros de distintas culturas”³.

Llevar la educación superior a las zonas densamente indígenas mediante el establecimiento de Universidades Interculturales de alta calidad, fue otra estrategia de México para facilitar el acceso de los indígenas a los estudios superiores con características étnicas de cada región del país, con esto se asegura contar con profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo

³ <http://eib.sep.gob.mx/>, SEP, México, consultado el 28 de julio de 2010.

de sus pueblos y sus regiones, según las necesidades. Hasta la fecha se han creado 9 universidades interculturales que se ubican en los estados de México, Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz, Michoacán, Guerrero, Sinaloa y Quintana Roo, y atienden actualmente cerca de 5,700 estudiantes que, en su gran mayoría, son originarios de comunidades indígenas. Un aspecto destacable de estas experiencias educativas es que han abierto espacios para la incorporación de una cantidad significativa de mujeres originarias de estas zonas.

La adopción de la mejora en la calidad por parte de las IES, es una política que debería brindar mayores posibilidades de educación superior de los indígenas, pues como se ha visto de acuerdo el principio de equidad en el acceso es una dimensión con el que se evalúa la calidad. La contribución de cada IES en el logro de la equidad depende de su contexto y su naturaleza. Así algunas universidades ubicadas en regiones con significativa presencia indígena son más proclives a recibir apoyo económico para contribuir al desarrollo de éste sector de la población.

El caso concreto que aquí se aborda es el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) que se ha implementado en la Universidad de Quintana Roo bajo el nombre de Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UAAEI), bajo la coordinación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el auspicio financiero de la Fundación Ford..

El PAEIIES se ha implementado en un total de 22 IES en México, conjugan varias acciones dentro de las instituciones para promover el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes de origen indígena, por ejemplo se busca asegurar la obtención de una beca, a través de cursos de nivelación, actualización y regularización, así como con un programa de tutorías diseñado específicamente para la población indígena.

Por sus acciones dirigidas a promover el acceso a la educación superior de una población tradicionalmente desfavorecida y por los procesos profundos que han

suscitado en los contextos educativos a sus siete años de implementación, el PAEIIES se conciben como una acción afirmativa (AA) desde las siguientes dimensiones:

a) Como nivelador académico porque permite la capacitación de los estudiantes en las áreas de conocimiento deficientes. Además implementa acciones para evitar la deserción y lograr la permanencia en las instituciones, a través de las becas, tutorías, asesorías y cursos. El resultado es un impacto en los indicadores de promedio, matrícula, egreso, titulación.

b) La que se concibe como promotor de las relaciones interculturales, pues la base argumentativa para implementar una UA, parte del reconocimiento y del hecho que en las instituciones de educación superior conviven estudiantes de origen diverso, desde lo cultural como en lo social (Barrón, 2008). En ese sentido, se hace más consciente que las relaciones que se dan dentro de los contextos educativos son de tipo intercultural porque involucra estudiantes de origen diverso.

c) La que se concibe como acción antirracistas hacia los estudiantes indígenas (Dietz, 2008), esto quiere decir que la diversidad biológica y cultural que se consideraba como un problema y obstáculo a vencer, ahora se mira como “derecho de reconocer y respetar”. El reconocimiento más que hechos es una palabra que describe y mantiene el hecho como de facto, en cambio el segundo concepto hace necesario en las personas el respeto, pues va ligado a aceptar los valores ajenos manteniendo los propios en la interacción social (Dietz, 2008).

Con lo anterior se hace evidente que las UA`s implican un verdadero cambio de actitud hacia la cuestión de lo indígena, ese cambio incluye a los propios estudiantes indígenas y los otros de la comunidad universitaria, pues implica reconocer la especificidad y diversidad cultural dentro de las instituciones, creando alternativas para los estudiantes indígenas que amorticen la desigualdad de oportunidades con las que llegan a la educación superior.

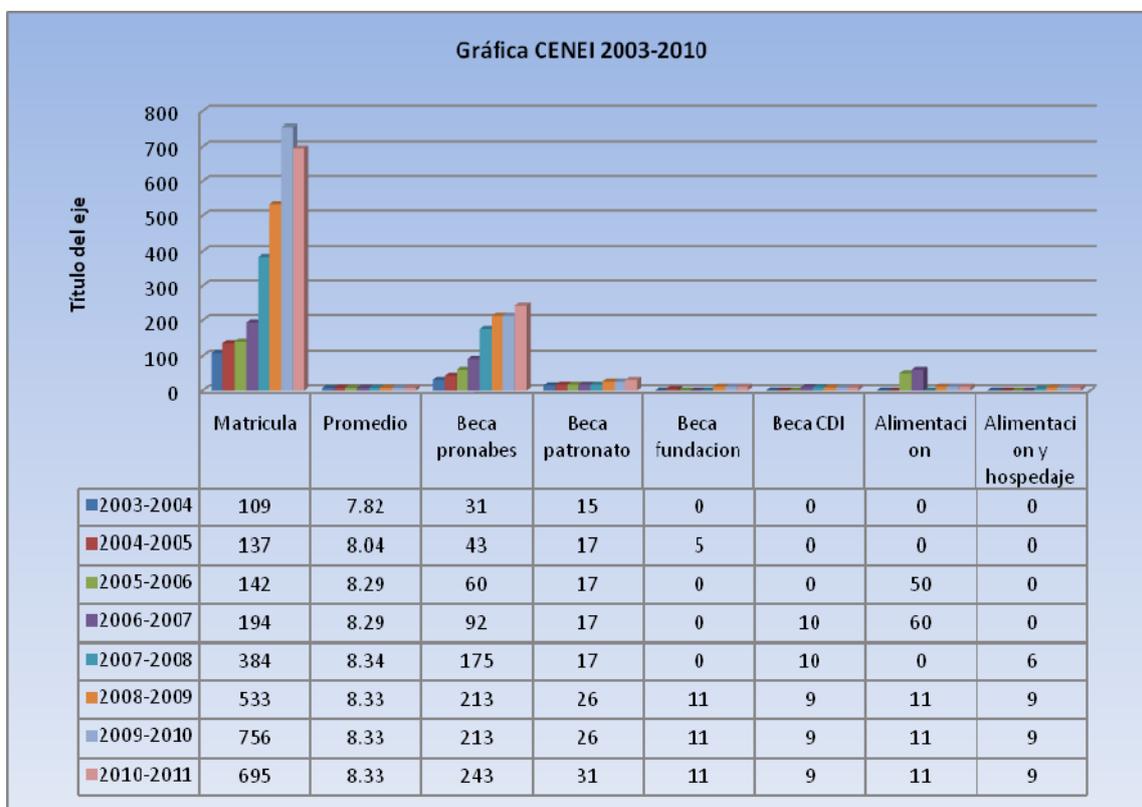
Propuesta de análisis

En la Universidad de Quintana Roo se creó en el 2003 una Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UAAEI) que se enmarca dentro del PAEIIES que se concibe como un nivelador académico pues brinda servicios académicos a los alumnos de origen maya con el objetivo de que terminen su instrucción superior, así como durante la permanencia de dicho estudiante en la universidad, la UAAEI debe coadyuvar para que dicho estudiante mejore su rendimiento, reduciendo sus posibilidades de deserción, lo anterior se consigue, a través de mecanismo como las asesorías, los cursos de capacitación y de nivelación, un programa de tutorías y la gestión de becas. Algo que se encuentra explícito dentro de sus funciones de las UA, es que se reviste como espacio que fortalece la identidad de los estudiantes, esta característica se deja ver cuando los alumnos expresan opiniones positivas respecto de tener un espacio donde sea factible el encuentro con interlocutores en su lengua materna, que en este caso es el maya peninsular.

Cuando ingresan a la Universidad a los alumnos se les imparte cursos sobre técnicas de estudio, estilos de aprendizaje, redacción de textos, se les asigna un tutor y cuando lo requieren se les canaliza un asesor académico para recibir asesorías en alguna materia específica. 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 y hospedaje. Se busca canalizar a los universitarios indígenas a proyectos de servicio social que les permita contribuir a mejorar las condiciones de sus comunidades y a la vez que representen una fuente de ingreso.

De 109 estudiantes indígenas que se detectaron en el 2003, en el ciclo escolar 2007 – 2008 la matrícula ascendió a 695 alumnos. De igual manera en la

siguiente gráfica, se observa un incremento en el promedio académico de los estudiantes y una mayor participación en la obtención de becas.



Fuente: Centro de Estudios Interculturales, UQROO.

Los datos estadísticos e indicadores que se han generados sobre los estudiantes indígenas a partir de la creación de la UA AEI en el 2003, han permitido a la Universidad de Quintana Roo tener con certeza la matrícula y el rendimiento escolar de los estudiantes indígenas, los indicadores anteriores son una especie de parámetros para medir una dimensión de la calidad de la educación que ofrece, una calidad entendida como el establecimiento de insumos educativos y mecanismos académicos que sean pertinentes para el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes indígenas.

Entonces habría que preguntarse si *¿La UA AEI entendida como una acción afirmativa dentro de la Universidad de Quintana Roo ha promovido la calidad en la*

educación superior desde la perspectiva de equidad porque favorece el ingreso y permanencia de los jóvenes indígenas, y ha promovido las relaciones interculturales en el contexto universitario? De ser así y considerando que la UAAEI como iniciativa nacional se inserta en una estructura institucional ya definida, la pregunta es ¿Cómo se conjuga la UAAEI con el modelo académico de la UQROO para promover relaciones interculturales?

En ese sentido el objetivo general se plantea: analizar las políticas de calidad en la Universidad de Quintana Roo, a través de la UAAEI como una acción afirmativa necesaria para alcanzar la calidad educativa con equidad y para propiciar los ambientes interculturales dentro de la población universitaria.

Objetivos particulares:

1. Analizar las tendencias actuales en políticas de calidad educativa.
2. Analizar el acceso a la educación superior en México.
3. Analizar y describir las políticas de calidad de la UQROO.
4. Conocer y analizar el modelo educativo y académico de la Universidad de Quintana Roo.
5. Analizar la pertinencia de la UAAEI como acción afirmativa que propicia la calidad educativa desde la perspectiva de equidad, en la Universidad de Quintana Roo.
6. Analizar si la UAAEI propicia ambientes interculturales dentro de la UQROO.

Considerando la pregunta de investigación, los objetivos generales y particulares, es necesario señalar que la propuesta de análisis gira alrededor de las acciones afirmativas que se conceptualiza como una estrategia que favorece la educación superior, y la mirada desde la multiculturalidad y la interculturalidad nos permitirá dar un tratamiento al tema de la equidad en el acceso a la educación superior, más allá de la situación socioeconómica de la población, no permitirá llevar el

análisis desde la identidad y la importancia que este concepto reviste al momento de hablar sobre las inequidades en el acceso a la educación superior.

El concepto de la identidad como metodología es aquella que propone Bartolomé (1992) con el concepto de identidad psicosocial de los grupos étnicos que resulta de un proceso histórico de configuraciones que para poder entenderla habría que hacer un ejercicio de destotalización. La validez de la identidad como proceso histórico se encuentra en que solo a partir de la deconstrucción se podrá apreciar los mecanismos constitutivos y generativos que subyace a la identidad de un grupo, pues solo así se comprenderá los avatares en las que ha atravesado, es decir, es “el ser como resultante de su acontecer” (Bartolomé, 1992).

Resumen de capítulos

Capítulo 1

El primer apartado da cuenta del por qué se habla de una calidad con equidad en la educación superior, en ese sentido se retoman los estudios sobre la desigualdad en el acceso a la educación superior que ha realizado el Banco Mundial (BM) y otros autores como Juan Ramón de la Fuente en México, la relevancia que reviste esos estudios es que dan fe que la educación ha favorecido al grupo de población que mayor recursos económicos posee. El caso de México la desigualdad en el acceso a la educación superior con los pueblos indígenas, es evidente, si consideramos que la relación entre el sector de mayor pobreza en México y los pueblos indígenas es directa. En otro momento del apartado hablamos de las posiciones tanto del BM y la UNESCO sobre lo que significa la calidad con equidad en la educación superior, pues partir de sus diagnósticos ambos organismos tienen una visión de lo que debe ser la educación superior, pero coinciden en una dimensión que debe abarcar la calidad en todo sistema de educación superior y es la: equidad en el acceso. Describir y analizar

este diagnóstico nos permite entender por qué se empieza hablar de calidad educativa desde la perspectiva de equidad en la educación superior. En el mismo apartado se expone el contexto nacional e internacional en el que fue creada la Universidad de Quintana Roo en 1991 con el objetivo de entender su modelo académico y educativo, metodológicamente será importante para saber en qué medida el modelo de la UQROO permite y da cabida a iniciativas como la UAAEI que si bien es un programa creado desde afuera, ha repercutido en la organización académica de la UQROO.

Capítulo 2

A partir de la realidad multicultural en diferentes lugares del mundo, los tratamientos interculturales en las relaciones sociales se caracterizan por situaciones de asimetría y conflicto constante debido a la existencia de un grupo y una cultura dominante, o más favorecida. Desde esta realidad supone analizar la equidad en la educación superior da partir de dos perspectivas de las relaciones interculturales:

La interculturalidad que define un contexto donde habitan varias culturas que se suponen en contacto constante que propicia momentos conflictivos que pudieran resultar en conflicto, y la interculturalidad como aspiración a alcanzar relaciones de convivencia armónica, donde la comunicación y contacto entre personas de diferentes culturas sea desde un plano de igualdad, respeto, comprensión y enriquecimiento mutuo (Zolla y Zolla, 2004).

Bajo ese tenor se ubica, una creciente propuesta a nivel internacional para revertir la situación de desventaja de algunos grupos vulnerables y han resultado en la implementación de acciones afirmativas que desde la aplicación normativa-institucional de la multiculturalidad buscan equiparar las oportunidades de acceso a los bienes y servicios que detonan en una mejor calidad de vida, como pueden ser la salud, la educación o el libre pensamiento.

Bajo las perspectivas de las acciones afirmativa en contextos multiculturales se ha conceptualizado al Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEIIES) y sus unidades de apoyo desde su implementación en el 2001, en ese sentido, los tratamientos sobre la interculturalidad que se abordan en el PAEIIES es una propuesta reflexiva desde sus dos connotaciones, pues a la vez que problematiza las relaciones que se dan en los contextos educativos es a la vez una propuesta para propiciar la convivencia de las culturas dentro de espacios académicos, es decir es la propuesta de la interculturalidad como proceso el cual se describe en el ultimo apartado de éste capítulo.

Capítulo 3

En el capítulo tres básicamente se da respuesta a la pregunta de investigación el cual se plantea: *¿La UAAEI entendida como una acción afirmativa dentro de la Universidad de Quintana Roo ha promovido la calidad en la educación superior desde la perspectiva de equidad porque favorece el ingreso y permanencia de los jóvenes indígenas, y ha promovido las relaciones interculturales en el contexto universitario?* De ser así y considerando que la UAAEI como iniciativa nacional se inserta en una estructura institucional ya definida, la pregunta es *¿Cómo se conjuga la UAAEI con el modelo académico de la UQROO para promover relaciones interculturales?*

En ese sentido en dicho capítulo se narra la institucionalización del PAEIIES en la UQROO para comprender de qué manera el modelo académico y educativo de ésta universidad permite las relaciones interculturales dentro de su contexto.

Orientaciones metodológicas etnográficas

Se llevó a cabo una revisión de bibliografía sobre las tendencias actuales sobre calidad educativa en el sistema educativo de México, así como sobre el tema de interculturalidad, multiculturalidad y las acciones afirmativas. De igual manera se analizó el modelo académico de la UQROO, con el objetivo de describir a través de la etnografía, cómo la UAAEI y la atención de estudiantes indígenas, ayudan a la equidad en la educación superior y de qué manera el modelo de la UQROO propicia las relaciones interculturales.

La técnica de campo a utilizarse es el estudio de caso, pues consideramos que las UA es un acontecimiento de pequeña escala o muy específico dentro de un movimiento internacional sobre el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas (Ino y O'Higgins, 1981: 174). En este sentido las UA y los estudiantes indígenas con sus familias en relación a las políticas educativas guardan un sentido público y directo.

Capítulo 1. La equidad en la educación superior desde la perspectiva internacional, nacional e institucional.

La adopción de la equidad en la educación superior como parte de la calidad de las IES, es producto de una de las recomendaciones por parte del BM y la UNESCO para que sectores de la población menos favorecidos lleguen a las universidades. En el caso de México el proceso de llevar el acceso a la educación superior tuvo lugar en dos ámbitos, en el institucional y en el sistémico. El primero se caracterizó por el crecimiento de la base corporativa de las IES en su conjunto. En el nivel sistémico, los cambios más relevantes atañen a la redistribución de las partes del sistema: la repartición territorial de la oferta educativa, la distribución por áreas de conocimiento y disciplinas, la estructura por niveles y la distribución por tipos de regímenes de financiamiento.

En este aspecto sistémico se identifica la tendencia de llevar instituciones de educación superior en las regiones con mayor rezago en cobertura educativa de dicho nivel, el apoyo al segmento tecnológico y el apoyo a los programas de posgrado, entre otros. (Kent, 1999: 248). En general, la educación superior experimentó una diversificación por la variedad de opciones institucionales y una diferenciación académica por las modalidades de formación educativa. (Rodríguez, 1999: 195). La idea era hacer más pertinente la oferta académica según la región en la que se inserta. El impacto se ubica en que el crecimiento del sistema de educación superior provocó la ampliación de oportunidades de ingreso a la enseñanza superior de nuevos sectores de la sociedad a las universidades, e implicó la redefinición del perfil social de la población estudiantil. (Rodríguez, 1999: 196).

Seguramente el cumplimiento de la equidad no terminaría en la instalación de universidades e IES en regiones con bajas tasas de cobertura en educación superior, pues las familias ante la oportunidad de mandar a sus hijos a las

universidades les implica un gasto, por lo que las IES debieron desplegar una serie de estrategias para que los estudiantes se mantuvieran y logren concluir sus estudios, tal es caso de los programas de becas, o los servicios de los departamentos de control escolar, como es la atención psicológica y las tutorías a los estudiantes.

En ese sentido las estrategias para dar cumplimiento a la calidad denota dos ámbitos, el primero son las acciones que se suponen desde el sistema de educación superior en México con las instalaciones de las IES y las universidades; y el segundo son las estrategias que despliegan las IES para que sus estudiantes se mantengan y concluyan su licenciatura, y pueden ser estrategias académicas, como económicas y de atención psicológica. El caso de la Universidad de Quintana Roo, se podrá apreciar que no existe un pronunciamiento tácito en el cumplimiento de la calidad con equidad, sin embargo acciones de atención a sus estudiantes dan cumplimiento a la dimensión de la equidad.

1.1 ¿Por qué debería hablarse de calidad educativa con equidad en México?

La UNESCO y el BM en el ámbito internacional tiene una visión de los que debe ser la educación superior desde su nivel sistémico, entendiendo por sistémico las políticas que orienta un Estado en la administración de las instituciones de educación en todos sus niveles. El BM mantiene y propone una visión más económica sobre la educación superior, pues enfatiza: detener el crecimiento, que los beneficiarios asuman el costo del servicio, que los particulares ofrezcan este sistema que el Estado retire el subsidio a este nivel (Díaz, 1994).

Mientras que la UNESCO contraria a la posición del BM propone una visión más social en el sentido que la educación superior debe promover un desarrollo humano sostenido. Aunque sus enfoques son diversos, coinciden en una

dimensión que debe abarcar la calidad en todo sistema de educación superior: la equidad en el acceso.

La concepción de lo que debe ser el sistema posbachillerato, se vislumbró a partir de la crisis en la enseñanza superior, pues tanto los países industrializados y en desarrollo restringieron el gasto público en educación superior en el tiempo que la sociedad manifestó una demanda e incremento la matrícula universitaria. En este contexto de la demanda se hacía sospechar la baja probabilidad de que las IES mantuvieran o mejoraran la calidad en sus servicios y enseñanza, bajo condiciones de austeridad en su financiamiento, pues era evidente que a la vez se estuviera restringiendo los gastos por estudiante (BM, 1994: p. 13).

En ese sentido, un joven proveniente de un sector de escasos recursos, difícilmente tendría la solvencia económica para financiar su educación superior, esto queda corroborado por Winkler (1994) cuando revela que el incremento en la matrícula en las universidades latinoamericanas se han multiplicado diez veces entre 1960 y 1985, las oportunidades siguen siendo para los sectores de mayor poder adquisitivo, tal como se señala en el informe: “Aún cuando las oportunidades para la educación superior han incrementado enormemente en las últimas dos décadas, los beneficios recaen en jóvenes provenientes de los hogares de mayores ingresos. Los jóvenes de hogares de menores ingresos carecen de la preparación académica suficiente, ya sea para lograr ingresar o para competir exitosamente en la universidad pública”.

Por ejemplo en México, Juan Ramón de la Fuente (2006: 30) en sus investigaciones en el Seminario Permanente de Educación Superior de la UNAM, guiados por el interés de conocer ¿Cuántos años de escolaridad tenían en 1984 el sector poblacional de mayor ingreso y cuánto los más pobres? asimismo ¿Cómo se ubica la diferencia en el año 2002?, dan cuenta que desafortunadamente lo que ha ocurrido a lo largo de esos 18 años, es que la población de mayores ingresos ha incrementado su escolaridad que era de 9.04 a 13.26, y la población de menores ingresos tan solo se ha movido del 2.96 al 3.59.

En consecuencia, la brecha entre unos y otros, que era de 6.08 ha crecido a 9.67. Es decir mientras que el incremento en la matrícula en los de mayor ingresos es de 46.68% el otro grupo experimentó una incursión a la educación superior de 21.28%.

El contexto a finales de la primera década del siglo XXI dan un panorama similar a las cifras anteriores, si consideramos que las entidades federativas de México con mayor desarrollo económico son los que registran superiores tasas de cobertura en educación superior, tal es caso del Distrito Federal, Nuevo León y Sonora que se han mantenido en los primeros lugares de cobertura en educación superior, obteniendo en el ciclo escolar 2006-2007 47.4, 33.3 y 32.5 por ciento, respectivamente. Mientras que Chiapas, Oaxaca y Guerrero estados con índices de rezago social e índices de desarrollo humano muy bajos registran menor porcentaje de jóvenes entre 19 a 23 años en la educación superior, pues presentaron 13, 16.8, 16.9 y 13.5 por ciento, respectivamente, situándose por debajo de la media nacional de 24.1% (Gil, 2009).

Eso hace suponer que más de 7 de cada 10 millones de jóvenes mexicanos entre 19 y 23 años no tienen acceso a la educación superior, concentrándose esta estadística en mayor medida en los jóvenes de origen indígena, pues las causas identificadas muchas veces tiene que ver desde el punto de vista geográfico, de las 1,048 instituciones públicas de educación superior que existen en México, salvo algunas excepciones, la mayoría se encuentran localizadas en zonas urbanas (León, 2005; Didou, 1999).

Tasa de atención en educación superior*

	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006 e/
MATRÍCULA SES	1,844.70	1,918.90	2,014.60	2,098.50	2,179.10	2,234.00	2,288.80
POBLACIÓN DE 19 A 23 AÑOS	9,987.10	10,058.50	10,128.70	10,194.70	10,251.10	10,301.50	10,351.00
TASA DE ATENCIÓN	18.47%	19.08%	19.89%	20.58%	21.26%	21.69%	22.11%

* Incluye Normal, Licenciatura y Técnico Superior Universitario

e/ Cifras estimadas

Fuente: Marisol Silva Laya, Educación Superior, Plataforma educativa 2006, Cuaderno de Trabajo.

La ubicación geográfica de las IES, eminentemente urbana, hace más imposible el acceso a la educación superior de jóvenes de comunidades indígenas, ya que supone un gasto superior a los ingresos totales de la familia porque el financiamiento en educación superior para un integrante debe incluir no solo los gastos normales como es la colegiatura, libros, material didáctico; sino también los gastos de estancia, como lo son el pago de una renta, los alimentos, pasajes. 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).

Aunado a las posibilidades económicas de las familias indígenas, habría que sumar la pertinencia cultural de los programas educativos. Después del triunfo de la revolución mexicana se conceptualizó un único modelo de nación donde los indígenas junto con sus costumbres, cultura e identidad representaban un inconveniente. De ahí que se implementarán sistema de educación de tipo asimilacionistas y de integración que el único legado ha sido el detrimento de los indígenas en lo social y en sus posibilidades económicas, pues la educación que se les impartió era poco significativo útil en su vida.

El caso mexicano comprueba una de las afirmaciones del informe de Winkler, pues dicho documento señala que “la ampliación de las matrículas ha significado el acceso a la educación superior de estudiantes provenientes de los sectores menos privilegiados y el incremento substancial de la presencia de la mujer en las aulas universitarias. Pero aún así, la educación superior conserva su carácter elitista en casi todas las regiones del mundo y la mayoría de sus estudiantes provienen de las familias de las clases altas y media alta”.

Otro dato revelador es que los gastos gubernamentales no han aumentado en la misma medida que la demanda de la población para inscribirse a alguna IES, al mantener un gasto fijo ante un aumento en las matrículas da lugar, de acuerdo al estudio de Winkler (1994), a una instrucción de menor calidad en las universidades públicas y a un crecimiento dramático en la educación superior privada, pues se estima que las instituciones privadas reciben un tercio de las inscripciones en América Latina.

Por ejemplo en México, se ha observado el incremento gradual sostenido de la educación privada, pues en 1990 representó el 18 por ciento dentro del total de la educación a nivel licenciatura, trece años después, en el 2003 pasó a representar el 32 por ciento (De la Fuente, 2006).

Un país que no promueva la instrucción superior estaría destinado a desabastecerse de capital humano calificado que sea capaz prevalecer en un ambiente competitivo como se ha venido dando con la globalización de la economía, además estaría abandonado de proveer a los mexicanos de las condiciones mínimas de desarrollo como lo son el acceso a una vivienda, a salud, si consideramos que la educación posbachillerato es un motor de movilidad social. El siguiente apartado se cita las políticas que han venido marcando las acciones para democratizar el acceso a la educación superior, considerado las prescripciones y recomendaciones que hace el BM.

1.2 Perspectivas sobre la equidad en el acceso a la educación superior

A partir de la década de 1990 la educación superior y su sistema en general es impactada por el proceso de globalización, sus orientaciones debían inclinarse a patrones internacionales pues su incorporación al Tratado de Libre Comercio y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) no le daba más opciones a México que renovarse con políticas públicas para equipararse al escenario de los países más industrializados (Díaz, 1999), debía orientar sus esfuerzos para generar la competitividad laboral en los mexicanos.

En este sentido, la cuestión de la calidad en la educación revistió una especial importancia al profundizar su concepción con los criterios de equidad y cobertura. Ésta nueva perspectiva de la calidad es resultado de los estudios realizados por el Banco Mundial (BM) y la UNESCO sobre la situación de la educación superiores en las regiones del mundo, asimismo es la estrategia resultante de dicho estudio cuyo objetivo es nivelar las oportunidades de educación posbachillerato del sector poblacional con menor poder adquisitivo con el grupo de ingresos monetarios altos.

La propuesta de la UNESCO sobre el acceso a la educación superior va en el sentido del desarrollo humano sostenido pues señala que solo con la educación superior se superará el desempleo cada vez mayor, la pobreza y la miseria que se experimenta con el crecimiento económico. Su señalamiento abarca la democracia en la educación superior que se concreta en tres objetivos: 1) ampliar el acceso, la permanencia y las posibilidades de éxito, sin discriminación alguna, a los sistemas de enseñanza superior; 2) mejorar su gestión y fortalecer sus vínculos con el mundo del trabajo; y 3) contribuir a la construcción de la paz impulsando un desarrollo fundado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la libertad. (UNESCO, 1995: 64)

En ese sentido la UNESCO ubica el acceso a la educación superior desde la perspectiva de los derechos humanos, al pronunciarse a favor del cumplimiento

del artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* que dice “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

Su posición ante la educación superior reúne los esfuerzos de movimientos iniciados desde 1960 como es el caso de la *Convención sobre la lucha contra la discriminación en el dominio de la educación*, que comprometía a los países participantes “a... volver accesible a todos, en plena igualdad (...) la educación superior...” (UNESCO, 1996: 75) y el caso del pacto internacional del Convenio sobre Poblaciones Indígenas y Tribales de 1957 el cual inicio una serie de recomendaciones a favor de atender los derechos humanos en los indígenas y prevenir la discriminación en todo el mundo.

La iniciativa internacional que trascendió una propuesta más profunda en los países fue el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que en 1989 no solo reconoció la situación de explotación en la que se encontraban los indígenas, sino también las aspiraciones de éstos para asumir el control de sus propias instituciones y formas de su desarrollo económico, buscando mantener y fortalecer sus identidades, lenguas, religiones, dentro del territorio nacional en que viven.

El convenio de la OIT invitaba a los Estados de los países a coadyuvar en la eliminación de las desigualdades económicas existente en la población. Se trataba de proveer los medios pertinentes para garantizar la libertad en la población menos favorecida social y económicamente, a través del acceso a mejores condiciones de vida y de trabajo, a los servicios de salud y educación. La participación social fue una de las responsabilidades que debían asumir los Estados, sus políticas debían desarrollarse con la participación de los pueblos, con una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad.

Los países debían garantizar a los pueblos indígenas un trato ciudadano, es decir comprometerse a ayudarlos a tener los “derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población”. De esta manera fue que países como Guatemala, México, Perú, Ecuador, Bolivia, Colombia, Nicaragua, Chile, Honduras, El Salvador, Panamá, Venezuela, Brasil y Paraguay, reconocieron a nivel constitucional la diversidad cultural en sus territorios. El trabajo posterior al reconocimiento es el que resulta aún más difícil, pues los Estados tendrían que encontrar las medidas especiales y precisas para favorecer a las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos indígenas. Al mismo tiempo garantizar el acceso a la salud, a la educación, a mejores condiciones de vida, etc. solo así se estaría ofreciendo una solución desde el aspecto de la ciudadanía.

El reconocimiento legal de México como país multicultural y pluricultural quedó reflejado en políticas, planes, y programas institucionales en materia de salud, lenguas y comunicación, cultura, tenencia de la tierra, etc. (Zolla y Zolla, 2004). En el ámbito educativo, México ha abordado el asunto de los pueblos indígenas en sus políticas públicas, promoviendo la calidad educativa desde la perspectiva de pertinencia cultural e igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

La equidad como elemento en la evaluación de la calidad del sistema educativo, se ha vuelto un ideal del sistema para propiciar la igualdad de derechos de todos los mexicanos a la educación, si bien existe un rezago educativo relacionado con la desigualdad⁴ económica y social de los sectores tradicionalmente marginados.

La posición de México sobre la calidad con equidad en la educación superior tiene como marco referencial la perspectiva del BM sobre la equidad que se alcanzará en la enseñanza superior si las mujeres, y los jóvenes de bajos ingresos y otros grupos menos favorecidos de la población tienen acceso a la

⁴ Así lo muestran los documentos Promedio de escolaridad y nivel de desigualdad de años de escolaridad en las entidades y municipios de la República Mexicana y Aprendizaje y desigualdad social en México, ambos publicados por el Instituto Nacional de Estadísticas Educativas (INEE).

educación pública de buena calidad desde los niveles preescolar, primaria y secundaria, esto implicaría elevar la matrícula de admisión en los niveles anteriores. Lo que está de fondo es que el logro de una mayor equidad para acceder a la enseñanza superior es importante en términos de eficiencia económica y también de justicia y estabilidad social.

En términos de eficiencia porque el financiamiento público resulta cada menos redituable en la medida que aumenta la matrícula, más aún cuando las instituciones deben correr con el costo de un estudiante que cursa más lento debido a una deficiencia en su formación en los niveles previos, o cuando las IES presentan altas tasas de deserción y de repetición. De justicia y estabilidad social porque beneficiaría principalmente a varios grupos en desventaja, como los pobres, las minorías lingüísticas y étnicas, los refugiados y los niños de la calle y los que trabajan. Como la educación superior ha favorecido más a los sectores de mayor poder económico, para la equidad también implica que las IES busquen esquemas de financiamiento para los alumnos, como lo son programas de becas y los préstamos bancarios (BM, 1994-1995).

A pesar que los pronunciamiento a nivel internacional sobre la desigualdad en el acceso en la educación superior, no fue hasta inicios del siglo XXI que el gobiernos mexicano llevó a cabo acciones más notables para propiciar mayores posibilidades a los indígenas en su formación posbachillerato. Las acciones más notables para mejorar las condiciones de acceso se sitúan en el fortalecimiento de los programas de becas tanto en el nivel medio superior como en el superior, se crearon Universidades interculturales (UI) en zonas con población indígena, implementada a partir de 2006, estas instituciones buscan atraer a jóvenes cuya identidad cultural difiere del resto de la población.

Por otra parte las universidades convencionales iniciaron un proceso de interculturalización, a través del Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (PAEIIES) que desde el 2001 ha creado *Unidades de Apoyo* en catorce universidades, con el objetivo de procurar espacios de convivencia intercultural

(ANUIES, 2003). El programa se traduce en el esfuerzo para crear calidad académica y alcanzar ambientes interculturales, promoviendo equidad en el acceso a la educación superior, a través de las unidades de apoyo.

1.3 La conceptualización de la equidad en el sistema de educación en México

El Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) fue creado por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002 con el fin de proveer elementos objetivos para diseñar e implementar las políticas educativas federales y estatales en las áreas de preescolar, educación básica, secundaria y media superior; se ha convertido en la institución coordinadora del esfuerzo evaluativo del país. A partir del INEE, México a fijado su postura en cuanto a la calidad, según el cual debe promoverse y evaluarse, desde cinco dimensiones:

“La primera es la relevancia y se refiere a la forma en que el sistema de educación nacional establece un currículo tendiente a conseguir los fines democráticos; la segunda es la eficacia, que evalúa la consecución de metas establecidas por el sistema, tanto en el aprendizaje de los alumnos como en la condición educativa de las generaciones de alumnos; la tercera se refiere a la eficiencia del sistema, que trata del aprovechamiento óptimo de los recursos; la cuarta es la equidad, midiendo la capacidad del sistema para otorgar las mismas oportunidades educativas a la población, independientemente de su condición social, económica y cultural. Finalmente, el sistema es evaluado en el impacto que logra al propiciar conductas fructíferas tanto para la sociedad como para el propio individuo.”

El INEE ha subrayado que “la calidad considera aquellos aspectos individuales y sociales que afectan el aprendizaje. Además, involucra una discusión extensa acerca de los componentes ideológicos y culturales que conforman una sociedad.”

Algo interesante que resalta el INEE es que ahora las expectativas de integración social ya no se limita al acceso a bienes materiales o a servicios básicos, sino que incluye también el acceso de múltiples grupos y etnias a información, conocimientos, decisiones, comunicación, representatividad política y visibilidad pública.

Por ello, ampliar la cobertura en la educación superior tiene un enorme valor si se le enfoca desde la noción central de abrir espacios que permitan la inclusión de los jóvenes en el saber fundado y en los beneficios de la crítica y la libertad inherentes al conocimiento, o desde una perspectiva que contemple el incremento de su calidad de vida y la de su entorno. Ampliar la cobertura es también como una apuesta que lleva a ampliar las posibilidades de obtención de un empleo y mejorar las condiciones de las familias.

En consecuencia, el crecimiento de la matrícula nacional para que ésta represente, al menos, el 30% de la población entre 19 y 23 y que la mayor parte de ellas supere el 25%, como ha propuesto la ANUIES, es mucho más que un “dato”, exige una visión comprometida con la ampliación de los de inclusión a una vida social más plena, por medio del acceso al saber relevante y sus aplicaciones técnicas o tecnológicas y, por ende, a la reducción de la desigualdad social, de la exclusión (ANUIES, 2006).

Sylvia Schmelkes (2003) fija una posición más integral sobre la calidad pues la equidad, entendida como la distribución de oportunidades educativas, de permanencia, promoción y aprovechamiento, es solo el inicio. En ese sentido, ha señalado que la calidad y equidad son aspectos que van ligados, pues precisamente la calidad inicia cuando los insumos educativos son suficientes para el acceso de todos los integrantes de la sociedad, por lo que la calidad también permitir que los planes de estudio deben tener contenidos incluyentes y no homogeneizadores. La valoración global de estos términos en los contextos multiculturales debe promover una pedagogía que considere las bases del

constructivismo aplicado a una propuesta curricular pertinente para el aprovechamiento de un alumnado inevitablemente con particularismos.

La posición de Schmelkes es una valoración global de los términos de equidad y calidad, si bien los sistemas educativos ofrecen calidad cuando el acceso a la educación es igual para todos, tanto en el aspecto monetario, como el aspecto curricular académico. La valoración global de estos términos en los contextos multiculturales debe promover una pedagogía que los aprendizajes sean relevante para la vida.

Ésta perspectiva de Schmelkes, se acerca a la de Comboni y Juárez (1999: 128) quienes señalan que la equidad en la educación significa que los conocimientos construidos deben ser útiles para el desarrollo de la vida cotidiana, la resolución de los problemas que nos plantea el medio ambiente y el entorno social, es decir la construcción de un conocimiento pertinente y significativo para el educando.

1.4 La Universidad de Quintana Roo.

1.4.1 Contexto de la educación superior durante la creación de la UQROO.

Uno de las características del sistema de educación superior en México en la década de 1990 es una reforma integral en el sistema de educación superior teniendo como eje rector la mejora en la calidad de la enseñanza y los servicios que se ofrece dentro de las IES.

La mejora de la calidad que fue aplicado en México encuentra su marco referencial en las recomendaciones del Banco Mundial que emitió a nivel internacional para garantizar un sistema de educación superior más eficiente tanto en el sentido financiero como el de lograr mayor competitividad. Las orientaciones claves que propuso el BM (1994) para la reforma de los sistemas de educación superior de todo el mundo, fueron cuatro:

1. Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas.
2. Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados.
3. Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior.
4. Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones tanto públicas como privadas, significó el establecimiento de instituciones más sensibles a las necesidades cambiantes del mercado laboral. Es el caso de los politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos y programas de enseñanza a distancia. Estas instituciones se debían plantear de manera que sus costos fueran más bajos y resulte atractivo para los estudiantes. Dentro de ésta orientación está el fomento de la oferta privada de la educación superior pues amplían las oportunidades de educación con mínimo o ningún costo adicional para el gasto público, el planteamiento es que éstas instituciones no debían quedar exentas de las evaluaciones y acreditaciones de sus programas de enseñanza, pues se busca una competitividad entre las IES privadas y públicas para competir en las bolsas de financiamiento gubernamental en investigación, en virtud que el estado debía pasar poco o poco a financiar solamente las actividades de investigación.

En México la oferta académica en educación superior se expandió diversificando las opciones educativas diferenciadas (Flores y Pastor, 2006: 47), creando:

Universidades tecnológicas (UT), el cual surgió en 1991. Entre sus propósitos se encuentra la de ofrecer (...) mayores oportunidades de empleo y con una menor inversión educativa pública y familiar. Estas universidades se establecieron en regiones relativamente pobres y apartadas del país, se acortó el tiempo de

estudio con el ánimo de reducir el costo de oportunidad de ir a la universidad y, además, se privilegió el enfoque práctico de la educación universitaria.

Universidades politécnicas (UP) se promovió a partir del 2002 con un modelo de enseñanza basado en el desarrollo de competencias profesionales que debía ser apoyado por el sector privado. (...) estas universidad contribuyen a ampliar la oferta en zonas y regiones con bajas tasas de cobertura; además, establecen esquemas para incrementar las posibilidades de acceso, movilidad, permanencia y terminación satisfactorias de sus estudiantes.

Universidades interculturales (UI) son otra modalidad de educación superior iniciadas en el 2006 que buscan atraer a jóvenes cuya identidad cultural difiere del resto de la población. Este tipo de instituciones tienen como propósito principal ampliar la oferta de educación universitaria a zonas pobladas mayoritariamente por indígenas, aunque todas podrán tener acceso a ella. Su oferta educativa se desarrollará a partir de las necesidades y de las potencialidades de desarrollo de la región, su currículum será flexible, y se ofrecerán tanto licenciaturas como salidas laterales como la figura de profesional asociado.

En cuanto a la diversificación de las fuentes de financiamientos de las IES el BM (1994-1995) recomendó:

- En el entendido que la educación a favorecido al sector poblacional de mayor poder adquisitivo, cobrar a los alumnos como una forma de promover su participación en los gastos, si bien el haber recibido una enseñanza superior les asegurará la obtención de mayores ingresos en el curso de sus vidas.
- En las universidades que brindan subsidios en los servicios de alimentación y hospedaje, debían eliminar dichos costos a las instituciones, pues se considera que son gastos indirectos no relacionados con la instrucción. Los países que han entrando a esa lógica son Botswana y Ghana delegando y privatizando esos servicios al sector privado.

- Considerando al sector de menores recursos económicos, las IES debían contar con un programa de préstamos que ayuden a los alumnos a financiar su educación, asimismo un programa de becas que garantice el apoyo financiero necesario a los estudiantes pobres y académicamente calificados (BM, 1994: p. 24). Ante la mirada de algunos expertos esta medida cambió la perspectiva y el papel del Estado, pues dejó su función o papel de beneficencia social, dejando a la sociedad y sus integrantes, la peligrosa responsabilidad de ejercer sus posibilidades de acceder a la educación superior.
- Se vislumbró la vinculación con el sector empresarial para la venta de cursos de capacitación, o servicios de consultoría e investigación, éstas opciones presentadas son una manera de ir compensando el reducido financiamiento fiscal hacia las instituciones públicas, la idea del financiamiento con las propias actividades de las IES es una manera de “reducir la vulnerabilidad a las fluctuaciones presupuestarias (...) que – hace- a las instituciones públicas más sensibles a las señales del mercado”.

La función del gobierno en la educación superior debía redefinirse, pasó de ser un financiador *benévolo* y fuente principal de recursos, para buscar medidas más estrictas a la hora de definir sus criterios de financiamiento presupuestal en las IES públicas, debía ser más capaz de asegurar el uso eficiente de los recursos públicos (Kent, 1999: 243). Para tal propósito las IES adoptaron mecanismos que vincularán el financiamiento a criterios de desempeño, es decir ligar el financiamiento público a los indicadores de desempeño, para asegurar la calidad y una eficiencia en el control de los recursos.

Lo anterior implica a la vez que las instituciones sean más responsables de su desempeño académico y administrativo, asimismo requería criterios de evaluación y capacidad de fiscalización más complejos que los que poseen la mayoría de los gobiernos. Este aspecto se ha traducido en el surgimiento de un sistema de

acreditación institucional, a través de organismos certificadores que evalúan tanto la enseñanza como los servicios que ofrecen las IES, esta medida es vista como una oportunidad para que los jóvenes guíen mejor y decidan de forma racional sus preferencias de educación superior, en virtud que con mayor certificación en la oferta académica de las IES mayor probabilidad de buscar un mejor empleo al egresar de la carrera.

En México la evaluación de la enseñanza superior es encargada a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES), con nueve cuerpos colegiados, integrados por especialistas de alto nivel de las IES de todo el país. Su misión fundamental es evaluar las funciones y los programas académicos que se imparten en las instituciones educativas que lo solicitan y formular recomendaciones puntuales para su mejoramiento⁵.

Destaca también el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES), que acredita los programas académicos de las IES tanto públicas como privadas: Su acreditación tiene una vigencia de cinco años, después de ello puede renovarse. Para llevar a cabo su labor, el COPAES cuenta con aproximadamente 54 organismos acreditadores, cada una por área de estudio. A la vez estos organismos deben ser reconocidos por el COPAES, solo así estarán facultados para llevar a cabo los procesos de evaluación que llevan a la acreditación de programas académicos de nivel superior.

De igual manera se estableció el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), que es un mecanismo de certificación de los alumnos egresados de la educación media superior para su ingreso a la universidad y de cierta forma es un exámen de calidad profesional que los “avala” como buenos elementos a ingresar en las IES.

En el punto referente adoptar políticas que estén destinadas a otorgar primacía a los objetivos de calidad y equidad, el BM definió tres objetivos prioritarios en función de los cuales se puede medir el progreso en el mejoramiento de la

⁵ <http://www.ciees.edu.mx/ciees/inicio.php>, CIEES, México, consultado el 26 de julio de 2010.

calidad: 1) mejor calidad en la enseñanza y la investigación, 2) mayor adaptabilidad de la educación superior a las demandas del mercado laboral; y 3) mayor equidad.

La enseñanza y la investigación de elevada calidad en las IES, requieren estudiantes bien preparados, por lo que habría que asegurar la calidad desde los niveles primarios y secundarios, y en la confiabilidad en los procesos de selección de la enseñanza superior. Los factores que aquí deben emerger para lograr tal propósito son el personal docente de elevada calidad y los apoyos necesarios a su labor. Además se deben prever suficientes insumos pedagógicos, y finalmente una capacidad de autoevaluación para supervisar la calidad de los resultados de la enseñanza y la investigación. La consolidación de este proyecto es la capacitación en instituciones nacionales y del exterior de los recursos humanos graduados en las IES.

La pertinencia de los programas académicos solo se podrá lograr con la participación y orientación de personal del sector privado y productivo en programas conjuntos de investigación entre industrias y universidades, pasantías para estudiantes patrocinadas por empresas, es decir todo aquello que fortalezca los vínculos y la comunicación entre el sistema de educación superior y los demás sectores de la economía.

A simple vista, las condiciones del BM para que los países accedan a su financiamiento están ligadas a que las instituciones y universidades ofrezcan programas educativos de excelencia, por lo que las IES se insertan en un ambiente mucho más competitivo y bajo un sistema de acreditación y de evaluación del desempeño, mucho más complejo.

La diversificación del financiamiento y las certificaciones de las IES tiene el fin último de propiciar el correcto desempeño tanto de toda la institución, como de profesores, procesos administrativos, programas adicionales, pensando siempre en la comunidad estudiantil el cual es a final de cuentas el principal cliente de las IES (Sansores, 2000).

1.4.2 Conceptualización de la UQROO.

La Universidad de Quintana Roo está basada en el modelo de *la nueva universidad mexicana* que renovó los valores y políticas de las universidades hasta entonces creadas, como es el caso del enfoque en la enseñanza e investigación (Kent, 1999). Además, este tipo de universidades respondió a la diversificación de las IES durante la expansión del sistema de educación en la etapa de modernización del SES durante el periodo salinista (Kent, 1999), que debían adaptarse al contexto social y económico del mundo y del país, por lo tanto debía promover como eje importante de su propuesta el establecimiento de diversos mecanismo de evaluación, certificación y acreditación académica (Díaz, 1999).

El modelo educativo que siguió la UQROO se conceptualiza en cuatro principios fundamentales que orientan su función básica: vinculación, multidisciplina, innovación y calidad.

La vinculación se vislumbra en diferentes niveles: la relación estrecha de la universidad con los diversos sectores de la sociedad de manera que éstos puedan participar, opinando y aportando, en la determinación de sus programas y actividades; en la realización de proyectos académicos y financieros, y su participación en el marco reglamentario para vigilar como contraloría social, la buenas marcha de la institución.

Los esfuerzos de investigación, docencia y extensión buscan, con una visión prospectiva, el desarrollo integral que comprende el desarrollo humano y el social y el ambiental.

La Universidad incorpora los principios de multidisciplina e interdisciplina para responder a las tendencias actuales de desarrollo del conocimiento que permiten avanzar en la búsqueda de soluciones integrales ante la complejidad de los fenómenos sociales y naturales. Estos principios no implican la dispersión del

conocimiento sino que abordan la interdependencia y la diversidad de perspectivas teóricas desde una sólida formación disciplinaria.

La primera característica del modelo innovador es que está orientado a la formación integral del estudiante y al logro académico individual, lo que implica superar el enfoque “informativo”, e impulsa diversas experiencias de aprendizaje para reformar el auto-estudio, la orientación del servicio a la comunidad, la habilidad para el trabajo en equipo, la inclinación hacia la superación personal y una actitud emprendedora y de logro de metas. En ese sentido la innovación estimula y facilita la creatividad y la capacidad de adaptación de la comunidad universitaria en los ámbitos académicos, institucional y administrativo.

La calidad como la búsqueda de la excelencia, orientará el proceso educativo en sus diferentes dimensiones de apropiación de conocimientos, destrezas, valores, actitudes y aptitudes. Tendrá como referencia los estándares reconocidos internacionalmente, el desarrollo integral del estudiante, la pertinencia y la relevancia respecto de su entorno. El concepto de calidad en el ámbito institucional abarca esencialmente los aspectos académicos, pero incluye también los procesos de gestión, gobierno interno, planeación, normatividad y administración.

Estos principios marcan el enfoque educativo de la UQROO, el cual se centra en el estudiante, principalmente en su aprendizaje, el objetivo es desarrollar la capacidad de los alumnos para detectar y resolver los cambiantes problemas a los que tendrá que enfrentarse al egresar de la licenciatura. Para lograr lo anterior, los programas académicos deben:

Procurar atender lo referente a la cultura general, propiciando una formación amplia tanto en lo regional como en el nacional e internacional.

Fomentar las habilidades y la disciplina para la autoformación, lo que sin duda sigue vigente como característica de esta casa de estudios, que se trazó como meta desarrollar la capacidad de los alumnos para la reflexión objetiva y sistemática, elementos que conducen al éxito y la disciplina académica.

Mantener la actualización de los alumnos con una actitud emprendedora hacia el logro de metas como regla para la competitividad permanente, a través de una orientación al servicio de la comunidad como una forma de contribuir al desarrollo social, y la inclinación hacia la superación personal. (Alcocer, 2002)

La conjugación de sus principios fundacionales y su modelo educativo ha dado como resultado la definición de la UQROO sobre su quehacer dentro de la sociedad, de tal manera que su Misión⁶ está basado en su naturaleza y el contexto que debe atender:

Formar profesionistas comprometidos con el progreso del ser humano y el amor a la patria, a través de un modelo educativo integral que mediante diferentes modalidades de enseñanza fomente y desarrolle valores, actitudes y habilidades que les permitan integrarse al desarrollo social y económico en un ambiente competitivo; generar y aplicar conocimientos útiles e innovadores en una vigorosa vinculación con la sociedad; preservar los acervos científicos, culturales y naturales; intercambiar conocimientos y recursos con instituciones nacionales e internacionales para aprovechar las oportunidades generadas en el mundo, con la firme intención de contribuir al desarrollo sustentable, así como al fortalecimiento de la cultura e identidad de Quintana Roo y de México.

Para mantener su proyecto educativo, la UQROO se ha vislumbrado a futuro proyectando su fortalecimiento bajo la siguiente aspiración:

Visión 2014⁷:

La Universidad de Quintana Roo es reconocida a nivel nacional como una de las mejores universidades públicas y goza de prestigiadas alianzas académicas en Centroamérica, el Caribe y otras regiones del mundo. Se encuentra sólidamente establecida en las principales poblaciones del estado; representa una opción educativa para todos los jóvenes que desean mejorar su calidad de vida y constituye un pilar de la identidad y del orgullo quintanarroense. Su comunidad académica participa en programas de movilidad e intercambio para enriquecer su comprensión del entorno mundial.

⁶http://sigc.uqroo.mx/inicio/index.php?swf=mision&etiqueta=Misión&op1_etiqueta=doc,42kb&op1_archivo=mision.doc, UQROO, México, consultado el 26 de julio de 2010.

⁷http://sigc.uqroo.mx/inicio/index.php?swf=vision&etiqueta=Visión&op1_etiqueta=doc,43kb&op1_archivo=vision.doc, UQROO, México, consultado el 26 de julio de 2010.

Sus egresados poseen una formación integral y una cultura emprendedora con capacidad para iniciar sus propios negocios; desempeñarse profesionalmente en el ámbito público, privado y social; trabajar en distintos entornos culturales; y emplear herramientas científicas y tecnológicas para acceder a nuevos conocimientos. Se distinguen por su compromiso con el progreso del ser humano, su amor a la patria y su conciencia social y ambiental.

Sus profesores se caracterizan por su sólida vocación docente, su preparación a nivel de maestría o doctorado y son ejemplo de conducta profesional. Promueven el aprendizaje del alumno y se sitúan a la vanguardia en el uso de las nuevas tecnologías para brindar educación a distancia y educación continua. La universidad propicia la innovación educativa, mediante cambios estratégicos en programas, espacios, tecnologías, procesos para mejorar la enseñanza, investigación y gestión

La investigación científica y tecnológica es una actividad prioritaria que contribuye a elevar la calidad de los programas educativos y el desarrollo regional; depende principalmente de los cuerpos académicos cuyos resultados son reconocidos a nivel nacional. Las principales áreas de interés institucional son: ecología y medioambiente; economía y negocios; estudios del Caribe y cultura maya; gobierno y gestión pública; identidad cultural; salud; educación; y turismo

Sus programas educativos, reconocidos de calidad por organismos nacionales, se preparan para la acreditación internacional; cuentan con modernas instalaciones y equipos; propician una fuerte vinculación de los estudiantes con su entorno regional; y el desarrollo de aptitudes y competencias indispensables para interactuar en ámbitos multiculturales tanto a nivel nacional como internacional

Su marco jurídico, congruente con las actividades académicas y administrativas, hacen de la universidad un espacio para el conocimiento en el que los principios de equidad, igualdad de oportunidades y respeto a la diversidad aseguran el desarrollo pleno de mujeres y hombres. Su rumbo estratégico se define con la participación de la comunidad universitaria y los sectores representativos de la sociedad quintanarroense. Posee un sistema de gestión, evaluado y certificado, que satisface a los usuarios, rinde cuentas claras y se mejora a diario con la labor comprometida de administrativos, directivos y profesores, altamente competentes y profundamente identificados con los valores institucionales.

En el marco de su perspectiva a futuro se han definido los valores que son conceptos priorizados en conjunto para formar un Sistema Institucional de Gestión Integrado, lo que se espera es que toda la comunidad universitaria la comparta, solo así se concretará el proyecto educativo, es decir la misión de la UQROO, a saber:

Unidad: es la armonía entre los integrantes de la comunidad Universitaria, construida a partir de una misión y visión compartidas y aceptada.

La calidad educativa desde la perspectiva de la equidad en la educación superior: el caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo.

Honestidad: es la conducta individual y colectiva que proporciona transparencia, certidumbre y apego a normatividad y que representa un ejemplo positivo para la sociedad.

Respeto: es el reconocimiento y observancia de los derechos de los actores involucrados en los diferentes procesos que se llevan a cabo en la universidad, sean individuales o de órganos colegiados.

Superación: son los cambios individuales y/o colectivos, en lo humano, profesional y socioeconómico para el logro de metas y condiciones de vida.

Ética: es el comportamiento humano, responsable y respetuoso, para el cumplimiento adecuado y transparente de sus funciones en la institución.

Eficiencia: es el compromiso de obtener el máximo y mejor resultado con los recursos mínimos.

Libertad: son las condiciones establecidas en las políticas y lineamientos normativos institucionales, para que cada persona o grupo de trabajo tenga espacio flexible para la toma de decisiones adecuadas con sus funciones y obligaciones.

Comunicación: es el flujo e intercambio de información entre los miembros de la comunidad universitaria en un ambiente de cordialidad.

Justicia: Actuar a la luz del derecho, la equidad y la razón con respeto a la dignidad humana.

Liderazgo: es la capacidad reconocida en la toma de decisiones, considerada con certeza y oportunidad⁸.

Como se deja ver, el concepto de la Universidad de Quintana es un modelo humanista que busca ser altamente competitivo, la prioridad que tiene hacia la vinculación con la sociedad, las áreas de conocimientos que abarcan sus programas de licenciatura, y la administración de la calidad en los servicios que ofrece y la enseñanza, hacen notar a la UQROO como una institución altamente vanguardista desde su origen.

1.4.3 La calidad vista desde el ámbito de su modelo académico y educativo.

La calidad en la Universidad de Quintana Roo es un eje transversal tanto del modelo educativo como del modelo académico, entendiendo la primera como el

⁸

http://sigc.uqroo.mx/inicio/index.php?swf=valores&etiqueta=Valores&%20op1_etiqueta=doc.49kb&op1_archivo=valores.doc, UQROO, México, consultado el 26 de julio de 2010.

La calidad educativa desde la perspectiva de la equidad en la educación superior: el caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo.

paradigma filosófico en el que basa su enseñanza y formación del universitario; el segundo atañe a toda la estructura organizativa institucional, es decir la gestión de sus servicios tanto administrativos como de apoyo académico, gobierno interno, planeación, normatividad y administración.

En lo que respecta al ámbito educativo, la UQROO es evaluada por los CIEES y por COPAES, organismos que se encargan de vigilar la mejora de la calidad en los servicios educativos de México. Hasta el ciclo escolar 2008 – 2009, la UQROO ha acreditado los siguientes programas:

PROGRAMAS DE LICENCIATURA Y PROFESIONAL ASOCIADO EN PROGRAMAS DE CALIDAD DEL CICLO 2008-2009

UNIDAD ACADÉMICA	DIVISION ACADÉMICA	PROGRAMA EDUCATIVO	NIVEL DE CALIDAD
CHETUMAL	CIENCIAS E INGENIERÍA	1 Maestría en Planeación	De alto nivel del PNP
		2 Licenciatura en Turismo	Nivel 1 de los CIEES
		3 Profesional Asociado en Turismo Alternativo	Nivel 1 de los CIEES
	CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES	4 Maestría en Ciencias Sociales	Nivel 1 de los CIEES De alto nivel del PNP
		5 Licenciatura en Relaciones Internacionales	Acreditado y Nivel 1 de los CIEES
		6 Licenciatura en Lengua Inglesa	Nivel 1 de los CIEES
	CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS	7 Licenciatura en Derecho	Nivel 1 de los CIEES
		8 Licenciatura en Economía y Finanzas	Nivel 1 de los CIEES
		9 Licenciatura en Sistemas Comerciales	Acreditado y Nivel 1 de los CIEES
		10 Licenciatura en Antropología Social	Nivel 1 de los CIEES

Fuente: Prontuario Estadístico 2008 – 2009, en <http://sigc.uqroo.mx/index.php>, UQROO, México, consultado el 26 de octubre de 2010.

Así mismo se han establecido alianzas que permiten unir esfuerzos en la búsqueda de la excelencia académica como Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consorcio Universitario de México (CUMEX).

Tanto la ANUIES como el CUMEX son asociaciones no gubernamentales que integran instituciones mexicanas para buscar la excelencia académica. Por ejemplo el CUMEX tiene afiliado a veinte universidades y la ANUIES cuenta con una membresía de 154 instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares.

El CUMEX es un grupo de instituciones que forman una élite pues las 20 IES que afilia el CUMEX están calificadas con indicadores que los posiciona como referencia en México y en el mundo de la educación superior de buena calidad, flexible y socialmente pertinente a los grandes problemas a los retos que impone la globalización. Entre los indicadores que comparten las IES se encuentra los indicadores de competitividad académica, grado académico de los profesores investigadores de completo.

En lo que respecta al cumplimiento de la calidad en los aspectos que definen su modelo académico, es decir desde sus procesos de gestión, gobierno interno, planeación, normatividad y administración, ha establecido, la UQROO estableció a partir del año 2000 un Sistema Institucional de Gestión de la Calidad (SIGC) el cual ayuda a gestionar sus tareas sustantivas para mejorar los servicios de formación profesional, así como de generación y aplicación innovadora del conocimiento (investigación).⁹ El SIGC permite a la UQROO, fortalecer servicios educativos con criterios y estándares de calidad de tal forma que les permita cumplir con estándares nacionales e internacionales de los criterios de calidad educativa.

El SIGC concibe la calidad como el grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos, tanto en los servicios administrativos, en el apoyo académico así como la elaboración, ejecución y seguimiento de planes, estudios, proyectos e informes de educación superior, en ese sentido se excluye la ejecución de planes de estudio o el proceso de enseñanza aprendizaje, esa

⁹ http://sigc.uqroo.mx/01_manual_calidad/index.php, UQROO, México, consultado el 26 de julio de 2010.

parte, como ya se había comentado, le corresponde a los CIEES y a los organismos del COPAES.

A través del SIGC se establecen los compromisos específicos de la universidad para la atención adecuada de sus usuarios de todos los servicios institucionales que se ofrecen, éstos estarán supervisados por una serie de indicadores estratégicos institucionales.

La UQROO y sus políticas de calidad se enmarcan en los modelos vanguardistas, pues están dirigidas a la acreditación de las licenciaturas que oferta, así como a los procesos administrativos, de gestión, gobierno interno, planeación, normatividad y administración.

Sin embargo aunque no hay un pronunciamiento claro y tácito respecto al aseguramiento de la calidad con equidad en la educación superior en el modelo tanto académico como educativo de la UQROO, ésta institución lo aborda desplegando las estrategias académicas para asegurar la permanencia y egreso de los estudiantes que ingresan en ella, entre ellas se ubica el programa institucional de tutorías, las áreas de atención a estudiantes como es el de becas o psicología. De igual manera, la preocupación en cuanto a la formación integral de sus estudiantes, es una manera de abordar la equidad.

Se aprecia en el modelo académico una apertura a la calidad con equidad cuando en su marco jurídico, muestra una preocupación al respecto señalando que *los principios de equidad, igualdad de oportunidades y respeto a la diversidad aseguran el desarrollo pleno de mujeres y hombres*. Sin embargo, se aprecia un poco ambigua pues no habla de qué tipo de diversidad, si es lingüística, cultural, sexual o de religión y en ningún momento problematiza las realidades entre mujeres y hombres o las desventajas de indígenas ante los no indígenas, al existir esa ambigüedad, la preocupación no deja de ser solo eso.

Lo que equivale a decir que la UQROO aún no conceptualiza su población estudiantil o contexto educativo como multicultural, aunque en su misión si hace

alusión de “contribuir (...) al fortalecimiento de la cultura e identidad de Quintana Roo y de México”, entonces da cabida a suponer que dicha misión mantiene coherencia en el contexto en el que se inserta ésta institución, y a suponer que en ella se forman estudiantes de origen indígena maya. Actualmente en los tiempos de la globalización y por la tendencia a la internacionalización de la educación superior, en la comunidad universitaria seguramente alberga estudiantes de diversas culturas.

Capítulo 2. Definición de conceptos e interpretaciones: la equidad en el acceso a la educación superior desde el plano de la interculturalidad.

Se ha dicho que en México más de 7 millones de jóvenes entre 19 y 23 años no tienen acceso a la educación superior, concentrándose esta estadística en mayor medida en los jóvenes de origen indígena. Las causas relacionadas a la desventaja ha sido por la ubicación urbana de las IES, la falta de pertinencia cultural y lingüística en la educación básica, así como por el origen familiar de los jóvenes, es decir al nivel socioeconómico de las familias en la que provienen. Ésta última no solo es relevante para ingresar a una institución de educación superior, sino también marca la diferencia en el éxito escolar entre los alumnos.

En Francia por ejemplo se ha comprobado que el éxito escolar de los estudiantes, se debe a los hábitos, entrenamientos y actitudes heredados en el medio de origen que en su proceso de aprendizaje, les sirve indirectamente en sus tareas académicas. Asimismo, los jóvenes que provienen de medios familiares de posibilidades económicas mayores, heredan también saberes y un saber hacer, y gustos que en el ámbito académico, aún siendo de manera indirecta pasan a tener una rentabilidad evidente. En ese sentido en la educación superior, el pasado social puede transformarse en déficit, porque cuando se efectúa la elección de una carrera profesional puede resultar una decisión, a veces, accidentada y prematura, en virtud que no se tiene definido con certeza la vocación profesional. El desconocimiento e inaccesso a la información impregna las elecciones de los jóvenes un sentido forzado, el impacto final se deja ver en la trayectoria académica de los universitarios que se traduce en deserción escolar y el estancamiento académico. En este sentido Bourdieu y Passeron (2004) señalan que “el sistema educativo pone objetivamente en funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas bastante más total de lo que se cree (Bourdieu y Passeron, 2004: 13)”.

Entonces el capital cultural, es decir los hábitos (actitud y aptitud) interiorizados desde el origen social, explican el proceso de exclusión y la inequidad en la educación superior, si bien desde la perspectiva del capital cultural, no basta con los insumos que las instituciones despliegan para promover y favorecer el aprendizaje académico de los jóvenes, sino que es necesario estar habilitados con aptitudes heredados desde el seno familiar. Sin embargo, señala Bourdieu y Passeron (2004) “(...) existen jóvenes provenientes de sectores marginados que logran el éxito académico concluyendo su licenciatura gracias a una capacidad de adaptación o gracias a un medio familiar favorable.

Hace quince años, esta relación del éxito escolar ligado al capital cultural y la motivación alimentada en la familia fue estudiado en México, por Andoni, Garritz (1995) quien a partir del análisis de un programa y la evaluación del éxito de medidas correctivas aplicadas a estudiantes de la Facultad de Química de la UNAM; observó con un total de 4,011 alumnos de 5 generaciones (92 - 95) que los resultados en los alumnos no eran simplemente reflejo de una situación de rezago académico, sino que sin duda alguna están determinados por condiciones sociales y económicas complejas. Una de las causas encontradas es el hecho de que la mitad de los recién llegados a la facultad de química con solo haber completado el bachillerato habían superado la escolaridad de ambos padres.

La postura de los autores anteriores deja próximo el panorama del problema de esta investigación, porque aquí lo que ocupa es cómo lograr la equidad en el acceso a la educación superior y por lo que se ha visto en el capítulo uno, la equidad en la educación superior se logra procurando que los grupos menos favorecidos logren ingresar a una IES (BM,) y desplegando en las instituciones los insumos necesarios para un mejor aprendizaje de los alumnos (UNESCO,); entonces los autores lo que nos regalan con el concepto de capital cultural es una explicación desde las condiciones del sujeto para lograr el éxito académico que finalmente quiere decir la equidad en la educación superior.

Entonces tenemos dos perspectivas que logran la equidad en el acceso a la educación superior; una que tiene que ver desde las políticas en el sistema de educación superior de un país y la otra alude a las circunstancias sociales y culturales de los habitantes de aquel país. En ese sentido, es necesario un análisis desde los conceptos de identidad y cultura de los estudiantes de origen indígena, en tanto que las familias se insertan en un colectivo, un grupo definido y caracterizado en un tiempo, en un espacio y en un sin número de relaciones; en un grupo cultural que se define y diferencia de otros grupos, no solo por la identidad sino también de las relaciones de poder en el que se insertan.

En la década de 1990, a partir que se intensificó el proceso de globalización, las sociedades en la que habitan varias culturas, las posibilidades de una familia de encontrarse en los dramas de las relaciones de poder, son mayores; pues la globalización al tiempo que homogeneiza también produce un fraccionamiento articulado que reordena las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas (García, 1995). Lo que nos lleva a entender que las relaciones se dan dentro del marco de la dominación de un sector de la población de mayores ingresos.

Por ejemplo, podemos ubicar sociedades multiculturales en España, Rumania y otros países de Europa que debido a los fenómenos de la inmigración experimentan una variedad cultural interna, a partir de la integración de la comunidad europea (Siguan, 1998: 150). En España por ejemplo, la presencia de inmigrantes magrebíes procedentes de Marruecos, que llegan en busca de trabajo, plantea problemas en el sistema de educación en virtud que son los que poseen una identidad cultural más distinta y más definida y son los que requieren una atención más especial a la hora de plantear cuestiones de interculturalidad (Siguan, 1998: 148).

México al igual que otros países de América Latina, la multiculturalidad se debe a que aún prevalecen los pueblos indígenas que originalmente habitaban antes de la llegada de los españoles. Las circunstancias de desventaja de éste grupo radica en su condición de haber sido conquistado y por considerar su cultura e

identidad como un problema, de tal manera que a inicios del siglo XX, los mestizos idealizaron un proyecto de unidad nacional en la que los indígenas debían incorporarse pues se encontraban en un estado de “estancamiento cultural” (Villoro, 1987).

A partir de la realidad multicultural en diferentes lugares del mundo, los tratamientos interculturales en las relaciones sociales se caracterizan por situaciones de asimetría y conflicto constante debido a la existencia de un grupo y una cultura dominante, o más favorecida. Esta realidad supone analizar la equidad en la educación superior desde las dos perspectivas de las relaciones interculturales:

La interculturalidad que define un contexto donde habitan varias culturas que se suponen en contacto constante que facilita momentos conflictivos que pudieran resultar en conflicto, es decir que hay un problema porque un sector de la población no tiene acceso a las condiciones básicas, como es la vivienda, servicios de salud, esparcimiento, educación, etc.

La interculturalidad como aspiración a alcanzar relaciones de convivencia armónica, donde la comunicación y contacto entre personas de diferentes culturas sea desde un plano de igualdad, respeto, comprensión y enriquecimiento mutuo. Este aspecto es parte de un proyecto al que un país debe aspirar pues un país que busca la democracia deberá transitar y construir las convivencia armónica de sus diversas culturas (Zolla y Zolla, 2004).

Podemos señalar entonces que la perspectiva de interculturalidad retoma un aspecto de conflicto para luego proponer un ideal en las relaciones sociales. Bajo ese tenor se ubica, una creciente propuesta a nivel internacional para revertir la situación de desventaja de algunos grupos vulnerables. En el contexto internacional dichas propuestas han resultado en la implementación de acciones afirmativas que desde la aplicación normativa-institucional de la multiculturalidad buscan equiparar las oportunidades de acceso a los bienes y servicios que

detonan en una mejor calidad de vida, como pueden ser la salud, la educación o el libre pensamiento.

Lo interesante es cómo se han dado las diversas acciones para brindar mejores oportunidades a los grupos vulnerables, sobre todo porque convergen diferentes ideologías para designar un modelo de sociedad más justa. La ideología que impere en las acciones afirmativas desata controversias que aunque no es el propósito de profundizar en ellas, si es importante pensarlas y traer a discusión algunos tratamientos de modelos de sociedad multicultural que se ha vislumbrado por los intelectuales, así podremos definir bajo qué perspectiva se deben guiar las acciones afirmativas, como es el caso de las unidades de apoyo del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEIIES) que ha impulsado la ANUIES.

2.1 El tratamiento identitario en la equidad en la educación superior.

Cuando se analiza la vida de los indígenas, se aprecia la continuidad de valores, tradiciones, costumbres y creencias. Un ejemplo es la filosofía en la impartición de justicia que lejos de ser represora como se da en el derecho positivo, tiende a ser conciliador y reformador de actitudes hacia la vida. O la ritualidad de un determinado grupo que articula y mantiene estables las relaciones comunitarias, pues los rituales se construyen a partir de elementos sociales y naturales que se desarrollan en el contexto de esa determinada sociedad, pasando por un proceso de significados comunitarios (Entrevista a Wilberth Ucan Yeh, julio de 2010). En el caso de los mayas contemporáneos de Quintana Roo radicados en las zonas turísticas por cuestiones laborales, los vínculos comunitarios aún perduran a través de su participación en la organización de las fiestas tradicionales, a partir de apoyos económicos para financiar los insumos de las fiestas o su participación en los rituales. Finalmente las lenguas indígenas aún vigentes, dan fe de la permanencia de grupos con formas particulares de nombrar y percibir el mundo tanto natural, como social.

La continuidad de las costumbres e instituciones de los pueblos indígenas implica elaborar programas pertinentes, porque como colectivo conservan una lengua, costumbre y pasado social que los define y diferencia de los demás grupos sociales no indígenas e incluso los lleva a diferenciarse entre ellos mismos, es decir entre las 62 etnias oficialmente reconocidas en México, en ese sentido un tratamiento identitario en las estrategias permitiría mayores posibilidades de superar el rezago social en la que se encuentran. Por eso no hay que perder de vista que desde que los españoles llegaron al continente americano, los indígenas fueron vistos como problema. En las primeras décadas del siglo XX con el proyecto de unidad nacional, los mestizos creían que los indígenas se encontraban estancados culturalmente por lo que pensaron incorporarlos, a través de modelos educativos asimilacionistas que los llevará a la castellanización (Villoro, 1987).

El proyecto de unidad nacional consideraba que promoviendo en los indígenas una mejora en su alimentación, su indumentaria, su educación y sus esparcimientos, el indio acogería la cultura “moderna” de los mestizo”. De ahí que el proyecto para imponer determinada civilización o cultura a un individuo o a una agrupación, llevó a cabo modelos educativos con medios inherentes a la cultura de los mestizos (Gamio, 1916).

Muy tarde se comprendió que un proyecto de nación no era factible, ya que la población como actualmente se presenta, esta dividida en agrupaciones más o menos numerosas, que en si constituyen pequeñas patrias por el lazo común de la raza, el idioma y la cultura. En ese sentido la inequidad en la educación superior en los pueblos indígenas habría que mirarla desde la perspectiva de que son pueblos oprimidos por su condición histórica de haber sido conquistados y porque es el grupo más socavado desde la ideología del discurso nacionalista.

Es decir, si desde un punto histórico el problema de los indígenas se localiza en que su condición de conquistados aún continúan en las relaciones sociales y de producción, entonces, la respuesta está en mirar sus desigualdades desde la

diferencia en las identidades étnicas, solo así comprenderemos los límites de un grupo a otro. En este sentido, la identidad debe considerarse como fundamental en el estudio de las desigualdades sociales para que los asuntos referentes a la situación de clase resulten secundarios; sin que el énfasis en la identidad étnica diluya la conciencia de clase y sus correspondientes actitudes políticas, pues de hecho al darle un tratamiento identitario a los problemas de los indígenas da lugar a considerar que los grupos culturales pueden estar diferenciados internamente en lo social y lo económico (Stavenhagen, 2002).

Es un asunto que compete a las identidades porque son culturalmente diferenciados, y la diversidad así como las relaciones de poder convergen en un contexto determinado con formas particulares en cada grupo. Entonces el estudio de la inequidad en la educación superior debe verse desde una perspectiva cultural e identitaria, dejando a un segundo término la situación de clase, pues aunada a la pobreza y la marginación geográfica, la diferencia cultural, desde la perspectiva de capital cultural, representa un obstáculo poco visible pero con un alto impacto en las posibilidades reales de acceso, permanencia y egreso en los sistemas educativos en sus diversos niveles.

2.2 ¿Quiénes son los estudiantes indígenas?

La categoría de estudiante indígena que aquí nos interesa es aquella que se adscribe en el nivel de educación superior, por lo que su edad fluctúa entre los 18 y 23, o hasta los 26 años y se encuentran inscritos en los diferentes programas de licenciatura y profesional asociado de la Universidad de Quintana Roo. Su adscripción étnica se asocia al origen maya peninsular pues son los que históricamente han habitado el territorio del estado, sin embargo se han registrado alumnos de origen nahualt, maya chuj, maya kiche y tojolabal. Sus vidas se han teñido de las estructuras simbólicas y de conocimientos del grupo étnico de origen, como es el caso de la ritualidad y sus respectivos procesos sociales de significado comunitario y natural, la lengua con sus formas de ver y pensar el

mundo, su historia muchas veces arraigada con orgullo y otras veces con cierto dejo de abandono.

Los jóvenes indígenas de la UQROO son una población susceptible a no ingresar a una licenciatura, porque en sus familias existe necesidad de tipo económico y monetario y muchas veces el papel que ellos deben jugar es la de proveedor al igual que el padre. Además se encuentran propensos a dar prioridad al campo laboral y eligen emigrar de sus comunidades a las zonas turísticas de nuestro estado.

Antes del PAEIIES 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 ubicara y diera 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 (Canul, et al, 2008).

En ese sentido no se tenía mecanismo alguno para detectar cuántos estudiantes indígenas existían en las instituciones, por lo tanto, cuando se iniciaron las actividades de filtrar a ésta población la ANUIES recomendó dos criterios, la primera era que el alumno fuera hablante de una lengua indígena (HLI) y la segunda fue identificar el municipio en el que nació; considerando que en México la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) ha reconocido 871 municipios indígenas partiendo en función de la proporción y presencia absoluta de la población étnica. (ANUIES-Fundación Ford, 2005)¹⁰.

Sin embargo se ha analizado que este criterio HLI, utilizado para determinar la cantidad de indígenas en México, no arroja la realidad en la que viven dicho

¹⁰ Por ejemplo en Quintana Roo, los municipios indígenas son Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos, Lázaro Cárdenas, Solidaridad y Tulum.

sector de la población, pues no toma en cuenta que aunque las nuevas generaciones de los grupo étnicos ya no hablan su lengua ancestral, continúan en ellos sus usos y costumbres, permitiendo que las personas aún se consideren o sean considerados como indígenas (Zolla y Zolla, 2004). Aunque el municipio de nacimiento es otra referencia para ubicar a un estudiante indígena, los procesos de inmigración llevarían a que el lugar natal sea poco preciso.

En ese sentido la Universidad de Quintana Roo (UQROO) para asegurar la detección de casi la totalidad de los estudiantes indígenas, consideró dos criterios más, uno se relaciona con el apellido que en el caso del estado de Quintana Roo, Yucatán y Campeche la relación identidad-apellido aún mantiene una estrecha vinculación asociativa. El otro elemento que se empleó a partir del 2005 es la autoadscripción que da cabida a la reflexión y decisión del alumno de reconocerse como indígena considerando que aún conserva las tradiciones de los mayas peninsulares, a pesar de que no es hablante de lengua maya o de que no haya nacido en un municipio indígena, quizás porque sus papás inmigraron a una zona urbana.

En la discusión académica los elementos anteriormente mencionados se engloban en la identidad cultural que define a los sujetos como tal, es decir desde la perspectiva de Bartolomé y Cardoso de Oliveira al definir la identidad étnica como la forma ideológica que adquiere las representaciones colectivas de un grupo étnico. Lo anterior implica definir a un grupo étnico más allá de una “unidad portadora de cultura”, sino como una forma de organización social en donde la identificación étnica, es decir “la característica de auto atribución y atribución por los otros”, es el aspecto crítico de la definición de grupo étnico. En la medida en que los agentes se valen de la identidad étnica para clasificarse así mismos y a los demás con propósitos de interacción, constituyen grupos étnicos en el sentido de organización que define a un grupo en lo social (Bartolomé, 1992), (Cardoso de Oliveira, 1992).

En ese tenor de las identidades, Degregori (2000) ha señalado que conforme se intensifican las comunicaciones y contactos entre los diferentes pueblos del mundo, se robustecen en muchos ámbitos y lugares las identidades locales, por la necesidad de remarcar las fronteras que los separan, muchas veces como reacción defensiva para fortalecer la identidad y para defender la estima de los integrantes de un grupo social. Es decir, las relaciones interculturales en una sociedad multicultural se intensifican, así como sus respectivas posibilidades de reforzar y constatar las asimetrías sociales.

Entonces la interculturalidad supone que los diferentes grupos se constituyen como tales en su interacción mutua, “que la cultura sólo puede ser pensada y vivida, conjugada o declinada en plural”. Como define Sánchez, la interculturalidad define menos un campo comparativo en el que se contrastan entidades cerradas ya constituidas, que un campo interactivo donde esas entidades se constituyen y acceden a la conciencia de sí mismas y a su propia identidad, pues: “las culturas se constituyen y diferencian en tanto se comunican entre ellas” (Sánchez, 1997: 116-117).

En este escenario que se nos plantea, necesitamos definir la identidad étnica de los estudiantes, más allá del elemento común de la concepción dual, en donde la identidad de un grupo que se define solamente en contraste y en oposición a otros. Cardoso (1992) ha señalado que no existe, ni existirá, ninguna identidad esencial que permita definir la naturaleza de un grupo étnico; ésta se va construyendo y reconstruyendo a lo largo del devenir histórico. Por lo tanto, la identidad étnica aparece inscrita, como todas las manifestaciones de la identidad individual y social, dentro de un marco histórico que nos permite referirnos a ella en términos de un proceso social de identificación. Habría entonces que recordar también, el señalamiento de Bartolomé (1992) sobre advertir que una identidad étnica se puede mantener a pesar de las transformaciones culturales, pues justamente en las expresiones de dicha identidad reflejarán necesariamente los cambios en la cultura.

Para defender su postura Bartolomé (1992) retoma el concepto de identidad psicosocial de los grupos étnicos pues dicha identidad es resultante de un proceso histórico de configuraciones que en la actualidad se expresa como una totalidad gestáltica, y por lo tanto para poder entender esa identidad implica necesariamente un ejercicio de destotalización. En este sentido la propuesta de “desconstruir” la identidad busca, “romper la superficie del concepto para hacer emerger los mecanismos constitutivos y generativos que la subyacen. La legitimidad de esta empresa radica precisamente en que sólo a partir de la destotalización podremos efectuar una retotalización, lo que permite una más clara comprensión de los avatares por los que ha atravesado el ser y la conciencia social de estas colectividades humanas. Esto es: el ser como resultante de su acontecer. (Bartolomé, 1992).

En la perspectiva de Bartolomé y Cardoso, Gûnther Dietz¹¹ para interpretar que es un estudiante indígena señala que no hay posibilidades de estandarizar definiciones sobre el concepto de estudiante indígena. Hay que problematizar el uso de los conceptos, pues una definición que funciona en una universidad es diferente a la de otra universidad. En ese sentido “la relación de lo colonial es la que nos permite identificar lo indígena. Nuestros conceptos – estudiante indígena - vienen de la época colonial; pues los conceptos no son neutros, quienes utilizan un concepto están ejerciendo un poder sobre el que va, por eso hay que ponernos de acuerdo para utilizar un concepto” – dentro de cada IES.

De acuerdo a este autor es que si viviéramos en una sociedad incluyente no habría necesidad ni sentido de hablar sobre estudiantes indígenas, no habría porque clasificar la diversidad en los contextos académicos. Entonces el papel del PAEIIES y las instituciones que lo implementan es problematizar de acuerdo al contexto en la que se insertan las IES, es tener claro cuál es la situación y a partir de ahí tematizar sobre la definición de estudiante indígena.

¹¹ Taller sobre Cultura, Identidad e Interculturalidad en estudiantes indígenas, Enero 2009, Universidad de Quintana Roo.

Por ejemplo, la UQROO ha tenido la oportunidad de reflexionar acerca de sus estudiantes de origen indígena, pues contrario al criterio de la autoadscripción, en algunos estudiantes se presenta el rechazo de la identidad indígena por lo que solicita su retiro o baja del programa UA AEI. La explicación de este rechazo tiene una razón histórica y es una estrategia de los alumnos para no ser objeto de maltratado. De hecho uno de los grandes complejos de algunos universitarios es que los demás los escuchen hablar en su lengua indígena. Pero la identidad étnica puede resultar al estudiante un valor agregado para socializar, ya que pronunciar palabras en lengua indígena es una forma de motivar el interés de los demás hacia ellos (los indígenas). La posibilidad de hacerse notar como indígenas dependerá de la estima que los alumnos tengan hacia su origen, su bagaje cultural y su lengua. Además el reconocerse como parte de un grupo étnico les da posibilidades para obtener una beca.

2.3 Conceptualización de las acciones afirmativas en la multiculturalidad y la interculturalidad.

En este apartado se presenta una discusión que permite distinguir las diferencias entre la multiculturalidad y la interculturalidad desde su conceptualización y su sentido normativo, es decir su aplicación institucional, con el objetivo de distinguir la perspectiva teórica e ideológica de las acciones afirmativas.

La multiculturalidad es una categoría descriptiva porque solo refiere a los datos que describen la característica social verificable y concreta de un país (Olivé, 2006; Zolla y Zolla, 2004). Por ejemplo, México es una nación que es multicultural porque en ella se reconoce oficialmente la existencia de 62 pueblos originarios, que hablan una lengua y/o dialecto diferente.

Entonces, como hecho verificable la multiculturalidad no expresa de qué forma se da la relación de los diferentes pueblos, bajo qué condiciones y hasta qué límites de la libertad de cada individuo. No fue hasta que con el proceso de la

globalización, se intensificaron los medios de comunicación (medios de transporte, la tv, radio, el internet) y asimismo los encuentros y escenarios interculturales; se cuestionó la convivencia y la relación social con el otro, fue entonces que se empezó a hablar de la interculturalidad; dicho concepto significó superar el concepto de multiculturalidad para enriquecer las teorías que explican las relaciones y prácticas sociales como procesos dentro una estructura más compleja.

Las acciones afirmativas se han implementado en esos contextos de diversidad cultural y su aplicación se sustenta desde el sentido normativo de la multiculturalidad y su política de reconocimiento, es decir desde la categoría de multiculturalismo que es un:

(...) término que expresa un concepto que refiere a modelos de sociedad que pueden servir como guías para establecer o modificar relaciones sociales, para diseñar y justificar políticas públicas, para tomar decisiones y para realizar acciones, ya sea por parte de los representantes de los Estados, de los miembros de los diferentes pueblos y de las diversas culturas, de los partidos políticos, de organizaciones no gubernamentales, de organismos internacionales y de los ciudadanos en general, en materias que afectan las vidas de los pueblos y las relaciones entre ellos (Olivé, 2006: 22).

En el caso norteamericano se concibió una multiculturalidad liberal, en el que desde su sentido normativo configura el tratamiento preferencial hacia un grupo considerado discriminado con el objetivo de modificar tanto su situación de grupo social marginado como las acciones concretas de discriminación indirecta que sufre la persona individual por pertenecer a tal grupo. La discriminación indirecta es aquella que se ejerce con medidas institucionales, ya sea a través de políticas públicas o por reglamentos. La aplicación institucional de este multiculturalismo se ha caracterizado por las acciones afirmativas que tiene el fin de la política del trato preferencia, el cual se caracteriza –como objetivo final- por un “cuidado indiferenciado” y su medio es borrar las diferencias con un trato preferencial, para luego volver a borrar estas diferencias con el “cuidado indiferenciado” (Sartori, 2003).

Entiéndase éste cuidado indiferenciado como aquella que trata de equiparar el acceso a los servicios básicos (salud, educación, vivienda) desatendiendo las características identitarias del grupo en desventaja. En Estados Unidos, la ideología de los multiculturalistas liberales se concretó en instituciones para favorecer los programas compensatorios, que se vislumbran como estrategias temporales destinadas a remover situaciones, prejuicios, comportamientos y prácticas culturales y sociales que impiden a un grupo social minusvalorado o discriminado, alcanzar una situación real de igualdad de oportunidades.

Alcanzar una igualdad de oportunidades sin considerar la identidad del grupo en desventaja, es una concepción sobre el respeto igualitario desde la perspectiva liberal de los derechos (Zolla y Zolla, 2004), a saber:

La política del respeto igualitario, consagrada en el liberalismo de los derechos, que no tolera la diferencia, porque a) insiste en una aplicación uniforme de las reglas que definen esos derechos, sin excepción, y b) desconfía de las metas colectivas (...) el liberalismo no constituye un posible campo de reunión para todas las culturas, sino que es la expresión política de cierto género de culturas, totalmente incompatible con otros géneros (Taylor, 1993: 90, 92).

Para algunos, la multiculturalidad y la política del reconocimiento que de él se deriva puede terminar resultando funcionales al capitalismo multinacional. Por ejemplo para Degregori la ideología ideal de este capitalismo global sería la multiculturalidad, que desde un “privilegiado punto vacío de universalidad” y sin echar raíces en ninguna cultura en particular las trata a todas como el colonizador trataba a los pueblos colonizados: como “nativos” que deben ser estudiados y “respetados” cuidadosamente, es decir “el respeto multiculturalista por la especificidad del otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad”. Se trataría entonces de gestionar la diversidad para responder a la lógica de la acumulación del capitalismo (Degregori, 2000).

Desde ésta perspectiva los tratamientos preferenciales – con los cuidados indiferenciados - están lejos de favorecer la política del reconocimiento. Al contrario trata de aniquilarlas, pues las diferencias que interesan a la política del reconocimiento no son indiferencias consideradas injustas (Sartori, 2003).

Un ejemplo negativo de este tipo de multiculturalidad, en opinión de Degregori (2000), son las repercusiones políticas que en EE UU desataron las llamadas “guerras culturales”, pues tiende a concebir (y ayuda a construir) comunidades homogéneas, nítidamente marcadas y cerradas sobre sí mismas. Es el peligro del relativismo cultural desde la perspectiva de que todas las culturas valen en sí misma y como todo vale nada vale (Sartori, 2003), es decir no da lugar al diálogo y al enriquecimiento mutuo por apreciar de sobremanera las cualidades de una cultura particular sobre las otras, en un juego viceversa.

En México, si asumiéramos el sentido normativo del multiculturalismo liberal, estaríamos con el mismo el prejuicio que se inició con los modelos educativos de asimilación e integración, tendríamos un trato especial sin importar las características de su cultura, sería regresar al pensamiento de la pos revolución que era la de integrar para luego homogeneizar. Autores asumen una opinión progresista, como Olivé quien propone “como opción frente a la concepción ideológica de que hay un “problema indígena”, un modelo de sociedad multicultural que parte del reconocimiento de que en México realmente existen y conviven pueblos muy distintos, y se fundamenta en una posición filosófica en ética, en epistemología y en filosofía política conocida como pluralista” (Olivé, 2006: 12).

Este modelo que plantea Olivè (2006: 13) se centra en “los rasgos de la actual sociedad globalizada”, una sociedad donde las relaciones interculturales suponen un conflicto, es decir la convivencia de múltiples culturas en contextos determinados han incremento los encuentros a partir de los cuales se generan constantes conflictos, como lo demuestran los actos de xenofobia, discriminación, y hasta actitudes racistas.

Entre las condiciones necesarias para la resolución pacífica de problemas se propone el establecimiento de normas de instituciones y de mecanismos que:

- a) Favorezcan las relaciones interculturales en un contexto de justicia social, respetando y alentando la autonomía de los pueblos, incluyendo el acceso efectivo al control de sus recursos materiales,
- b) Promuevan las prácticas de democracia participativa, y,
- c) Faciliten el aprovechamiento del conocimiento-incluyendo el científico y tecnológico- para el desarrollo económico y cultural de todos los pueblos (Olivé, 2006:14).

En ese sentido, se debe ir más allá de la multiculturalidad entendida como “una situación de hecho, como una expresión que simplemente registra la existencia de una multiplicidad de culturas (...) pues en tal caso un multiculturalismo no plantea problemas a una concepción pluralista del mundo.” (Sartori, 2003)

El trato preferencial y las políticas de compensación por parte del Estado, y a favor de los grupos en desventaja, tienen una base justificante de justicia social. La posición anterior nos lleva a imaginar un “modelo” de sociedad más justa, del cual habla Olivé (2006) pues agregando el derecho a la diferencia y el respeto a la diversidad cultural, permiten el tratamiento de los derechos humanos de los pueblos indígenas desde dos entidades, desde los derechos humanos en la perspectiva individual de la ciudadanía; y en la perspectiva de la colectividad en el que se considera la preservación de las instituciones de organización social de las culturas, el derecho a la diferencia, etc. Tal como lo señalará Olivé (2006: 12)

“(...) es necesario asegurar la preservación de la identidad colectiva de los pueblos, así como la satisfacción de las necesidades básicas de sus miembros, las cuáles deben ser determinadas por ellos mismos. Pues las necesidades_básicas están mediadas culturalmente, y la pertenencia a un pueblo bien puede ser una de esas necesidades para quienes han nacido y crecido en su seno”.

En ese sentido, la concepción normativa de la interculturalidad, a diferencia del multiculturalismo, tiene una propuesta más dialógica que apuesta al enriquecimiento y la transformación mutua a partir de la interacción entre diferentes, reconociendo las relaciones de poder y desde un plano de respeto. La

diferencia en las perspectivas de una y otra (entre interculturalismo y multiculturalismo) es el origen de las propuestas y de quienes la proponen.

Por ejemplo los actores de la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural han vislumbrado una concepción de la interculturalidad de acuerdo a la formación e ideología obtenida en su proceso de formación: escuelas normalistas indígenas, profesionistas en el campo de la antropología y la sociología; vislumbrándose una posición esencialista de la cuestión intercultural. (Ávila y Mateos, 2008).

Por otro lado, la propuesta de la interculturalidad encuentra su origen en los movimientos sociales a partir de la conciencia de las relaciones de poder que se afirman en las relaciones sociales entre las diferentes culturas, así como de la desigualdad de riquezas imperantes entre ellas. Como señala García, ha sido consecuencia de los movimientos de los pueblos indígenas ante la hegemonía, y cuya demanda se encuentra en “una nueva forma de vivir, a través de relaciones más horizontal donde impera el respeto”¹²

Entonces lo que está de fondo es construir una sociedad interculturalidad, más allá de defender la igualdad de las culturas, exigiendo una actitud de respeto y reconocimiento, es conceder a cada miembro la facultad de contribuir con su aportación particular.

De ahí que el paso de una sociedad multicultural a una de carácter intercultural debe realizarse mediante la renegociación continua de los roles, espacios y el discernimiento de valores que entretejen y orientan los procesos de síntesis, enmarcado en la dinámica de la propia sociedad pero a la vez constituye una necesidad que imponen las relaciones interculturales (De Vallescar, 2001).

¹² De la entrevista con el Antropólogo Julio Teddy García Miranda, Junio de 2009.

2.4 ¿La UA AEI es una acción afirmativa? ¿Bajo qué perspectiva?

El Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en instituciones de educación superior (PAEIIES) con su respectiva creación de unidades de apoyo (UA), se ha concebido como una estrategia de acción afirmativa, orientada hacia una población tradicionalmente marginada como es la de origen indígena. Las IES con las UA desplegaron una serie diversas acciones destinadas a evitar la deserción, lograr la permanencia y mejorar el aprovechamiento de los estudiantes indígenas inscritos en las instituciones de educación superior (IES). (ANUIES, 2005: 5). Tal es el caso de cursos de nivelación, asesorías académicas y las tutorías que se concibe como el acompañamiento y seguimiento de trayectoria escolar de los estudiantes por parte de un académico en la figura de tutor. De las acciones que atienden las carencias y limitaciones económicas, se encuentra la canalización de becas y de otros apoyos determinados por las IES, según sus propias características.

Entonces como acción afirmativa una unidad de apoyo se enfoca a fortalecer los recursos académicos para responder a las necesidades especiales de los estudiantes indígenas, y se inscribe bajo la perspectiva de acción afirmativa (AA), porque es un proceso orientado a resultados “utilizado para asegurar que personas no blancas y mujeres no se encuentren en desventaja en sus esfuerzos para conseguir un empleo” (en este caso, a través del acceso y la permanencia en instituciones educativas) (Barrón, 2008).

A sus siete años de implementación del PAEIIES, se han vertido investigaciones cuyo análisis se sitúa en que las UA`s y sus acciones han detonado procesos más profundos, a través de tres dimensiones:

- a) La que se relaciona como nivelador académico.
- b) La que se concibe como promotor de las relaciones interculturales y la interculturalización de la educación superior. (Barrón, 2008, (Dietz, s/n).

La primera tiene que ver con el mejoramiento de los indicadores de impacto, como es el promedio, matrícula, egreso, titulación. Este es el objetivo inmediato de las acciones implementadas para evitar la deserción y lograr la permanencia en las instituciones, así como del aseguramiento financiero de la estancia en la ciudad, a través de becas y otros apoyos.

La segunda dimensión se enfoca a la observación de la interculturalidad y sus relaciones sociales, es decir a las relaciones que “refuerzan en la comunidad académica el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural”, y en la práctica la visibilidad de los indígenas (Barrón, 2008). En ese sentido, la interculturalización de la educación superior, a través de las unidades de apoyo, se lleva a cabo bajo la premisa de que el PAEIIES ha promovido la antidiscriminación de los estudiantes.

Entonces la diversidad biológica y cultural que se consideraba como un problema y obstáculo a vencer, ahora se mira como el “derecho de reconocer y respetar”, pero en la prácticas habría que precisar la connotación de éstas dos palabras en las relaciones sociales, pues es justamente lo que hace la diferencia entre usar un enfoque multiculturalista y otro dirigido a la interculturalidad. El reconocimiento más que hechos es una palabra que describe y mantiene el hecho como de facto, en cambio el segundo concepto hace necesario en las personas el respeto, pues va ligado a aceptar los valores ajenos manteniendo los propios en la interacción social (Dietz, 2008).

Esto quiere decir que la base argumentativa para implementar una UA, parte del reconocimiento y del hecho que en las instituciones de educación superior conviven estudiantes de origen diverso, desde lo cultural como en lo social. Para hacer imperativo dicho reconocimiento, el establecimiento de las UA's demandó acciones concretas de sentido simbólico, como es el establecimiento de un espacio físico propio que constituyera una referencia para los estudiantes indígenas dentro de las instituciones. El espacio ocupado implicaba en la práctica dos cosas, la visibilidad de la población indígena y otorgar a las unidades de

apoyo el papel de mediación cultural entre los estudiantes y sus respectivas formas de conocimiento (cosmovisión) con la apertura a determinadas y múltiples visiones y concepciones de realidad. Es decir las UA debían ocuparse del choque cultural que se produce en los estudiantes al momento de llegada a la universidad.

La importancia que tiene dicha empresa radica en que la identidad étnica se mantiene en los contextos educativos desde una actitud silenciosa, aislada y con cierto desprecio hacia las costumbres y vivencias de “los otros”; o se registra un acercamiento paulatino y curioso hacia las nuevas prácticas culturales en que se va involucrando; o incluso pueden experimentar una sensación de no pertenecer, lo que finalmente conduce a la deserción (ANUIES, 2005).

En el año 2005 a los cuatro años de haberse implementado el PAEIIES y después de una serie de talleres con los coordinadores de las UA en las IES, el comité de gestión del PAEIIES pudo identificar que existe una tendencia aunque en diversos niveles, de prácticas racistas en los discursos y las prácticas de las IES, por lo que recomendó generar en la propia institución un clima propicio para el trabajo desde la diferencia étnica. Los tipos de racismo vislumbrados serían:

- El racismo individual de profesores y alumnos cuando se da un prejuicio irracional y discriminatorio hacia los indígenas.
- El racismo institucional observado en políticas que restringen el acceso en forma directa o indirecta por el manejo de códigos culturales para la selección y oportunidad de ingreso a la formación profesional.
- El racismo cultural que se manifiesta en la expresión que individual o institucionalmente se confiere al manejar como elemento de superioridad el patrimonio cultural que cada cual porta, cuando desde un discurso de igualdad de acceso a la educación superior, se definen criterios de selección configurados en perspectivas uniculturales (ANUIES, 2005).

2.5 La interculturalidad como proceso en las relaciones interculturales.

La interculturalidad como proceso debe importar en la medida de estrategia en el qué hacer de las unidades de apoyo, en tanto las relaciones sociales entre algunos estudiantes indígenas y no indígenas, continúen enmarcados en prácticas de discriminación y racismo.

En tanto que el racismo es un proceso, porque sus estructuras e ideologías no existen fuera de las prácticas cotidianas a través de las cuales son creadas y confirmadas. Estas prácticas se adaptan y, a la vez, contribuyen ellas mismas a cambiar las condiciones sociales, económicas y políticas que imperan en la sociedad (Essed, 2010).

Entonces la interculturalidad como proceso denota un acercamiento a la definición de Philomena Essed (2010) pues va unido al brote significativo de comportamientos racistas en distintos lugares. Considerando que la interculturalidad da fe de las formas de la relación de los diferentes pueblos, bajo qué condiciones y hasta qué límites de la libertad de cada individuo, la interculturalidad debe cuestionar la convivencia y la relación social con el otro para explicar las relaciones y prácticas sociales como procesos dentro una estructura más compleja en el marco de las relaciones y situaciones de poder. Entendiendo como poder el sentido opresor de las fuerzas de un sistema de significados tanto en el aspecto social, económico y político (Essed, 2010).

En ese sentido, la interculturalidad como proceso se entiende como algo no acabado, porque tanto describe las relaciones sociales en asimetría y conflicto, tanto puede ser una alternativa que convierta esos conflictos en interacciones armónicas entre culturas. Algunos autores señalan que solo alcanzando la segunda tendencia interpretativa, estaremos efectivamente en presencia de la interculturalidad (Zolla y Zolla, 2004: 84, Fonet-Betancourt, 2004).

De hecho estas dos posturas no deben considerarse en sí mismas o por separadas, ya que una denota la realidad y el hecho de conflicto y el segundo una actitud o postura ideal ante los conflictos. Entonces, la interculturalidad es imaginar otra posibilidad: es cambiar la desigualdad en los intercambios, más no los intercambios mismos. Dejar en el pasado la dominación de grupos que detentan la hegemonía por aspectos de poder económico, sin aspirar a esa separación clara entre culturas (Degregori, 2000).

Entonces habría que definir la interculturalidad desde la noción de proceso, porque los procesos nunca están acabados, es el inicio y el final de algo, y en este caso consideramos que el tratamiento de la equidad en el acceso a la educación debe tener un tratamiento identitario, pues la identidad de un grupo siempre se definirá por las relaciones sociales que lejos están de acabarse. Además como proceso situamos la interculturalidad de la mera tolerancia a la posibilidad de enriquecimiento mutuo entre diferentes cada vez más conectados por la globalización, es decir cada vez más tendremos la posibilidad de vivir niveles de convivencia intercultural (García, 2000).

En tanto proceso la interculturalidad se debe vivir dentro de las prácticas sociales cara a cara, a través de ésta manera se concretan y se confirman, entonces la crisis inicial de conflicto, exclusión y agresiones estaría en camino de llevar a conciliaciones, es decir convivir cara a cara debería llevar a un cambio. Como cuando se vive y se construye la identidad:

Capítulo 3. La Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo: ¿Acción afirmativa para promover relaciones interculturales y la equidad en la educación superior?

Se ha señalado en la introducción que el análisis de esta investigación está dirigido básicamente a responder la pregunta: *¿La UAAEI entendida como una acción afirmativa dentro de la Universidad de Quintana Roo ha promovido la calidad en la educación superior desde la perspectiva de equidad porque favorece el ingreso y permanencia de los jóvenes indígenas, y ha promovido las relaciones interculturales en el contexto universitario?* Para responder a esta pregunta se incluye de inicio la historia de vida de un estudiante con el objetivo de matizar los aspectos de la interculturalidad y la equidad en la educación superior.

En ese sentido, el presente apartado se analiza de qué manera se dan las relaciones interculturales en el contexto de la UQROO, desde una mirada de la multiculturalidad y la interculturalidad nos ha permitido saber cómo se manifiestan estas relaciones dentro de la universidad, además permite dar un tratamiento al tema de la equidad en el acceso a la educación superior, más allá de la situación socioeconómica de la población, pues el análisis se lleva a cabo desde la identidad y la importancia que este concepto reviste al momento de hablar sobre las inequidades en el acceso a la educación superior.

El carácter multicultural de la UQROO radica en la región en la que se inserta, es decir la Península de Yucatán que alberga a una población de origen indígena maya, en ese sentido se puede decir que la UQROO recibe estudiantes indígenas y no indígenas. Así también se han identificado alumnos de otros grupos indígenas, aunque no es un número significativo, tan solo la presencia de uno o dos alumnos habla de la dinámica que presentan los contextos educativos y la presencia que va teniendo grupos minoritarios y desfavorecidos en el acceso a la educación superior. Por ejemplo, podemos encontrar un estudiante maya chuj, dos mayas cakchiquel, tres nahuatl, y un tojolobal.

Otra orientación importante en este apartado es saber cómo el modelo de la UQROO permite que se detonen las relaciones interculturales, que implica a nivel institucional que el PAEIES persiga impactos más profundos, más allá de conceptualizar a las unidades de apoyo como niveladores académicos, como es el promover las relaciones interculturales. A nivel institucional esta perspectiva del PAEIES implica un proceso de institucionalización de las unidades de apoyo en el aspecto organizativo, por lo que se ha respondido la pregunta ¿Cómo se conjuga la UAAEI con el modelo académico de la UQROO para el logro de las relaciones interculturales?

3.1 La interculturalidad en la educación superior, una mirada desde la historia de vida de un estudiante indígena.

Mi nombre es Marcelino, soy el menor de dos hermanos. Mis papás son originarios de Yucatán, pero casi toda mi familia ahora vive en Buenavista. Mis abuelos hablan maya y pues así aprendí más o menos a hablar maya, igual, aunque en mi casa no hablan maya, quien sabe porque, y sí saben hablarlo muy bien, a lo mejor no les gusta, ellos se comunican más en español, a veces hablan en maya, pero si lo saben hablar muy bien, (...) cuando llego allá y hablo español, me regañan, porque, de hecho mi abuelita, no habla español, en pura maya me habla... mi difunta abuela porque ya falleció, con ella aprendí a fuerzas, pues tengo que contestarle en maya porque si nos regaña. De hecho mis cuatro abuelitos hablan maya.

Trayectoria académica y formación educativa.

Bueno empecé en el preescolar en el jardín de niños de Buenavista, fue muy padre esa etapa, la convivencia con los amigos era muy bonita como en todos los niños, no teníamos problemas. A lo mejor había que trabajar, pero por lo general no. Una vez me caí de unas piedras mientras estábamos jugando, me lastime... y recuerdo que mi mamá se preocupó mucho ese día. Desde el preescolar aprendí a leer más o menos y a multiplicar, pues mi papá me enseñaba, él es muy bueno para las matemáticas, pues tiene primaria, igual mi mamá.

En la primaria lo que más recuerdo son los eventos deportivos y culturales que se hacían en las comunidades de Limones, Bacalar y creo Chunhuhub. De hecho ahí hacíamos los eventos deportivos y casi siempre ganábamos los partidos de fútbol, fueron muy interesantes esos viajes. Cuando termine la primaria, me despedí de todos mis amigos, pues algunos no siguieron estudiando, porque en mi pueblo los papás de algunos compañeros no tienen dinero, otros amigos se fueron a estudiar a otro lado y en otros casos creo que no les gusta estudiar. Entonces de los 26 que terminamos la primaria, pasamos solo 18 a la secundaria.

La secundaria, también lo hice en Buenavista, en la Leona Vicario. Empecé no muy bien, pues me gustaba hacer mucho relajo, pero nunca tuve un desborde escolar; siempre era igual muy puntual a mis clases, nunca faltaba por lo mismo que mi papá y mi mamá se preocupaba mucho de que no faltara a clases, bueno mi mamá principalmente. En segundo año, una doctora me dijo que me iba a regalar un x-box si sacaba el primer lugar, pero me lo dijo cuando estaban terminando las clases, aún así le metí ganas y saque el tercer lugar en segundo año, entonces (la doctora) me dice "síguele echando ganas porque no te lo ganaste" y ya pues le dije que le iba a echar ganas y que me lo iba a ganar. En tercer año le eche bastantes ganas, pero creo que en mayo o marzo, me lastime mi brazo y me operaron.

Recuerdo bien el accidente, estábamos entrenando en clases de taekwondo y practicábamos un golpe con patada, una cosa que quien sabe como se nos ocurrió. Entonces mi amigo me jaló de mi brazo y me caí, pero como caí mal porque me fui de lado, se fracturó el brazo. Me llevaron al médico del hospital general de Chetumal. Yo practicaba Taekwondo desde la primaria, pero en el pueblo había un maestro que venía del D.F., eran varios y eran Chapingos, había uno que sabía Taekwondo, entonces nosotros le pedimos que nos enseñe, de hecho ahí aprendimos más o menos. Ya como al medio año de que iniciamos, lo deje.

Por el accidente no baile el vals cuando salí de la secundaria, pero si me llevé el primer lugar en tercer año como lo prometí a la doctora y ella no me lo regalo. Cuando pasó eso mi madre me dijo "que bueno que le hayas echado ganas, aunque no te lo hayan regalado, fue algo para que le echas ganas". Creo por eso le eche ganas, y la verdad si me sirvió porque si no, no lo hubiese hecho. A partir de ahí, me empezó a gustar, me dedique a estudiar, a echarle ganas, a estudiar para lo exámenes, a aprenderme las cosas, y ha preocuparme. Los compañeros de la secundaria empezaron a ir a jugar a otros lados, en los pueblitos, pero nunca iba, no es porque no me hayan seleccionado, pues siempre me decían que fuera, pero no me gustaba ir, mandaban a otros chavos.

Cuando termine la secundaria, me dijo mi mamá que si quiero seguir estudiando, mi papá no me quería apoyar porque eran gastos, pero me dice mi mamá "si quieres seguir anda, yo te voy a apoyar". Entonces presente el examen y me quede en la Cobach de Bacalar, y empecé a estudiar, igual le echaba ganas, nunca debí materias. Y así como me acostumbraron desde pequeño, no faltaba a mi escuela, nunca me escapaba con mis amigos a tomar ni a hacer nada, ni a fumar. Me gustaba ser cumplido con mis tareas, tampoco me mataba a estudiar, nunca he sido de los chavos que le gustan sacar dieces y todo eso, porque, no sé, nunca me ha gustado estar hasta arriba, aunque sé que si puedo, prefiero aprender a hacer las cosas aunque después se me olvide pero se que ya lo sé. De hecho yo soy muy bueno en las matemáticas pero no me gusta, o sea me aburre porque me acuerdo que en las clases de matemáticas aprendes una cosa y hacen que lo hagas veinte veces que para que te lo aprendas bien. Y a mi eso no me gusta, pues porque ya me lo aprendí.

En bachilleres lo que puedo decir es que, hay muchos maestros muy buenos que tienen mucha capacidad para enseñar, entonces, aprendí bastante. Igual hay muchos muy flojos, pero la mayoría son muy buenos y bueno en Bacalar dicen que hay dos escuelas, pero el Cobach es el más importante, que porque hay maestro de calidad. Pero el que verdaderamente que quiere aprender no necesita de una escuela de calidad, porque puedes estudiar con los libros, aunque con los maestros aprendes bastante. En bachilleres, recuerdo que participábamos en los eventos

de día de muertos, hacíamos nuestros altares y todo eso, igual como en la secundaria, igual como en la primaria, a veces ganábamos.

Cuando entre al Cobach se me hacía muy difícil porque no sabía informática, a veces mis amigos me ayudaban a hacer mis tareas, pero hasta cuando ellos terminarán, por eso me quitaba como a las 5:00 de la tarde de Bacalar, los primeros dos años. Ya en el último año de bachilleres me propuse a aprender, entonces me metí al ICAT a estudiar informática, en ese año primero veíamos matemáticas, español, matemáticas financiera, calculo, luego teníamos volibol, música, por eso aprendí a tocar la flauta muy bien, se me olvidó porque ya no lo practicaba, todo eso terminaba a la 1:30, luego a las 2:30 estaba en el ICAT, en mis clases de informática, de ahí salía a las 5:00, y como me gustaba el fútbol, iba a entrenar a las 5:00 y hasta las 7:00 terminaba, de ahí me iba a esperar carro a ver si no pasaba temprano. Así pude aprender informática sin dejar el futbol. En ese año, del pueblo salía a las 5:00 de la mañana y regresaba a las 8:00 de la noche. Al principio me regañaban pero ya después se acostumbraron, ya no me decían nada cuando llegaba tarde. Solo llegaba a bañarme, después me acostaba a dormir, amanecía y me iba otra vez. Llegaba cansado. Recuerdo que mi papá con el curso en el ICAT no me quería apoyar, que porque iba a ser muy caro, que dos cosas no se pueden lograr, que primero es uno y luego el otro. Y mi mamá decía: "Si quiere aprenderlo y ves que puedes, hazlo", y como me gustaba, pues dije "no, pus lo voy a aprender, no voy a depender de los demás siempre", además "está en mi meta de por si, seguir estudiando, y la única carrera que voy a estudiar es Derecho".

En Bachilleres, al principio me costaba mucho trabajo porque allá te discriminaban porque a veces no ibas bien vestido y todo eso, pues ahí los chavos iban bien vestidos. Y tu llegabas con tu ropa, la de siempre, ¿no?, te empezaban a decir "no que tu no tienes ropa" y cosas así. La verdad no me molestaba, siempre los he ignorado. De hecho, a mi no me importa lo que digan. Aún así llegué a tener bastantes amigos, con todos me llevaba bien y de hecho sé de ellos, de donde estudian y aún me llevo con ellos.

Yo desde la primaria jugaba futbol, pertenecía o a un equipo de futbol que se llama Buenavista, quizás porque soy bueno, siempre me han puesto como delantero. Igual cuando llegue aquí a la universidad, siempre metía goles en los partidos y todo eso, pero ya deje de ir a entrenar. Pase a la secundaria y seguía en el equipo de futbol, unos chavos lo dejaron porque algunos se fueron a trabajar en Cancún, otros en Playa, y yo me metí a jugar con el equipo del pueblo que igual se llama Buenavista, los chavos de ahora que están en el equipo siempre me meten a jugar, pues son todos mis amigos. Nuestro punto de encuentro es el campo.

En el pueblo formamos un grupo que se hizo entre puros chavos, éramos como seis, uno tenia guitarra, otro tenia una batería que le regalaron por su papá, otro tenía un teclado, otros tenían unas matraquitas. Entonces en los pueblos cercanos íbamos a cantar, aunque no nos dijeran que fuéramos, nada mas sabíamos que había baile e íbamos a hacer relajo. Decíamos que somos un grupo y que cantaríamos un rato de manera gratuita. Lo que nos gustaba más era que nos invitaban de todo, a veces estábamos cantando y que el grupo tal nos llevaban comida, de lo que hacían, cochinita, relleno, etc. En una ocasión fuimos a unos quince años, como los grupos solo llagan a tocar como cuatro horas y se van, nosotros aprovechamos cantar aunque desafinados pero ahí estamos tocando, a veces canciones de chico che, o cualquier cumbia, porque es lo que le gustaba a la gente, y una que otra ranchera.

Con mis amigos de la secundaria ya casi no me reúno con ellos, pues cuando yo seguí en bachilleres, casi nadie siguió, quedaron como ocho pero terminaron como cuatro, creo. Bueno solo yo y otros estábamos en Bacalar estudiando. Éramos como diecisiete, creo, o dieciocho que terminamos porque hay uno que se quedo. De dieciocho, tres siguieron estudiando, entre ellos estoy yo. En la prepa, pues igual ahí tuve muchos amigos, e hice mucho relax, bueno cotorreaba pero igual en tiempo de clase no.

El medio familiar.

Mi papá es electricista, no tiene un título ni nada, pues solo tiene la primaria como mi mamá, quién sabe como le hizo pero aprendió a ser electricista y es el mejor de mi pueblo, bueno yo digo que es el mejor de mi pueblo, pues siempre lo buscan para que realice esos trabajos. Nosotros tenemos milpa, pero casi nunca los trabajamos, la verdad creo porque a mi papá casi no le gusta hacer eso de la milpa, por eso desde niños casi nunca nos llevaba ahí, él combinaba lo que es el trabajo de campo con su oficio de electricista, aunque después lo tomaba todo, pues cuando estábamos pequeños era como que un poco... alcohólico, ¿no?, porque le gustaba mucho tomar y casi no apoyaba a mi mamá desde cuando estudiaba la primaria.

Mi papá dejó la borrachera cuando entre a bachilleres, pero como al tercer año, volvió a empezar. En ese tiempo tomaba un poco más y un poco más cada vez, pero cuando entre a la universidad de plano lo dejó, y ahora recibo bastante de él.

Mi mamá desde que yo era pequeño se ha matado por mí para que logre una carrera. Recuerdo bien que ella siempre hasta por ahí de las dos de la mañana se acostaba a dormir porque estaba costurando, es un ángel, podría decir, me regaña y todo, ¿no? pero, todo con sentimiento porque mi mamá siempre se ha dedicado al 100% a mí, también con mi hermano. Siempre me ha apoyado en todo, nunca me deja de dar consejos. Me dice que es lo bueno que es lo malo, las cosas que debo de hacer, o cosas que no debo de hacer. Y con mi papá pues no hay tanto una muestra de cariño, pues porque igual y no estamos acostumbrados, pero si se siente aunque no se dice. Cuando esta tomado él dice que me quiere y todo eso, pero solo cuando esta tomado. Es que es raro ver en un pueblo que se le diga a su papá que se le quiere y que se le ande abrazando, es muy raro. Pero, pero con mi mamá sí el 100% de respeto y cariño.

Mi mamá fue siempre un impulso, pues siempre estuvo atenta a que yo continuara con mis estudios. A veces no me dejaba faltar a la escuela, ni aunque tuviera calentura, ni cuando me dolía algo, nunca me dejaba faltar. Siempre era puntual, nunca me escapaba de las clases, pero siempre igual así, era revoltoso, hacía cosas en la escuela y pues me regañaban. A veces ni me dedicaba tanto a la escuela porque me gustaba jugar y ella me decía: "Las clases niño, ¿no te importan las clases?" y todo eso. Pero era muy revoltoso a veces, les hacía bromas a los maestros con nuestros compañeros y a veces me regañaban y mandaban a citar a mi mamá, eso no me gustaba, pero igual yo me lo buscaba. Aunque no era muy dedicado, termine la primaria y nunca reprobé, creo porque nunca faltaba.

Mi hermano dejó de estudiar cuando estaba en bachilleres porque no le gusto, pero igual es muy inteligente, pero él me enseñaba cosas de matemáticas y todo eso. Yo solo aprendí bien lo que él me mostraba. Actualmente esta ayudando en la tienda, pues tenemos una mini tienda que de hecho se inició porque mi mamá daba clases de INEA, hubo un tiempo en que igual se dedicaba a dar clases de eso, para los que no sabían leer ni escribir, de ahí sale el dinero para la casa, pues

nos va más o menos bien. Ahora ella casi ya no costura, no como hace tiempo cuando le dedicaba mucho tiempo. Con los primos y la familia en general no hay tanta relación, a veces nos visitamos, pero no existe tanto una unión entre familia. Como todos trabajan creo que no tienen tiempo y pues tardan en ir a visitar a la familia. No hay tanta unión. Ni con los primos, no nos acercamos tanto ni para relajear.

Infancia con responsabilidades laborables.

Desde la primaria mi papá casi no me apoyaba, si me apoyaba pero poquito se podría decir; pues tomaba mucho. Yo tenía que ayudar a mi mamá. Entonces desde pequeño, estoy acostumbrado a trabajar, me gusta mucho. Siempre me gusto estar en la milpa, ir a chapear a sembrar y a tumbar, me gusta hacerlo. No me da por no trabajar eso, porque me gusta. Yo trabajé en la milpa de un señor que se llama Marcelo, iba a cosechar sandía y otras cosas con él. Aunque ganaba poquito se lo daba a mi mamá. Cuando iba a la milpa, pues creo que hacíamos todos lo mismo que hacían los señores grandes, creo que era un trabajo muy pesado. Me pagaban, y todo era para mi mamá. En ese tiempo, creo que me daban como \$25.00 pesos diarios. No todos los días de la semana iba, porque de hecho pues la cosecha no es diaria, pero por temporada cuando había hasta íbamos a desgranar maíz a su casa y todo eso. Cosechábamos, y también comíamos lo que traíamos.

Cuando entre a la secundaria, solo iba en vacaciones a la milpa de don Marcelo, pues tenía otro ingreso. Empecé a trabajar las artesanías con el S. K. C. en Buenavista, Quintana Roo, con él trabajé casi como cinco años, desde que entre a la secundaria y un poquito más de bachilleres, como dos años más. Con el señor S. K. C. iba a llevar mercancía a Playa del Carmen, X-care, Xel-ha, Cancún, Akumal, Puerto Aventuras, al hotel Barceló. Conocí todos esos lugares con él, de hecho conozco casi todo por allá. Cuando salíamos de viaje tenía miedo porque mi mamá me regañaba, no le gustaba que saliera de viaje.

En bachilleres deje de plano el trabajo de la milpa, de hecho no he vuelto a regresar allá, creo que aprendí bastante en la milpa, al igual que en las artesanías pues sé trabajar la madera de siricote y de otro tipo. Creo que soy más o menos buen artesano, aprendí a hacer muchas cosas casi todo lo que hacen allá. En el trabajo de la artesanía, no iba diario, pues descansaba, a veces cuando salía de clases.

De niño tenía ciertas malas costumbres, nos escapábamos aunque con mucho miedo, hasta solo para ir a jugar maquinitas, y como en mi casa no me daban dinero, agarraba y lo robaba, a veces robaba cinco o diez pesos ¿no?, y me iba a jugar, al rato los de la tienda ya se lo habían dicho a mi papá, y me daba una regañiza y entonces si me pegaba. Un día me acuerdo que robe creo que veinte pesos fue mi máximo robo, con eso compre mi tira hule, mi sabrita, jugué maquinita y luego de ahí me escondí atrás de mi casa, esa vez recuerdo haber escuchado a mi papá decir que se perdieron veinte pesos, y salió a buscarme, por eso no entraba a mi casa pues tenía mucho miedo. Ya eran como las nueve de la noche, y no seguía detrás de una mata, escondido, pero como tenía que irme a dormir, pues me metí a la casa y me sonaron. Eso fue en la primaria, ya en la secundaria me regañaban pero no me pegaba.

Cuando estudiaba la preparatoria viajaba los fines de semana a mi casa, mi tiempo los dedicaba a trabajar con lo artesanos, también jugaba un rato de futbol y de ahí llegaba a mi casa a estudiar un rato. Cosa que en la primaria todo el fin de semana, me la pasaba con mis amigos, nos

dedicábamos a pasear, a veces íbamos a sus casas, hacíamos el juego de las escondiditas y todo eso, a veces ahí comíamos; a veces íbamos a robar naranjas o sandías en otros terrenos, cosas así. Y en la secundaria pues los fines de semana, nos juntábamos para ir a leñar, para ir a trabajar entre todos nosotros, también salíamos a jugar, y aún salíamos a robar naranjas y sandías, y a comerlo luego, era una forma de divertirnos un rato.

El camino hacia la Universidad de Quintana Roo

Estudiar derecho es una idea que tengo desde pequeño, desde que yo egresé del preescolar, veía películas de abogados en la televisión, cómo debatían en las mesas e iban con el juez, que esto y que lo otro, y que mi cliente y que no se que cosa. Me gustaba ver ese tipo de cosas. Entonces desde pequeño se me metió en la cabeza, me gustaba la idea de ser como esos abogados de la película, defender los derechos de las demás personas. Me acuerdo que le dije a mi mamá en broma "Así voy a ser". En la primaria decía que voy a estudiar derecho y ahí como que me tiraban a loco, porque no era muy buen estudiante, pues cuando me preguntaban, eso era lo que quería estudiar: Derecho. En la secundaria igual. Fue muy fuerte mi idea de que si no estudio derecho no voy a estudiar otra cosa, esa era mi única opción. Y pues se me dio la oportunidad de estudiar bachilleres, ahí también me preguntaban "¿Qué vas a estudiar?" pues derecho. "¿Por qué? ¿Qué le ves a derecho? No se ¿No te llama la atención otra carrera?", pues yo lleve administración turística en bachilleres, pero porque no había otra cosa, había informática pero yo ya la estaba estudiando, la especialidad de docencia pues nunca me ha gustado porque no quería ser maestro. Quien sabe porque nunca me intereso estudiar para maestro. No me llama la atención.

Antes de que iniciaran los exámenes en la UQROO me puse a leer el libro que me dieron para que yo practique, de ese libro vinieron como cinco preguntas, había unas que tenían relación pero nada que ver. Entonces estudié pero también aprendí mucho en bachilleres. Yo sentí que era un examen muy fácil, hasta pensé que no era un examen de la universidad, de verdad pensé que todos lo iban a pasar, por eso dije a ver si me quedo. Cuando mis papas se enteraron que ya estaba adentro, ya mero hacen fiesta. Recuerdo que se quedaron viendo y se preguntaron "¿Qué vamos a hacer?" y yo nomas les dije: pues si me quede. Mi papa me dijo "no, pues si repruebas alguna materia te vamos a sacar" y no se que cosa, y le empecé a decir "¿Sabes que? a mi nadie me saca de la universidad, y no voy a estar afuera nada más porque yo quiero" le digo "y si no me quieren apoyar no importa" le dije "Yo voy a seguir". Y hasta ahora me siguen apoyando. Pero la verdad cuando entre ni yo me la creía.

Cuando entré a la universidad no conocía a nadie. Habían unos chavos que conocía pero eran los que estudiaban en otra escuela y no agarraron derecho, como tres o cuatro siguen acá y los veo a veces. Pero de mi salón en bachilleres, no. Cuando entré a la UQROO hice muy buena amistad con Guadalupe, el es un chavo que trabaja en el Sistema Quintanarroense de Comunicación Social, y siempre me he llevado muy bien con el, hasta ahora. Es muy bueno, pues cuando empecé, muchas veces no tenía dinero y el me daba prestaba. También con las tareas el me ayudaba porque el ya sabía bastante, como ya tenía experiencia, él me ayudaba, pues de ahí me acople, ya no siento la necesidad de que alguien me ayude, porque al principio para ir a la biblioteca era difícil, no sabía como mover un libro, no sabía como sacarlo; se me hacía muy difícil, pero ahorita ya me acople bastante. En cuanto a los trabajos finales eran muy pesados, siempre teníamos que hacer algún proyecto de algún tema de la materia, a veces que tienes que entregar resúmenes, a veces que tenías que entregar tu libreta, así bien escoradita. Y a veces te piden, no se, un trabajo de investigación sobre algo.

Estando en la universidad de muchas formas sentí rechazo, porque igual aquí los que vienen pues tienen dinero y todo eso, a veces se van a platicar solos y todo eso; y a veces empiezan así con que van a la disco, que su papá que les regalo esto, que cosas así, que luego se van a comprar a Liverpool y cosas así. Y creo que cuando empiezas a tener dinero eso piensas en hacer. De hecho eso se te mete en la cabeza porque cuando yo empecé a trabajar acá, en (Chetumal), me pagaban dos mil quincenales era la primera vez en mi vida que ganaba esa cantidad, aunque es muy pesado te pagan y aprendes bastante. Entonces, lo primero que hice con mi sueldo lo gasté en Liverpool pues me compre unos tacos así originales de Nike y otras cosas. Yo aprendí eso creo porque los amigos riquillos que tengo andan con sus pantalones de moda y todo eso, creo que se me inculcó y ahorita en eso gasto mi dinero. Recuerdo que antes me alcanzaba con quinientos pesos aquí en Chetumal, ahorita me gasto los dos mil quincenales pagan. Éste trabajo lo conseguí gracias a que mi papá conoce a los señores de allá pero no es por eso que haya yo entrado, sino que mi papá trabajaba porque iba a hacer brechas con un ingeniero, entonces el ingeniero supo que estoy estudiando derecho y le comento a mi papá que había una oportunidad de entrar a trabajar y le pregunto que si yo podía porque que de por iban a contratar gente. Y ya mi papá me preguntó y le dije que si puedo pero en ese entonces estaba yo en temporada de exámenes y me dijo "Piénsalo porque parece que va a haber oportunidad de entrar". Terminaron mis exámenes y metí mis papeles y pues si me aceptaron, me hablaron y me dijeron "¿Sabes qué? tienes el trabajo, vas a empezar tal fecha", y pues fui y ahí estoy.

Estrategias en la formación universitaria.

Entre mi trabajo y la escuela ya me acostumbre, pues he acoplado el horario de mi trabajo para poder combinarlo con la escuela, de hecho no me presionan tanto. A veces no voy a trabajar, aunque no me paguen y no me molesta, porque tengo examen o tengo que entregar trabajos, entonces solo hablo y digo "no puedo ir" y me dicen "no hay problema", hasta eso pues no me presionan tanto y lo mejor es que me entienden porque a veces no voy, no en cualquier trabajo te dejan faltar a cada rato.

El trabajo no me afecta en la escuela, no me gusta tanto matarme, no me gusta, o sea, yo combino el deporte, combino la escuela, combino el trabajo y combino una parte de mi descanso y así estoy. Porque si me dedico a la escuela, hago lo suficiente, digo yo, creo que me hace falta echarle más de mí, porque sé que puedo, pero no me da por decir "¿Sabes que? Quiero sacar diez este año", no, no se, presento los exámenes y pues lo veo fácil pero a veces me sale mal algo porque no lo practique, a veces porque no le eche tantas ganas; pero no lo veo difícil, bueno, lo único difícil que veo aquí en la universidad es el inglés porque no lo practico demasiado. La verdad, siento que si a bajado mi rendimiento por el trabajo, pero que no entienda lo que me dicen los maestros pues no.

De hecho participo bastante. Cuando llegué en primer año, no participaba pero entregaba todas mis tareas, salía bien en los exámenes y todo eso; atiando muy bien en las clases, quizás no saco un buen promedio porque a veces no entrego tareas pero la verdad si le entiendo a todo muy bien. Me dirás las que son obligaciones sociales, obligaciones civiles, no lo veo muy complicado. Quizás si en las materias que son más importantes, te digo, proceso esta un poco complicado. Creo porque me dedico al futbol, no le dedico mucho tiempo a la escuela, además me dedico al trabajo y pues no me gusta desvelarme mucho.

Cuando amanece despierto pensando en que tengo tarea, o que tengo clases, o que tengo que entregar hoy tareas hay, que si tengo examen o cosas así. Y pues un día normal para mi es ir al trabajo, saliendo del trabajo, como a las dos, agarro me vengo rapidito en taxi y llego a mi casa y me pongo a leer pues lo que sea, si no tengo tarea me pongo a leer lo que sea, de cualquier materia que sea, un poquito. Y ya pues vengo a tomar seis horas de clase, a las 10:00 de la noche cuando salgo me dedico a leer un rato en mi casa, porque igual en la casa hay reglas, como vivo con Giovanni, hemos establecido que ahí a las 12:00 se apaga la luz, por respeto a los demás. O sea que después de clases solo tiene dos horas para leer si quieres. No más porque los demás quieren dormir, como somos tres; les digo *ah bueno*, pues de hecho a mi siempre me ha gustado mucho leer en las noches, le entiendo muy bien, en la mañana no me gusta leer y en la noche si, yo puedo estar leyendo en la noche y ni en cuenta de que pasa el tiempo, pero ya se me esta desacostumbrando porque ya no me dejan leer a esa hora.

Con la primera persona con la que viví aquí en Chetumal fue con mi tía, pues ella tiene casa propia vive con su hija y su esposo. Ella (la tía) no me daba comida porque yo llegaba tarde y ya habían comido. Pero la renta no la pagaba, ni luz, ni nada. Actualmente rento con Geovani y con Eddier, a Giovanni ya lo conocía desde hace tiempo, cuando entre a segundo semestre, a Edier no lo conocía. Cuando lo conocí le ofrecí que viviera con Giovanni, pues mi amigo Giovanni estaba buscando alguien con quien dormir, yo vivía con mi tía en ese entonces porque no podía pagar una renta, entonces les dije a Edier "dice un amigo que quiere rentar con alguien más" entonces los presente y pues rentaron juntos porque les convenía.

Este año (2007) me di cuenta que me quedaba muy lejos la escuela, pues mi tía vivía hasta en Forjadores, pagaba dos combis para llegar a la universidad y tardaba mucho, o agarraba un taxi pero siempre tardaba como 15 o 10 minutos, porque estaba lejos, y me cobraban como \$20.00 pesos; entonces pensé en rentar con Geovani pues vivían cerca de la universidad, así me sale más barato a pagar taxis.

En la UQROO todavía practico futbol, pues estoy en el equipo. De hecho fui a los juegos que se hicieron en Cancún, creo que fueron las estatales, no me acuerdo que fueron, y fui a jugar allá. Me divierte mucho salir de viaje y jugar, eso si, jugar me gusta mucho, demasiado.

A mi comunidad viajo los días sábados, porque tengo clases aquí los sábados, de 9:00 a 11:00, saliendo pues me voy y regreso el lunes en la tarde. Siempre que voy a Buenavista llevo mis copias, mis libros, me voy diciendo que si voy a leer que si voy a estudiar, pero llego allá y mis amigos me van a ver. Además a veces me dan ganas de ver películas porque nunca las veo, o me dan ganas de escuchar música y todo eso, entonces ya no estudio. Así se me va todo el día, ya no estudio para nada. De la música que me gusta está el reggaetón, hip-hop, salsa, reggae, pop latino, cumbia, todo; pero solo un poco. Las veces que voy a casa de mis papás, con mi mamá me la paso muy bien allá, aunque casi no me quedo en la casa cuando estoy allá en Buenavista, pero cuando me quedo me gusta trabajar, limpiar la casa, limpiar el terreno, cosas así, pues mi papá sembró unas naranjas y ya están creciendo, tenemos mango, de lo que queda, ¿no?, también tenemos ciruela, el aguacate lo tiraron igual que el caimito, no se porque, tenemos sembrado chiles, camote, cilantro pero es solo para autoconsumo es para nosotros. Algunos nos piden y se los damos.

Actualmente no tengo beca en la universidad siempre lo he intentado y nunca he podido. A lo mejor por mi promedio o a lo mejor porque debo una materia, bueno cuando entre no debía

ninguna. Pero no la solicite. Creo que con ocho o siete Salí de prepa. Ahorita creo que me dan \$1400.00, porque casi nunca voy. Pues igual, no me sobra dinero pero con eso pago renta, pago la luz y el agua, y a veces necesito ir a otro lado, pues tengo para los taxis. Pero mis papás me siguen apoyando semanalmente.

En el salón de clase me siento muy aceptado, no hay rechazo de mis compañeros, me respetan demasiado y creo que yo me lo he ganado, porque pues, demuestro que puedo y demuestro que sé y que he mejorado bastante, la verdad he mejorado bastante, tanto en mi comportamiento.

Algo importante de la universidad fue cuando fuimos de viaje a Belice, estuvo muy padre, es algo nuevo, ¿no?, es aprender como se asocia la sociedad en otros pueblitos que tienen orígenes de otra lengua, eso es algo muy bonito, muy padre. Creo que sería diferente entrar a la universidad sin una unidad de apoyo de procedentes indígenas. Pues acá como son indígenas, tu llegas y hay confianza entre todos. Te dan tutorías, te dicen con quien debes de ir, te indican el proceso de llenar unos documentos porque al principio no sabes, te cuesta trabajo, y aquí te apoyan porque si tu no sabes y necesitas ver algo, vienes acá y te dicen no, pues esto es así y tienes que ir con tal persona para que te oriente y todo eso.

Perspectivas a futuro

Mi perspectiva es que me gustaría ser el mejor abogado, nunca perder algún caso, aunque se que voy a perder, pero va a ser peleando. Me gusta mucho el derecho agrario que es donde yo estoy creciendo, me gusta mucho igual el civil, en cualquiera de esos dos me especializaré. Pienso llevar una maestría, pero eso será de acuerdo al proceso que lleve y de acuerdo a como me encuentre, si me gustaría llevar un posgrado ¿no? pero tengo que prepararme bien. Y por ultimo, lo que puedo decir es que felicito a la universidad por tener una sala de indígenas.

3.2 Aspectos de la interculturalidad en la estancia de los estudiantes indígenas dentro de la Universidad de Quintana Roo.

El acceso a la educación superior de los pueblos indígenas encuentra sus causas principales en las circunstancias de la ubicación geográfica de las IES, de la pertinencia cultural en la formación recibida previa al nivel superior, así como el nivel socioeconómico de las familias.

En relación al medio familiar de los estudiantes, Pierre Bourdieu señala que el éxito escolar en la educación superior, muchas veces se explica por el capital cultural de los individuos, el cual les sirve de manera indirecta en sus tareas, pues sus hábitos y entrenamientos los habilita de manera positiva para responder a las exigencias académicas y la enseñanza que demanda las IES. Por ejemplo, en la actualidad el manejo de los programas de cómputo que sirven en la realización de

las tareas, muchas veces es dominio de los estudiantes de origen familiar de un nivel económico alto, en cambio los estudiantes que provienen de medios rurales deben hacer un doble esfuerzo para actualizarse y responder a un sistema de educación cada vez más competitivo. El caso de Marcelino evidencia esta situación, cuando él señala:

Quando entre al Cobach se me hacía muy difícil porque no sabía informática, a veces mis amigos me ayudaban a hacer mis tareas, pero hasta cuando ellos terminarán (...), en el último año de bachilleres me propuse a aprender, entonces me metí al ICAT a estudiar informática (...) recuerdo que mi papá con el curso en el ICAT no me quería apoyar, que porque iba a ser muy caro, que dos cosas no se pueden lograr, que primero es uno y luego el otro. Y mi mamá decía: "Si quiere aprenderlo y ves que puedes, hazlo", y como me gustaba, pues dije "no, pus lo voy a aprender, no voy a depender de los demás siempre".

Sin embargo, se reconoce que jóvenes de sectores marginados logran el éxito académico gracias a una capacidad de adaptación o gracias a un medio familiar favorable, Marcelino es un ejemplo de ello, proviene de una familia en la que los padres apenas ingresaron a la primaria sin lograr concluir; el alcoholismo del padre es un factor negativo que pudo propiciar que Marcelino decline en formarse como abogado, es decir el contexto familiar es factor determinante en los ánimos de concluir una formación universitaria. Se observa durante su formación el papel fundamental que desempeña la madre de Marcelino para lograr el éxito en sus niveles educativos. En ese sentido pese a las condiciones económicas adversas, el impulso generalmente que proviene de un integrante o de todos los integrantes de una familia, puede marcar la diferencia. Como es el caso de María quien nos narra:

He logrado muchas cosas desde que entré en la UQROO. Ahora siento que tengo más confianza en mí misma. Soy más segura en el momento de tomar alguna decisión y me siento orgullosa de haber sufrido todo lo que he tenido que sufrir porque es la mejor manera de aprender de la vida. Me siento orgullosa de mis raíces, de saber maya y de tener la familia que tengo. Unos padres maravillosos que jamás me han dejado de demostrar su apoyo. No me importa que ellos no puedan mantenerme en la escuela económicamente; yo creo que lo más importante es el apoyo moral y psicológico que los padres te dan en el momento más adecuado.

Considerando lo anterior la equidad en el acceso a la educación superior se debe mirar desde dos perspectivas: la que propone el Banco Mundial que implica acciones desde las instituciones o desde la operación de los sistemas educativos de los países; por otro lado habría que llevar el análisis hacia el sujeto, o sea hacia los estudiantes y las necesidades de nivelación en sus destrezas y para resolver las limitaciones en la realización de las actividades y de los trabajos académicos. En ese sentido la propuesta de Pierre Bourdieu del capital cultural, lleva a pensar qué acciones se deben implementar para que los estudiantes de un sistema educativo que demanda conocimientos y habilidades cada vez más vanguardista, equiparen sus oportunidades de desempeño académico. En ese sentido, la calidad con equidad implica que las IES despliegan una serie de acciones para coadyuvar en la permanencia y egreso de los estudiantes inscritos en una licenciatura.

La narración de María y las circunstancias del medio familiar de Marcelino, nos lleva a analizar el contexto de la UQROO y los matices de la multiculturalidad y la interculturalidad que se manifiesta en él. En ese sentido, es pertinente observar las vivencias de los estudiantes en las aulas y en los espacios académicos. Por ejemplo en la narración de Marcelino se observa varios aspectos y dramas de la interculturalidad y la equidad en el acceso a la educación superior:

Desde la primaria mi papá casi no me apoyaba, si me apoyaba pero poquito se podría decir; pues tomaba mucho. Yo tenía que ayudar a mi mamá. Entonces desde pequeño, estoy acostumbrado a trabajar, (...) de hecho siempre me gusto estar en la milpa, ir a chapear a sembrar y a tumbar (...). Yo trabajé en la milpa de un señor que se llama Marcelo, iba a cosechar sandía y otras cosas con él. Aunque ganaba poquito se lo daba a mi mamá. Cuando iba a la milpa, pues creo que hacíamos todos lo mismo que hacían los señores grandes, creo que era un trabajo muy pesado. Me pagaban, y todo era para mi mamá. En ese tiempo, creo que me daban como \$25.00 pesos diarios. No todos los días de la semana iba, porque de hecho la cosecha es por temporada.

Circunstancias como la que vivió Marcelino, lleva a los jóvenes a situaciones propensas a migrar a las zonas turísticas, por los problemas propios del medio familiar, pues desde su infancia los jóvenes están involucrados al campo laboral y

otras veces por las necesidades económicas, cumplen el rol de proveedor que es responsabilidad del padre y muchas veces no es asumida.

Por otro lado, encontramos la discriminación entendida como la restricción del acceso en forma directa o indirecta a servicios que propician oportunidades de ingreso a la formación profesional, es la que también ocupa a la calidad con equidad en la educación superior.

Este tipo de discriminación matiza en un primer momento las relaciones interculturales, pues la discriminación entendida desde esa perspectiva presenta situaciones de conflicto, a saber de la vivencia de Marcelino:

En Bachilleres, al principio me costaba mucho trabajo porque allá te discriminaban porque a veces no ibas bien vestido y todo eso, pues ahí los chavos iban bien vestidos. Y tu llegabas con tu ropa, la de siempre, ¿no?, te empezaban a decir “no que tu no tienes ropa” y cosas así. La verdad no me molestaba, siempre los he ignorado. De hecho, a mi no me importa lo que digan. Aún así llegué a tener bastantes amigos, con todos me llevaba bien y de hecho sé de ellos, de donde estudian y aún me llevo con ellos.

Es importante aclarar que este tipo de situaciones no es que lleve a conflictos, más bien se presenta como momento conflictivos que pueden desbordar luego en conflicto, entonces la interculturalidad se reafirma como proceso porque es algo en permanente reinvención, porque tanto la discriminación como la interculturalidad entendida como momentos conflictivos, están siempre latentes en las relaciones sociales.

Además para saber cómo se dan las relaciones interculturales en conflicto, se debe saber en qué medida la población estudiantil indígena ha sufrido una situación de discriminación. A simple vista uno de las causantes del conflicto radica en las mayores posibilidades económicas que puede presentar un alumno no indígena a otro que si lo es. Por ejemplo, uno alumna indígena comentaba:

En una ocasión, reflexione mi situación al escuchar a mi compañero comentándole a otro que en ese fin de semana que pasó se había gastado quinientos pesos en una salida a la disco y que se la había pasado bien, en ese entonces (en el 2003) mis papás me mandaban doscientos cincuenta pesos semanales, pero algo había pasado que

andaba sin dinero y andaba un poco preocupada y triste, entonces me di cuenta de las grandes diferencias que puede existir entre una persona que proviene de una comunidad y otra que es de ciudad.

El problema económico que precede a la alumna que nos narró su experiencia subyace a otros factores, por ejemplo los papás del compañero que narraba su fin de semana es hijo de maestros, mientras que los padres de la chica a penas cursaron el tercer grado de primaria y su fuente de ingreso proviene de la venta de productos de la parcela. Sumando a lo anterior, la alumna con el dinero que se le suministraba semanalmente debía cubrir a parte de su colegiatura, sus gastos de alimentación y material didáctico.

Otro ejemplo es la de Marcelino quien percibe al inicio de su estancia en la universidad un rechazo por parte de sus compañeros de salón:

De muchas formas sentí rechazo, porque igual los que vienen pues tienen dinero y todo eso (...) a veces se van a platicar solos; y a veces empiezan así con que van a la disco, que su papá que le regalo esto, o que se van a comprar a Liverpool. Y creo que cuando empiezas a tener dinero eso piensas hacer.

Las limitaciones económicas y el medio familiar de la que proceden los alumnos, determina el uso del tiempo y los temas de conversación en la universidad. Cuando una persona no se identifica con la plática generalmente mantiene una distancia del grupo que conversa un tema en común, pues le parece estar fuera de sus dominios ya sea porque el acceso a los espacios como son las discos, los restaurantes o tiendas departamentales, se encuentran fuera del estilo de vida. Y los estilos de vida muchas veces se establecen por el nivel adquisitivo de las personas, y la zona territorial en la que se desenvuelve (ya sea urbana o rural).

Nunca me ha gustado presentarme ante el grupo porque siempre preguntan acerca de tu nombre, procedencia y qué haces en tus tiempos libres. Casi todos mis compañeros son muchachos que oscilan entre los 19 y 21 años. La mayoría no trabaja y son provenientes de Chetumal. Cuando me ha tocado presentarme, ellos ya saben que soy de un pueblito que se llama X-pichil, que trabajo, que me mantengo sola en mis estudios y que sé maya. Lo que nunca me ha gustado es que después de que yo digo todos mis datos, ellos siempre me hacen preguntas fuera de contexto o hacen comentarios que no me gustan como por ejemplo: ¿Y cómo le haces? ¿Vives sola? ¿y cuánto te pagan en el trabajo? Son preguntas que nunca me gustaba responder. Sentía que ellos me

tenían lástima o que tenían una imagen de mí muy diferente a las otras personas. Mis relaciones sociales durante el tiempo que he estado en la universidad nunca han sido muy buenas. No puedo encontrar amigos con los cuáles comparta mis pensamientos, secretos, sentimientos o al menos contarles acerca de mis problemas. Los muchachos de la ciudad están acostumbrados a entablar pláticas acerca de películas, de modas, de actrices y actores y cosas así que realmente no son de mi interés o quizá si llegaría a interesarme en esos temas si tuviera más tiempo de ir al cine, de ver películas o salir de compras. Son aspectos que aun son difíciles para mí de enfrentar.

Es decir, por un lado es claro que no son las necesidades o los gustos individuales, los que determinan qué, cómo y quiénes consumen qué cosa, si no los que determinan el acceso a ciertos servicios e información son las grandes estructuras de administración de capital, ellos planifican la distribución de los bienes, por otro lado se constata que la globalización en lo económico provoca como había dicho García Canclini un conjunto de procesos de homogeneización en el consumo, pero a la vez provoca una segmentación fraccionamiento articulado, que reordena las diferencias y la desigualdades sin suprimirlas (García, 1995).

En ese sentido de la interculturalidad, donde se precisa los conflictos, ha llevado a pensar sociedades multiculturales que se caracterizan por la interculturalidad desde la perspectiva de la convivencia en un plano de igualdad en el diálogo y en la comunicación, así como en las relaciones sociales de las diferentes culturas. En este caso entre los indígenas y los no indígenas.

Los momentos conflictivos generalmente a primera vista no son perceptibles, generalmente se concibe a la interculturalidad como la que se relaciona con la comprensión mutua, esa es la otra postura sobre las relaciones interculturales que se ubica desde un estado ideal que los países multiculturales deben encontrar. Esto se puede constatar en las respuestas de los alumnos, cuando se les pregunta que piensan de la interculturalidad, algunos alumnos han expresado:

Es aceptar las costumbres y tradiciones de otros y convivir con ellos.

La relación que se tiene con otras personas que vienen de otro lado y que intercambian conocimientos.

Relación de diferentes comunidades de alumnos dentro de un lugar.

Es la convivencia entre las culturas y que se da de una manera respetuosa, en la que todos son iguales.

Es la manifestación de intercambio de ideas, convivencia, respetando y valorando sus ideas, cultura, experiencias, etc.

Es un proceso mediante el cual interactúan personas que vienen de diferentes lugares y respetan sus formas de convivencia.

Al preguntarle a los estudiantes qué solución pueden encontrar a la discriminación se puede apreciar tres posturas: 1) unos que encuentran viables la sanción a los alumnos que discriminan, 2) difundir los derechos humanos para promover la igualdad entre los alumnos de la UQROO, entre las opiniones podemos encontrar:

“Para que la gente no discrimine desde muy pequeños hay que hablarles y darles a entender que aunque no seamos iguales física o ideológicamente somos humanos que merecemos respeto”

“Que se diga que todos los estudiantes somos iguales y por lo tanto todos merecemos los mismos tratos, que pongan atención a nuestras opiniones, sin importar nuestro origen, lugar, o lengua”

“Ser yo misma, creo que nadie tiene porque avergonzarse de quién es”.

La última postura se encuentra en la opinión de aquellos que consideran buscar una solución desde el interior, desde la estima del propio grupo o del individuo.

3.3 ¿El modelo académico de la UQROO es pertinente para crear relaciones interculturales?

En este apartado es importante saber qué condiciones del modelo académico de la UQROO permitieron la institucionalización de acciones afirmativas, como es la UAAEI, para propiciar las relaciones interculturales desde su connotación de convivencia armónica de dos o más culturas.

3.3.1 La institucionalización del PAEIIES y sus unidades: una oportunidad para las instituciones de propiciar relaciones interculturales.

Desde el año 2001 el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), coadyuva en el ingreso, permanencia y egreso en la educación superior de los alumnos de origen indígena, asimismo se generó una perspectiva cultural en su enfoque pues debía fortalecer su identidad en los espacios académicos. Hasta el momento suman un total de 22 IES que han establecido *Unidades de Apoyo* con el objetivo de procurar espacios de convivencia intercultural (ANUIES, 2003). El ingreso al PAEIIES se ha dado a través de cinco convocatorias:

La **Primera convocatoria se llevó a cabo en el 2001 y la invitación se dirigió a 39 IES** de los estados que contaran con más de 100,000 mil hablantes de lenguas indígenas. Se recibió la respuesta de ocho instituciones, de las cuales se apoyó a seis:

1. Universidad Pedagógica Nacional
2. Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez
3. Universidad Autónoma del Estado de México
4. Universidad Autónoma Chapingo
5. Universidad Tecnológica de Tula–Tepeji
6. Universidad Veracruzana

Al Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez se le retiró el apoyo por falta de personal de la institución que se comprometiera con el desarrollo del proyecto (ANUIES, 2005). En la segunda convocatoria fueron aceptadas cinco, a saber:

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 Edo. Sonora

Hasta el año 2004 se registró en las diez universidades un total de 3,597 estudiantes atendidos por las unidades de apoyo. Y en el año 2006 se abrió la tercera convocatoria siendo aceptadas las que a continuación se mencionan (Canúl y otros, 2008):

1. Universidad Autónoma de Benito Juárez de Oaxaca
2. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
3. Universidad Autónoma de Sonora
4. Universidad Autónoma de Nayarit
5. Universidad de Occidente
6. Universidad Autónoma de Guerrero

La cuarta convocatoria inició en el año 2010 bajo el auspicio económico de la Secretaría de Educación Pública (SEP), asimismo las IES de las convocatorias anteriores tuvieron la oportunidad de entrar al financiamiento de la SEP continuando con la coordinación de la ANUIES. A saber de las instituciones de educación superior que ingresaron en la *cuarta convocatoria*:

1. Universidad Autónoma de Chihuahua
2. Universidad Autónoma de Chiapas
3. Universidad Autónoma de Tlaxcala
4. Universidad Autónoma de Yucatán
5. Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense
6. Universidad Tecnológica de la Selva

Cabe destacar que en ese año las universidades de las convocatorias anteriores entraron a diferentes etapas, por ejemplo las instituciones de la primera y la

segunda convocatoria el financiamiento recibido es para consolidar la institucionalización de las unidades de apoyo, lo que implicaría que la atención a estudiantes indígenas sea parte de las actividades cotidianas en las IES, asimismo implica que al final del año 2011, el honorario del personal que labora en ellas, el material de oficina utilizada en las actividades diarias, el equipo de cómputo, etc. sea una aportación del presupuesto institucional. Es decir, el financiamiento de esos rubros ya no estaría bajo la responsabilidad de la SEP, quedando la posibilidad de financiar proyectos de investigación relacionados con la implementación de las unidades de apoyo y sobre los pueblos indígenas. En el caso de la tercera convocatoria los recursos van dirigidos al financiamiento de honorarios y equipo de cómputo en el entendido que los responsables de dichas unidades se encuentran gestionando ante las autoridades de sus IES, la adopción del PAEIIES como una política institucional.

Cada IES en diversos momentos después de haber implementado sus unidades de apoyo, fue evaluada por el Comité de Gestión del PAEIIES para corroborar si las condiciones de las instituciones son apropiadas para lograr un mayor impacto del programa. Por ejemplo en la etapa inicial, es decir en el momento que las IES presentan sus propuestas en cada convocatoria, las instituciones son evaluadas por el grado de coherencia y consistencia en las proyecciones de mediano y largo plazo de sus propuestas. En un segundo momento y en el siguiente paso es la institucionalización, aquí se evalúa las condiciones de infraestructura y compromiso institucional para el desarrollo y funcionamiento del programa. (ANUIES, 2005). En ese sentido implementar el PAEIIES implica que los modelos académicos de las IES sean congruentes con el enfoque de las unidades de apoyo, asimismo un fuerte compromiso de los actores y autoridades institucionales pues la institucionalización no se concreta en la medida que se esté convencido de la necesidad de atender de manera diferente a los estudiantes indígenas.

3.3.2 La institucionalización del PAEIIES en la UQROO, una posibilidad de relaciones interculturales.

Como se ha mencionado, las unidades de apoyo deberán pasar un proceso de institucionalización el cual significa que las IES adopten la atención de estudiantes indígenas en su que hacer cotidiano. Cada universidad pasa por un proceso diferente debido al grado de compromiso de los titulares y la naturaleza de dichas instituciones. Aquí se presenta el caso de la UQROO con el objetivo de ejemplificar y a manera de análisis para saber la compatibilidad de la UAAEI con el modelo de la UQROO. Sería obvio suponer que si la UQROO aún se mantiene en el PAEIIES tanto en el aspecto financiero como en los vínculos de cooperación en proyectos alternos; es por el grado de compatibilidad que es alta, sin embargo el propósito de narrar el proceso en esta universidad es dar cuenta de cómo la UAAEI como iniciativa a nivel nacional ha sido adoptada al interior de la UQROO, logrando una modificación en la organización académica de dicha universidad que se supone ya definida. Eso quiere decir que la flexibilidad del modelo de la UQROO permiten acciones que coadyuvan en el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con una identidad y cultura específica, por lo tanto dicha institución aborda la equidad en la educación superior implementando estrategias específicas que no implican necesariamente el aumento de su capacidad instalada. Además, da cuenta de la convicción sobre la importancia que reviste la atención de estudiantes indígenas en los actores y las autoridades institucionales involucradas en la institucionalización de la UAAEI.

El proceso de adopción y apropiación de la UAAEI en la UQROO se ha dado de manera gradual, una primera perspectiva fue la creación de un centro de extensión pues de acuerdo al modelo de ésta universidad sus actividades y el vínculo con la sociedad sería a través de los centros. El principal elemento permisivo hacia la total institucionalización en las IES, fue y sigue siendo el recurso financiero, de tal manera que los componentes de lo administrativo,

normativo, político y académico de la institucionalización de la UAAEI, se encuentran en diferentes grados de consolidación¹³.

La propuesta académica de la institucionalización de la UAAEI fue la creación del Centro de Estudios Intercultural (CENEI), el cual permitió a la unidad de apoyo ampliar sus horizontes y sus acciones hacia la cultura, la investigación y la academia, si bien, a través del Centro y su enfoque intercultural se ha propiciado la discusión sobre el papel del estado, las instituciones y la sociedad civil respecto al tema de los pueblos indígenas y la educación superior. Por ejemplo, actualmente el personal que labora en el CENEI y el PAEIIES colabora con un cuerpo académico de la licenciatura en Antropología Social (Canul, et al, 2008), de igual manera se mantiene un vínculo con iniciativas de en otras instituciones con temas a fines.

El 9 de mayo de 2005, el H. Consejo Universitario aprobó en el organigrama general de la UQROO la inserción del CENEI, el cual lo adscribió a la División de Ciencias Sociales Económica Administrativas¹⁴. Desde entonces la UAAEI recibe respaldo administrativo, normativo y político. Al adscribirse a un área académica, el CENEI propicia que su programa UAAEI expanda y diversifique sus actividades en el ámbito cultural y académico; promoviendo la interculturalidad y la equidad en la educación superior en todos los universitarios, si bien los servicios están dirigidos a los estudiantes de origen indígena, también da cabida a la atención de las necesidades, cuando se ha requerido, a estudiantes no indígenas.

La creación del CENEI es congruente a los principios rectores de la Universidad de Quintana Roo, si bien la **misión** de la UQROO establece

Formar profesionistas comprometidos con el progreso del ser humano y el amor a la patria, a través de un modelo educativo integral que mediante diferentes modalidades de enseñanza

¹³Institucionalización del PAEIIES. Primera y segunda convocatoria. Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas, UQROO, documento presentado a la ANUIES para concursar al financiamiento 2008-2009, diciembre de 2007.

¹⁴ Observar el organigrama general de la UQROO.

fomente y desarrolle valores, actitudes y habilidades que les permitan integrarse al desarrollo social y económico en un ambiente competitivo; generar y aplicar conocimientos útiles e innovadores en una vigorosa vinculación con la sociedad; preservar los acervos científicos, culturales y naturales; intercambiar conocimientos y recursos con instituciones nacionales e internacionales para aprovechar las oportunidades generadas en el mundo, con la firme intención de contribuir al desarrollo sustentable, así como al fortalecimiento de la cultura e identidad de Quintana Roo y de México¹⁵.

Concebirse como modelo educativo integral que fomente valores y actitudes, requiere de una reflexión constante entre sus alumnos y profesores. Preservar los acervos científicos, culturales y naturales es parte de los valores de vinculación hacia con la sociedad. Aprovechar las oportunidades generadas en el mundo a través de una estrecha colaboración con instituciones nacionales e internacionales, así como fortalecer la cultura e identidad de Quintana Roo; son los cometidos que hacen de la UQROO una institución flexible y abierta a las acciones que contribuyan al desarrollo sustentable. En ese sentido, la institucionalización de la UAAEI, a través del CENEI es pertinente, en la medida que el CENEI contribuye a la reflexión de nuevos valores y actitudes dentro de la universidad, y sus acciones se enfocan a una visión equidad, a saber de la misión del CENEI:

Contribuir al proceso de la construcción de una sociedad intercultural que posibilite relaciones y acciones más equitativas.

El CENEI se ha dedicado a promover la reflexión en torno a los pueblos indígenas, la interculturalidad, la región maya y la educación superior, organizando eventos académicos. Por ejemplo, a partir del 2005 se lleva a cabo Encuentro sobre Interculturalidad, uno de los resultados de estos eventos en el ámbito de la generación de conocimientos ha sido la publicación del libro titulado

¹⁵http://sigc.uqroo.mx/inicio/index.php?swf=mision&etiqueta=Misión&op1_etiqueta=doc.42kb&op1_archivo=mision.doc, UQROO, México, consultado el 26 de julio de 2010.

“Los Mayas Contemporáneos” cuyo contenido se debe a las ponencias del Primer Encuentro sobre Interculturalidad. Otra de las actividades académicas a las que se inclina la UAAEI es la impartición de diplomados en el tema de *Pueblos Indígenas y Desarrollo*, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas es una de las instituciones a la que se imparte este diplomado.

Con la creación del CENEI, el proyecto de la UQROO se vería favorecido, pues en su marco jurídico declara:

Su marco jurídico (de la UQROO), congruente con las actividades académicas y administrativas, hacen de la universidad un espacio para el conocimiento en el que los principios de equidad, igualdad de oportunidades y respeto a la diversidad aseguran el desarrollo pleno de mujeres y hombres (...) ¹⁶.

Ese mandato estaría favorecido, en la medida que el CENEI coadyuve a la equidad en la educación superior de los indígenas mayas que históricamente han sido el más desfavorecido en el acceso a la educación. En ese tenor, la creación del Centro de Estudios Interculturales fue planeada considerando los principios rectores de la UQROO manteniendo una congruencia en el proyecto académico de su modelo, además contribuye en su que hacer educativo considerando la educación integral de los estudiantes indígenas.

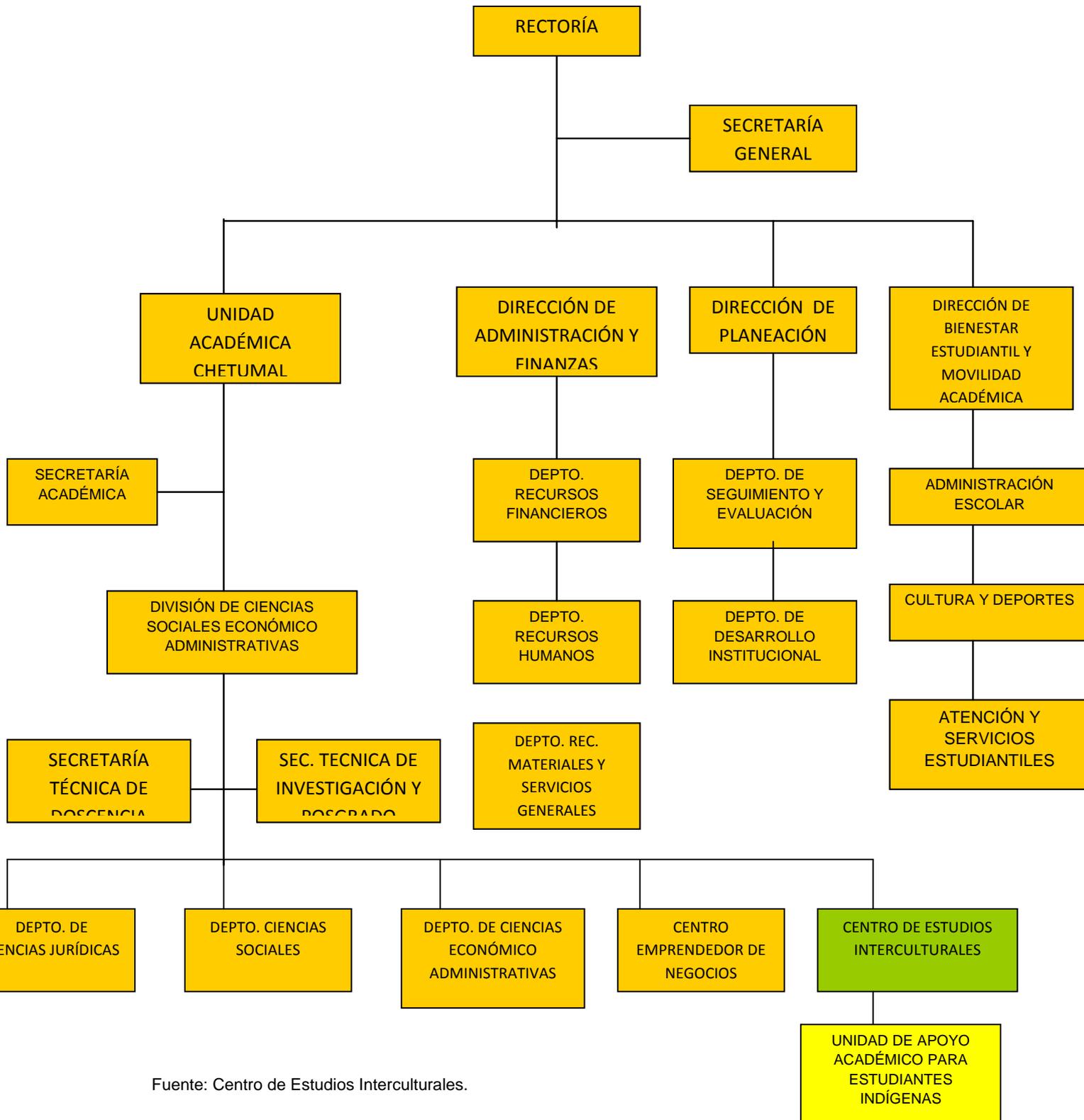
En el aspecto **normativo** la institucionalización de la UAAEI se centra en que el CENEI, a partir de su creación para ser unidad responsable de la operación de la UAAEI, se ha regido por procesos administrativos que la UQROO establece a sus centros de extensión y a sus divisiones y departamentos académicos. Esto ha implicado que el programa UAAEI tenga corresponsabilidad con la UQROO, ya que mientras las autoridades de la universidad mantienen el compromiso de seguir brindando el apoyo institucional, la UAAEI se ha involucrado en las auditorías y procesos de certificación de la calidad en sus servicios. Por ejemplo, actualmente toda la documentación que se genera se registra en el Sistema de

¹⁶http://sigc.uqroo.mx/inicio/index.php?swf=vision&etiqueta=Visión&op1_etiqueta=doc.43kb&op1_archivo=visi on.doc, UQROO, México, consultado el 26 de julio de 2010.

Entrega y Recepción (SENTRE) que permite entrar a las políticas de transparencia del gobierno estatal; también se ha trabajado con los coordinadores del Sistema Institucional de Gestión de Calidad (SIGC) con el objetivo fortalecer “la cultura de la calidad” en los procesos administrativos y de los servicios de la UAAEI.

En el aspecto político, la UAAEI es vista como un programa estratégico dentro de la Universidad, si bien es un programa que por su naturaleza impacta en el desarrollo del estado de Quintana Roo. A partir de la institucionalización del programa de la UAAEI, la celebración de convenios de colaboración y cooperación con instancias externas y fundaciones nacionales e internacionales se convierte en una línea de acción para impulsar programas interinstitucionales que posibilite el desarrollo pertinencia cultural.

Organigrama: Ubicación de la UAAEI y el CENEI dentro de la estructura organizativa de la UQROO.



Fuente: Centro de Estudios Interculturales.

3.3.3 Algunas miradas durante la implementación y la institucionalización de la UAAEI en la Universidad de Quintana Roo.

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 una educación intercultural y coadyuvar en 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, resultaba poco comprendidas, pues las opiniones de algunas personas se reducía a calificarlas como paternalistas sin impactos estructurales o en el peor de los casos, acciones que discriminan aun más a los nativos quintanarroenses, por el sentido peyorativo de la palabra indígena.

Algunos argumentaban que la unidad era otra forma de discriminar a los alumnos no indígenas, entonces debería haber una unidad de apoyo para cada sector en específico. Incluso esta posición se fijaba hasta el origen nacional de los profesores, recuerdo la reflexión de un académico que si existía un espacio para estudiantes indígenas, en un tiempo muy corto seguramente habría que crear espacios para profesores de origen alemán o cubanos, pues se notaba una presencia de más de dos integrantes de esas nacionalidades en la comunidad universitaria.

Lo que aquí se observa es que, en los contextos educativos la concepción de una sociedad multicultural generalmente se piensa solo como la presencia de varios grupos sociales que se caracterizan por su filiación étnica y/o nacional, no hay una reflexión acerca de cómo se dan las relaciones y bajo que condiciones.

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 potencializar sus capacidades intelectuales, culturales y físicas. La UAAEI ha logrado motivar e involucrar a los 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, 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.

3.4 ¿En qué medida la UAAEI promueve la equidad en el acceso a la educación superior en la UQROO?

La postura del BM para promover una mejora en la calidad en la educación superior procurando la equidad en el acceso de los grupos menos favorecidos a las IES, subyace a la situación socioeconómica de la población y por otro lado a la ubicación geográfica de las IES. En ese sentido a inicios de la última década del siglo XX y a inicios del siglo XXI, el sistema de educación superior de México aborda la inequidad desde su perspectiva como sistema, es decir se lleva a política pública a nivel nacional, de ahí se desprenden una serie de acciones para llevar la educación posbachillerato a los regiones con bajas tasas de cobertura en educación superior, a través de la diversificación de la oferta educativa, la creación de IES en diferentes modalidades en regiones apartadas y generando acciones para fortalecer las posibilidades de acceso, como han sido los programas de becas y las beca-crédito educativo en Quintana Roo.

La UQROO por ejemplo se creó en la coyuntura nacional de la expansión y diversificación de la educación superior de la década de 1990`s, en ese sentido su modelo educativo y académico responden a la nueva universidad mexicana que promueve nuevos criterios en la vinculación con la sociedad tanto en el sector público, como en el privado. La UQROO, es una entre tantas IES que juntas

deben dar cumplimiento al cometido de la equidad en la educación superior en México. Lo que realmente es un reto pues las estadísticas muestran que a nivel nacional más de 7 millones de jóvenes en la edad de cursar una licenciatura no lo están haciendo. En lo que respecta al estado de Quintana Roo la situación es más complicada pues apenas se registra una tasa de cobertura de 13.5% de los jóvenes entre 19 y 23 años de edad.

Entonces las UA que se ubican al interior de las IES llevan a cabo una labor complementaria para lograr la equidad en el acceso a la educación superior, es decir sus acciones que se sitúan en un ámbito focalizado en el alumno, coadyuvan a un nivel más general que compete al sistema. Su modo de hacerlos radica en promover estrategias académicas para que los alumnos logren terminar su proceso de formación.

Las tutorías que se imparten en las UA AEI, resulta en ocasiones la diferencia entre permanecer en la universidad o desistir de ella, en ese sentido Barrón señala la tutoría hace esa diferencia “no solo por la dificultad de sortear un problema académico, sino también por contar con alguien acompañando en el proceso” (Barrón, 2006).

Entonces las UA plantean en las IES, acciones para dar cumplimiento a la calidad con su componente de equidad hacia las poblaciones menos favorecidas. De ahí que la postura de Sylvia Schmelkes (2003) al señalar que la calidad y equidad son aspectos que van ligados, ya que no se puede dar por hecho que se tiene calidad si las estrategias educativas no son suficientes para lograr la permanencia de los alumnos que seguramente mantienen cierto particularismo.

En ese sentido, las UA procuran la equidad en el acceso entendida dicha equidad como el despliegue de acciones que favorezcan el ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes, ésta orientación se apega a la definición de la UNESCO sobre la equidad. De hecho la labor que realizan los departamentos de control escolar, están destinados al logro de la equidad en la perspectiva de la UNESCO, sin embargo la diferencia radica en que dichos departamentos fueron creados

expresamente para eso, para dar cumplimiento al quehacer de las IES. En cambio las UA´s han sido conceptualizadas desde una necesidad que a simple vista no existiese. Pareciera, por lo tanto que se están duplicando la funciones de los departamentos de control escolar, pero no es así, el proceso de creación e institucionalización de las IES, denotan un aspecto más profundo que es la promoción de las relaciones interculturales, a través del reconocimiento de la coexistencia de diferentes grupos sociales en los contexto educativos, y de las asimetrías en el acceso a la educación superior.

Y es que las UA subyacen de la relación entre los índices de marginación y el nivel escolar de la población indígena, lo que ha implicado ver el problema más allá de los niveles económicos o de clases que sin ser menos importantes son el resultado de la situación de los indígenas: la discriminación y el racismo. En ese sentido, resulta interesante cómo se acomoda la institucionalización de UA dentro de una estructura organizativa institucional proyectada desde su origen.

Conclusiones

El sistema de educación superior de México en la década de 1990's se caracterizó por el incremento de la oferta educativa, a través de la apertura de IES para diversificar los programas educativos. Las recomendaciones del Banco Mundial para mejorar la calidad con la incorporación de la equidad como una dimensión, contextualizan la política de expansión de las IES.

Tanto los estudios del BM como la UNESCO daban fe que la educación superior en todas las regiones del mundo privilegiaba a los de mayor poder económico, en ese sentido la situación de los pueblos indígenas respecto a su acceso a la educación superior daba pocas posibilidades, pues su situación se relaciona a las desigualdades sociales que enfrentan los sectores más pobres de América Latina.

Aunque México institucionalizó el problema de la inequidad, sigue siendo un reto, porque aún se distinguen las disparidades de cobertura en educación superior entre las identidades federativas. Eso quiere decir que el cumplimiento de la equidad desde el ámbito del sistema de educación superior mexicano, no ha sido suficiente la descentralización, diversificación y el aumento de las IES para abrir las posibilidades de los casi de 7 millones de mexicanos que están edad de cursar una licenciatura. En ese sentido estudiar la educación superior es un privilegio, pues sigue siendo para quien puede pagar una colegiatura y pueda costear los gastos indirectos de su educación.

Por otro lado, las IES en su cumplimiento con la equidad está sujeta a su capacidad instalada, así como a los insumos académicos, a los apoyos económico, a la calidad de sus programas académicos y de sus profesores, es decir todo aquello que coadyuve a que los estudiantes que ingresan a una institución reciban una educación integral y sean capaces de lograr la terminación de su carrera profesional. Lograr la equidad en las IES es promover las acciones que implementa para el buen aprendizaje de los alumnos.

La unidad de apoyo es una acción que fortalece la tarea de la UQROO para coadyuvar en el sistema de educación superior el logro de la equidad en la educación superior. La implementación del PAEIIES al interior de la UQROO, ha significado que los modelos flexibles permiten el acceso a los estudiantes indígenas, sin embargo el modelo no es la panacea, pero si es el detonador de las relaciones interculturales, pues la UAAEI ha implicado el reconocimiento de la diversidad cultural en el contexto universitario, lo que ha llevado a plantear los momentos conflictivos entre estudiantes indígenas y no indígenas, y solo problematizando a nivel académicos dichas relaciones se podrá resolver el problema del racismo y la discriminación.

La presencia de la UAAEI implica reconocer en la UQROO un contexto multicultural y estos contextos desde la mirada de la interculturalidad en las relaciones interculturales, es una alternativa para generar cambios de actitud hacia los grupos que históricamente han sido vulnerables, como son los indígenas, los afro ascendiente, los emigrantes, etc., y debe empezar tomando en cuenta las identidades, costumbres y creencias de los diferentes grupos sociales para establecer políticas de educación y desarrollo con el objetivo de crear ambientes más incluyente y democrático. Durante su implementación en la UQROO se ha comprobado que es una estrategia para fortalecer la autoestima de los pueblos nativos a quienes por mucho tiempo se les ha hecho creer que es vergonzoso ser indígena.

Para que se de una verdadera interculturalidad es importante practicar un diálogo desde un plano simétrico que al momento de interactuar se olviden las categorías académicas, de posición social, de mayor poder adquisitivo, de preferencias sexuales, de pertenecer grupos sociales diferentes, debemos darnos la oportunidad de compartir saberes y enriquecernos de conocimientos de los demás, concibiendo que todos somos importantes en el entorno que compartimos.

La valoración global de los términos de equidad y calidad, de Schmelkes, que el acceso a la educación es igual para todos, refiriendo no solo el aspecto monetario, sino integrar en el currículum académico contenidos incluyentes que promuevan aprendizajes relevantes para la vida en los alumnos, es el camino que debe llevar la política en educación para los indígenas.

En ese sentido, los académicos deben tener la disposición de aceptar y aprender sobre la cosmovisión y los conocimientos de los estudiantes indígenas, esta disposición debe estar acompañado por una sensibilización para la relación dialógica con los alumnos, de no ser así, se correría el riesgo de morir en el intento, pues los académicos podrían asumir una postura de “como ese que viene a aprender (el alumno) me va a enseñar”. Eso quiere decir que habría que romper con prejuicios que a la vez permitirán minimizar las situaciones de discriminación en los contextos educativos¹⁷.

Los países deben aplicar esa perspectiva con gran determinación para alcanzar cambios estructurales de un sistema de antaño que poco ha contribuido al desarrollo de las comunidades. Las acciones con impacto más estructural son aquellas que nos dé los elementos necesarios para comprender la lógica del que hacer de las comunidades, por eso es importante la promoción del diálogo intercultural en los ambientes y espacios académicos, y deben practicarla todos los integrantes de la población académica, docentes, alumnos, personal administrativo, directivos, etc.

Entonces la calidad en la educación y la distribución de oportunidades educativas, a parte de entenderse como la dotación suficiente de insumos educativos para lograr retención, promoción y aprendizaje (...) en un conjunto de alumnos de un sistema educativo debe recaer en la responsabilidad de toda la población académica, en los directivos porque son ellos los que finalmente aprueban las estrategias para el logro de la equidad, en el maestro porque será el interlocutor que facilite el aprendizaje desde el entendimiento y la lógica de los pueblos

¹⁷ Entrevista a Ever Canul, julio de 2010.

indígenas, en el alumno porque en ellos recae el conocimiento de su cosmovisión y en él crecerá la semilla de los nuevos conocimiento adquiridos en la universidad.

Además la equidad en las IES debe avanzar un poco más de la perspectiva de procurar el ingreso a las IES de los grupos menos favorecidos, sobre pasar la idea que desplegando los insumos necesarios en vista de una mayor y mejor capacidad tecnológica y física instalada da cavidad a la equidad porque así el joven tiene las herramientas requeridas para terminar con éxito una licenciatura. Esto solo es el inicio habría que asegurar las habilidades de estudio y aprendizaje de los estudiantes para asegurar su éxito académico, desplegando una serie de iniciativas con perspectiva de acción afirmativa.

Hasta el año 2008, algunos expertos y sus estudios revelan que los esfuerzos del PAEIIES todavía son incipientes para mejorar del todo la convivencia intercultural, y sobre todo para romper las dinámicas racistas en las escuelas. Pero reconocen que las unidades de apoyo constituyen por si sola, una estrategia para terminar con la idea de que ser indígena es una experiencia constante de desigualdad (Barrón, 2008) o al menos dejar de pensar que existe un “problema indígena”.

En ese sentido, la propuesta que resulta de esta presente investigación es un modelo de sociedad multicultural, partiendo del hecho que existen conflictos en las relaciones interculturales. La propuesta que se vislumbra en los contextos educativos, como es el caso de las 22 IES donde se han implementado el PAEIIES, es una propuesta que se basa en la ética que promueve hábitos renovados hacia la vida y hacia la gente, reconociendo la especificidad y diversidad cultural dentro de las instituciones (Dietz, 2008, Olivé, 2006). Se supone de entrada un poco difícil de alcanzar, pues implica un verdadero cambio de actitud hacia la población indígena.

Entonces el modelo de sociedad multicultural que se vislumbra para el PAEIIES y sus unidades de apoyo es que la interculturalidad se dará con el *diálogo*, a partir

del encuentro entre interlocutores, entre grupos que se reconocen recíprocamente en la capacidad y el derecho a la creación cultural. La diversidad despliega plenamente su riqueza en (...) el intercambio de modalidad interlocutiva de cara a cara, que a veces es más confrontación que acuerdo, más negociación que armonía (De Vallescar, 2006). En esas situaciones de negociación es donde surge la riqueza de las relaciones sociales, desde el punto de vista de Sartori (2003), es un tipo de consenso enriquecido y alimentado por el disenso.

Las relaciones sociales y sus respectivos conflictos en la que se dan, presuponen un tratamiento ético. Bilbeny (1997) advierte que si se quiere afrontar el contexto actual desde un punto de vista ético, se requerirá la exigencia de un trabajo de readaptación, en el que solo repensando los hábitos y las creencias se lograrán sortear los peligros que plantean los problemas relacionados la diversidad cultural. La relación y el dinamismo entre hábitos y creencias constituirán la fuerza organizadora de la cultura y la ética. Los hábitos a diferencia de la costumbre, son elecciones propias que nos disponen con regularidad a comportamientos adquiridos mediante aprendizaje. Por lo tanto el hábito como modo de obrar es la gracia y es la fuerza de la ética, misma que se origina del *ethos*, o sea de la costumbre. Pero la costumbre no existe sin hábito, por la razón de que la costumbre es impuesta desde fuera por normas sociales, y se objetiva solo si un individuo lo aprehende y lo habilita en su interior para obrar de manera a ella (a la costumbre). En ese sentido, el hábito en los seres humanos es el estado o condición que procura la disposición a obrar en tal sentido o tal otro, según una vieja o una nueva costumbre, una común o una singular norma de conducta.

En esta propuesta de vivir la interculturalidad, desde la ética, se trata de vivir y convivir éticamente, por lo que la pregunta clave en las relaciones sociales debería ser ¿Cómo convivir juntos? y no ¿Cómo sobrevivir?.

En el marco del que hacer de la antropología aplicada las estrategias de acción afirmativa, como es el caso de las unidades de apoyo permiten definir y entender las acciones que desemboca de un estudiante de origen indígena. El sujeto social el cual es intervenido en el curso de su formación académica tiene una carga de prejuicios y repertorios de valores, que se manifiestan en su interrelación casi siempre asimétrica con otros estudiantes. Comprender esta situación, permite entender las necesidades y a partir de ahí mejorar los impactos de la UA AEI.

Bibliografía:

Alcocer Verde Andrés M., 2002, “De la enseñanza al aprendizaje”, en: Higuera B. Antonio, *La Universidad de Quintana Roo a diez años. Una reflexión colectiva*, Sans Serif, México.

Ander Egg Ezequiel, 1998, “*Reflexiones en torno al modelo al proceso de mundialización globalización*”. Lumen-Humanitas, Argentina.

Andoni, Garritz, 1995, Coord., “Antecedentes escolares y avances en la educación superior. Resultados de un *triage* educativo” en Antecedentes escolares y avances en la educación superior, Título 14, ANUIES, 1996.

ANUIES – Fundación Ford, 2005, “Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en instituciones de educación superior. Memoria de experiencias (2001-2005)”, ANUIES, México.

Ávila P. Adriana y Mateos C. Selene, 2008, “Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Intercultural Veracruzana”, en: G. Dietz y G. Mendoza-Zuany, editores, *La educación superior ante los pueblos indígenas*, TRACE, no. 53, CEMCA, México.

Banco Mundial, 1994, “La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia”, en Campos, S. J. Rafael, compilador, *Disyuntiva actual en la educación superior*, UNAM, México.

Banco Mundial, 1995, “Prioridades y estrategias para la educación”, en Campos, S. J. Rafael, compilador, *Disyuntiva actual en la educación superior*, UNAM, México.

Barrón P. Juan Carlos, 2008, “¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en la educación superior”, en G. Dietz y G. Mendoza-Zuany, editores, “*La educación superior ante los pueblos indígenas*”, Revista TRACE, número 53, CEMCA, México.

Barrón P. Juan Carlos y Flores C. Pedro, 2006, “El camino de las minorías hacia la universidad”, en Barrón P. Juan Carlos y Flores C. Pedro, *El programa de Apoyo a estudiantes indígenas: ¿Nivelador Académico o impulsor de la interculturalidad?*, ANUIES, México.

Bartolomé Miguel, 1992, "La identidad residencial en Mesoamérica: fronteras étnicas y fronteras comunales", en *América Indígena*, Vol. LII, n. 1-2, enero – junio, México.

Bilbeny, Norbert, 1997, "*La Revolución de la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*", Anagrama, España.

Bourdieu Pierre y Passeron Jean – Claude, 2004, "Los herederos. Los estudiantes y la cultura", Siglo XXI, Argentina.

Canul Ever y otros, 2008, "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", en G. Dietz y G. Mendoza-Zuany, editores, "*La educación superior ante los pueblos indígenas*", Revista TRACE, número 53, CEMCA, México.

Cardoso de Oliveira Roberto, 1992, "Etnicidad y estructura social", CIESAS, México.

CDI, 2006, "Acciones de gobierno para el desarrollo integral de los pueblos indígenas. Informe 2005", CDI, México.

Comboni S. Sonia y Juárez N. José M., 1999, "Educación, equidad y tolerancia ¿el derecho a ser y a aprender?", en Martínez F. Rogelio y Ortiz Cárdenas Javier E., *Educación, cultura y liberación. Una perspectiva desde América Latina*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Degrégori Carlos Iván, 2000, "Panorama de la antropología en el Perú: del estudio del Otro a la construcción de un Nosotros diverso", en Degrégori Carlos Iván, editor, *No hay país mas diverso. Compendio de Antropología Peruana*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Perú.

De la Fuente Juan R., 2006, "La educación superior en la Universidad", en Pérez T. Ruy, García Leopoldo y Scherer Colín, coordinadores, *Simposio sobre educación superior*, El Colegio de Michoacán, México.

De Vallescar Palanca D., 2001, "Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación", en María Heise, compiladora, *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, Programa FORTE-PE, Perú.

Díaz Barriga Ángel, 1999, "Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México, 1950-1995", en Casanova C. Hugo y Rodríguez G.

Roberto, Coordinadores, *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, Tomo II, Porrúa - UNAM, México.

Dietz, Günther, 2008, “¿Interculturalizar la educación superior?”, en G. Dietz y G. Mendoza-Zuany, editores, “*La educación superior ante los pueblos indígenas*”, Revista TRACE, número 53, CEMCA, México.

Didou A. Sylvie, 1999, “Gestión de los sistemas de educación superior en México. Las dinámicas espaciales y urbanas”, en Casanova C. Hugo y Rodríguez G. Roberto, Coordinadores, *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, Tomo II, Porrúa - UNAM, México.

Essed Philomena, 2010, “Hacia una conceptualización del racismo como proceso”, en Cuadernos de trabajo AFRODESC/EURESCL, Núm. 8, *Estudiar el racismo. Textos y herramientas*, IRD-Euresd, México.

Fornet – Betancourt Raúl, 2004, “Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt sobre el concepto de interculturalidad”, Consorcio Intercultural, México.

Gamio Martínez Manuel, 1916, “*Forjando Patria. Pronacionalismo*” Porrúa, México.

García Canclini Nestor, 1999, “La globalización: objeto cultural no identificado”, en *La globalización imaginada*, caps. II, Paidós, México.

García Canclini Nestor, 1995 “Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización”, Grijalbo. México.

Gil Antón Manuel, et al, 2009, “*Cobertura de la Educación Superior en México*”, ANUIES, México.

Giménez Montiel Gilberto, 2000, “Identidades étnicas: estado de la cuestión”, en Reina Leticia, coordinadora, *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, CIESAS-INI-M.A., Porrúa, México.

Giménez Montiel Gilberto, 2001, “Identidades en Globalización”, en Revista Espiral, Estudio sobre Estado y Sociedad, Vol. VII, Universidad de Guadalajara, México.

Giménez Montiel Gilberto, 2000, “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en Valenzuela A. José M., *Decadencia y auge de las identidades*.

Cultura nacional, identidad cultural y modernización, El Colegio de la Frontera Norte - Plaza y Valdes, México.

Harris Marvin, 2000, "*Teoría sobre la cultura en la era posmoderna*", Crítica, España.

Ino Rossi y O'Higgins Edward, 1981, "Teorías de las culturas y métodos antropológicos", Anagrama, España.

Kent Rollin, 1999, "Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización de la educación superior", en Casanova C. Hugo y Rodríguez G. Roberto, Coordinadores, *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, Tomo II, Porrúa - UNAM, México.

Kottak Conrad Phillip, 2006, "Antropología Cultural", Mc Graw Hill, España.

León Ramírez José Luis, 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 Chiapas, México.

Olivé León, 2006, "Interculturalismo y Justicia Social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización", UNAM, México.

Portal A. María Ana, 1991, "La identidad como objeto de estudio de la antropología", en Revista Alteridades, número 1, México.

Rodríguez, G. Roberto, 1999, "Planeación y política de la educación superior en México", en Casanova C. Hugo y Rodríguez G. Roberto, coordinadores, *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, Tomo II, Porrúa - UNAM, México.

Sansores G. Edgar, 2000, "Gestión y cambio organizacional para incrementar la eficiencia de las funciones de instituciones de educación superior", en Anuario de la División de Ciencias Sociales Económico Administrativas, número inaugural: 2001, UQROO-Taller Abierto, México.

Sartori Giovanni, (2001), "La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros", Alfaguara, México.

Sigüan Miguel, 1998, "*La escuela y los inmigrantes*", Paidós Ibérica, España.

Stavenhagen Rodolfo, 2000, “¿A que se alude cuando se habla de cultura del sur”, en Wallerstein Manuel, *Geopolítica y Geocultura. Ensayos sobre el moderno sistema mundial*, Kairos, España.

Schmelkes Silvia, 2003, “Vincular los Caminos a la Educación Superior, Conferencia dictada en el Encuentro Internacional de Intercambio de Experiencias Educativas”, organizado por la Fundación Ford, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.

Schmelkes Silvia, 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*, organizado por la Fundación Equitas, Perú.

Silva L. Marisol, “Educación superior”, Plataforma educativa 2006, Cuaderno de trabajo Núm.9, UAM, México.

Villoro Luis, 2002, “Estado Plural, Pluralidad de Culturas”, PAIDOS, México.

Villoro Luis, 1987, “Los grandes momentos del indigenismos en México”, CIESAS-SEP, México.

Winkler R., Donald, 1994, “La Educación Superior en América Latina. Cuestiones sobre Eficiencia y Equidad”, en Banco Mundial, *Documentos para Discusión 775*, BM, Estados Unidos.

Zolla Carlos y Zolla M. Emiliano, 2004, “*Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas*”, UNAM, México.