



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

**ESTUDIO DE FACTIBILIDAD PARA LA APERTURA DE UNA UNIVERSIDAD INDÍGENA
EN EL ESTADO DE HIDALGO**

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Presenta

Adriana Castillo Rosas

Dirigido por:

M.en C. Ma. del Carmen Gilio Medina

SINODALES

M. en C. María del Carmen Gilio Medina
Presidente

Firma

M. en C. Esther Ortega Zertuche
Secretario

Firma

Dra. Reinalda Soriano Peña
Vocal

Firma

M.T.E. Jaime García Sánchez
Suplente

Firma

M. en C. Sara Miriam González Ramírez
Suplente

Firma

M.D.P Jaime E. Rivas Medina
Director de la Facultad

Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Mayo de 2010
México

RESUMEN

En el Estado de Hidalgo, específicamente en la región del Valle del Mezquital, no existe una institución de educación superior que por un lado promueva, rescate y promueva la lengua, costumbres, valores y en general la cultura de los indígenas que pueblan el Valle; y por otro que detone el desarrollo social y económico que se requiere en esa región por ser una zona económicamente deprimida.

Es a partir de esa delimitación que la presente investigación fue desarrollada con el objetivo de demostrar la factibilidad de la apertura de la Universidad Indígena del Estado de Hidalgo, con base tanto en las políticas educativas impulsadas por el Estado mexicano, sí como las condiciones históricas y presentes de las comunidades indígenas, particularmente las ubicadas en el Valle del Mezquital.

El estudio se enmarca, metodológicamente hablando, dentro de la investigación social cuantitativa, derivada de la sociología empírica. Esta directamente basado en el paradigma explicativo, mismo que utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos a ser estudiados. Tiene carácter descriptivo y se realizó aplicando un cuestionario estrictamente normalizado, integrado por dieciocho preguntas cerradas de opción múltiple.

Los resultados obtenidos permitieron perfilar las características socioeconómicas y las perspectivas académicas de estudiantes de diez instituciones de educación media superior, ubicadas en zonas aledañas al Valle del Mezquital. Y por otro lado, se pudo constatar la factibilidad de incluir en la oferta educativa de la Universidad, la modalidad de educación a distancia.

(Palabras clave: Indio, indigenismo, educación superior indígena, interculturalidad)

SUMMARY

In the State of Hidalgo, specifically in the Valle del Mezquital, there isn't an institution of higher education that promotes rescue and promote the language, customs, values and overall culture of the Indians who inhabit the Valle, and that triggers social and economic development is needed in this region by being a highly depressed area.

The study was conducted, methodologically speaking, in quantitative social research, derived from empirical sociology. It is directly based on the paradigm of explanation, preferably using the same quantitative or quantifiable information to describe or to explain the phenomena to be studied. Is descriptive and strictly carried out by applying a standard questionnaire, consisting of eighteen questions multiple choice closed.

The study was conducted, methodologically speaking, in quantitative social research, derived from empirical sociology. It is directly based on the paradigm of explanation, preferably using the same quantitative or quantifiable information to describe or to explain the phenomena to be studied. Is descriptive and strictly carried out by applying a standard questionnaire, consisting of eighteen questions multiple choice closed.

The results obtained allowed to shape the socioeconomic and academic prospects of students from ten upper secondary education institutions located in areas along the Mezquital Valley. On the other hand, you could verify the feasibility of including in the education offered by the University, the distance education mode.

(Keywords: Indian, indigenous, indigenous higher education, multiculturalism)

DEDICATORIAS

A ti mi señor pues siempre has caminado a mi lado, y sostenido en los momentos precisos

.

A Naly y Tavo quienes fueron, son y serán siempre la fuerza de mis pasos. Gracias hijos por su amor, apoyo, aliento, paciencia y comprensión.

Al Dr. Luis Gustavo Cabral Rosetti, un gran ejemplo y apoyo. T. A.

A mi familia, lejos pero siempre conmigo.

A mis buenos amigos Carlos, Marco Antonio, Alicia, Marie y Arizbe quienes compartieron conmigo todo mi posgrado

A los pueblos indígenas que luchan por el reconocimiento de sus raíces culturales y derechos fundamentales

A todas las mujeres que se esfuerzan cada día en desarrollar y consolidar una carrera académica sin dejar de ser esposas, madres, amigas, hijas y trabajadoras.

*Nunca, mujer, rayo de luz, pulpa blanca de poma,
suavices la pisada que no te hará sufrir.
Sembremos la llanura antes de arar la loma.
Vivir será primero, después será morir.*

Fragmento del poema "Virese", Pablo Neruda

AGRADECIMIENTOS

Mi más amplio agradecimiento a los integrantes del Movimiento Indígena Otomí, quienes aportaron información fundamental para este estudio y promovieron el acceso a las diferentes comunidades indígenas.

A las autoridades del CIIDET, quienes me brindaron todas las facilidades y apoyo para cursar el posgrado y concluir esta investigación respectivamente.

Especialmente a la Maestra María del Carmen Gilio Medina, al Maestro Jaime García Sánchez y a SAyDE, S.C.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
I. ANTECEDENTES	6
II. REVISIÓN DE LITERATURA.....	11
2.1. Indigenismo. Algunas definiciones desde diferentes perspectivas	11
2.2. El indigenismo en México.....	17
2.3. Historia de la educación indígena en México	33
2.4 Interculturalidad un concepto y una práctica signado por la polémica	50
2.5 Interculturalidad y educación.....	53
2.6 La educación superior intercultural en México.....	57
III. METODOLOGÍA.....	72
3.1 Marco poblacional.....	75
3.2 Descripción de la muestra.....	79
3.3 Descripción de las unidades de análisis.....	80
3.4 Instrumento de investigación.....	81
3.5 Revisión, clasificación y análisis de la información recabada	83
IV. RESULTADOS.....	85
4.1 Unidad de análisis 1. Datos socioeconómicos.....	85
4.2 Unidad de análisis 2. Perspectivas académicas.....	94
4.3 Unidad de análisis 3. Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación	109
V. DISCUSIÓN	120
5.1 Análisis e interpretación de los hallazgos de la investigación.....	120
5.2 Contrastación de hallazgos frente a los objetivos planteados	124
VI. CONCLUSIONES	134
6.1 Ni desarrollismo ni etnodesarrollo	134
6.2 Brecha escolar vs. Aspiraciones académicas.....	136
6.3 Ser indígena y ser mujer	138
6.4 Educación indígena y la brecha digital	140
FUENTES DE INFORMACIÓN.....	142

APÉNDICE	151
Glosario de términos.....	151
ANEXOS	153
Anexo 1. Donación de predio.....	154
Anexo 2. Croquis del predio.....	155
Anexo 3. Instrumento de investigación. Cuestionario.....	156
Anexo 4. Oferta educativa en el Valle del Mezquital. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal del Estado de Hidalgo (SEP, 2008).....	160

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Página
1. Carreras ofertadas por las Universidades Interculturales en México	66
2. Encuentro de universidades interculturales e indígenas de América Latina	71
3. Oferta educativa en los niveles medio superior y superior en el Valle del Mezquital.	77
4. Codificación de variables por unidad de análisis.....	83
5. Registro de datos por edad, género y municipio/localidad	85
6. Registro de datos sobre estado civil, por género y por municipio/localidad	87
7. Posibilidades económicas de continuar estudios de nivel superior, por género, por municipio/localidad. 2009.....	92
8. Interés de continuar estudios de nivel superior, por género, por municipio/localidad. 2009.....	94
9. Tipo de estudios superiores de preferencia por género, por municipio/localidad. 2009....	97
10. Otras instituciones de educación superior de interés	103
11. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Actopan (SEP, 2008)	160
12. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Alfajayucan (SEP, 2008).....	161
13. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Cardonal (SEP, 2008)	162
14. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Chapantongo (SEP, 2008).....	163
15. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Chilcautla (SEP, 2008)	163
16. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Eloxochitlán (SEP, 2008)	163
17. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Francisco I. Madero (SEP, 2008)	164
18. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Jacala de Ledezma (SEP, 2008).....	165
19. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Mixquiahuala de Juárez (SEP, 2008).....	166

20. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Nicolás Flores (SEP, 2008)	167
21. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Progreso de Obregón (SEP, 2008)	168
22. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: San Salvador (SEP, 2008)	169
23. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Santiago de Anaya (SEP, 2008)	170
24. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Tasquillo (SEP, 2008)	171
25. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Tepetitlán (SEP, 2008)	172
26. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Tepezontepec de Aldama (SEP, 2008)	173
27. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Tlahuiltepa (SEP, 2008)	174
28. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Zimapán (SEP, 2008)	175

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica	Página
1. Distribución de la población encuestada por edad, por municipio / localidad.	86
2. Distribución de la población encuestada por sexo, por edad. 2009.....	86
3. Distribución de la población encuestada, por género, por estado civil. 2009.....	87
4. Distribución de la población femenina encuestada por estado civil. 2009	88
5. Distribución de la población masculina encuestada por estado civil. 2009.....	88
6. Fuente de financiamiento de estudios de la población femenina encuestada, por localidad. 2009	89
7. Distribución porcentual por fuente de financiamiento entre la población femenina encuestada. 2009	89
8. Fuente de financiamiento de estudios de la población masculina encuestada, por localidad. 2009.....	90
9. Distribución porcentual por fuente de financiamiento entre la población masculina encuestada. 2009	90
10. Distribución porcentual global por fuente de financiamiento. 2009.....	91
11. Distribución porcentual global sobre posibilidades económicas de continuar estudios de nivel superior. 2009	92
12. Distribución de la muestra según posibilidades económicas de continuar estudios de nivel superior, por municipio/localidad, por género. 2009.....	93
13. Distribución de la muestra según posibilidades económicas de continuar estudios de nivel superior por género, por tipo de respuesta. 2009	93
14. Distribución de la muestra según interés de continuar estudios de nivel superior, por municipio/localidad, por género. 2009.....	95
15. Distribución porcentual femenina según interés de continuar estudios de nivel superior. 2009	95
16. Distribución porcentual masculina según interés de continuar estudios de nivel superior. 2009	96
17. Distribución por tipo de estudios de preferencia por localidad/municipio, por género. 2009	97
18. Distribución porcentual entre la población femenina por tipo de estudios de preferencia. 2009.....	98

19. Distribución porcentual entre la población masculina por tipo de estudios de preferencia. 2009	98
20. Distribución por institución de preferencia entre la población femenina por municipio/localidad. 2009.....	99
21. Distribución por institución de preferencia entre la población femenina por municipio/localidad. 2009.....	100
22. Distribución global porcentual por institución de preferencia entre la población encuestada. 2009	101
23. Distribución porcentual por institución de preferencia entre la población femenina. 2009	102
24. Distribución porcentual por institución de preferencia entre la población masculina. 2009	102
25. Valoración en grado de interés hacia carreras propuestas por la UIEH, por género. 2009	104
26. Número de menciones hacia otras carreras distintas a la oferta inicial de la UIEH. 2009	105
27. Disposición a trasladarse a otro municipio para continuar sus estudios profesionales, por municipio/localidad, por género. 2009.....	106
28. Disposición a trasladarse a otro municipio para continuar sus estudios profesionales, por género. 2009	107
29. Distribución porcentual según disposición a trasladarse a otro municipio para continuar sus estudios profesionales. 2009.....	107
30. Frecuencia en el uso de internet, por municipio, por género. 2009.	110
31. Frecuencia en el uso de internet, por tipo de respuesta, por género, por localidad. 2009	110
32. Distribución porcentual de la frecuencia del uso de internet entre la población femenina. 2009	111
33. Distribución porcentual de la frecuencia del uso de internet entre la población masculina. 2009	111
34. Horas empleadas en el uso de Internet, por localidad/municipio, por género. 2009.....	112
35. Horas empleadas en el uso de Internet, por cantidad, por género, por localidad/municipio. 2009.....	113
36. Distribución porcentual de horas empleadas en el uso de Internet entre la población femenina. 2009.....	113

37. Distribución porcentual de horas empleadas en el uso de Internet entre la población masculina. 2009.....	114
38. Puntaje asignado según preferencia para diferentes actividades realizadas en Internet, por género. 2009	114
39. Distribución porcentual sobre las actividades preferentes al usar Internet entre la población femenina. 2009	115
40. Distribución porcentual sobre las actividades preferentes al usar Internet entre la población masculina. 2009	116
41. Distribución porcentual entre la población femenina sobre algún referente sobre licenciaturas virtuales.....	117
42. Distribución porcentual entre la población femenina respecto al interés de cursar una licenciatura con modalidad virtual. 2009	117
43. Distribución porcentual entre la población masculina sobre algún referente sobre licenciaturas virtuales. 2009.....	118
44. Distribución porcentual entre la población masculina respecto al interés de cursar una licenciatura con modalidad virtual. 2009	118

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración</i>	<i>Página</i>
1. Ubicación del municipio de Ixmiquilpan en el Estado de Hidalgo. Fuente: INEGI (2003) Marco Geoestadístico Municipal.....	76
2. Ubicación del municipio de Ixmiquilpan en el Estado de Hidalgo, y municipios y localidades colindantes. Fuente: INEGI (2003) Marco Geoestadístico Municipal.....	79

INTRODUCCIÓN

Uno de los principios que se adquirieron y continuamente fueron reforzados en el posgrado de la Maestría en Ciencias de la Educación es el compromiso que los especialistas en el área tenemos con la sociedad en cuanto a conocer, entender y proponer líneas de acción para lograr que la educación en México, en todos sus niveles, contribuya a la construcción de modelos educativos pertinentes que a su vez coadyuven a la formación del ser social que nuestro país requiere.

Bajo este enfoque, la autora del presente estudio atendió en agosto de 2008 la solicitud expresa de una delegación de representantes del Movimiento Indígena Otomí (MIO), (organización social cuya misión es gestionar proyectos que tengan como fin último mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas del Estado de Hidalgo), de evaluar algunos planes de estudios que utilizarían para la apertura de una Universidad Indígena en ese estado, sin embargo al analizar la documentación que se nos presentó como el sustento que utilizarían para gestionar recursos ante las autoridades competentes, se les hizo la recomendación para que dichas gestiones iniciaran no con planes de estudio sino con un estudio de factibilidad cuyo resultado sirviera de base para que las decisiones que se tomaran fueran precisas. Ante lo expuesto, los miembros aceptaron y se inició la tarea de diseñar el estudio y compilar la información que se requeriría.

En ese sentido, la presente investigación se enfocó al problema que enfrenta el Valle del Mezquital, respecto a que no existe en esa región una universidad que, por un lado, promueva el rescate de la lengua otomí, costumbres, valores y en general la cultura de los indígenas que pueblan el Valle, y por otro que detone el desarrollo social y económico que se requiere en esa región.

La pregunta que dio sentido a esta investigación fue: ¿Es factible la apertura de una universidad que a la vez de formar profesionalmente a los habitantes de la

región, rescate y promueva la lengua, costumbres, valores y en general la cultura de los indígenas que pueblan el Valle, es decir, la cultura Otomí?

A partir de partir de dicho cuestionamiento se determinó como objetivo general del estudio plantear y justificar, mediante un estudio de corte cuantitativo, la pertinencia de establecer, en el Valle del Mezquital, una institución de educación superior que a la vez de formar profesionalmente a los habitantes de la región, rescate y promueva la lengua, costumbres, valores y en general la cultura de los indígenas que pueblan el Valle, es decir, la cultura Otomí. Una institución que también propicie en sus estudiantes un espíritu emprendedor que permita desarrollar las habilidades para gestionar el autoempleo y la autogestión para ser factores de desarrollo local; con conciencia social que motive el respeto y continuidad de la cultura. Todo lo anterior con el objetivo de que los egresados, sintiéndose actores determinantes en la transformación de sus comunidades fortalezcan su necesidad de arraigo y así disminuir los grandes flujos migratorios que hoy en día afectan a la región.

Los objetivos específicos que se establecieron fueron los siguientes:

- Con la finalidad de contextualizar el estudio de factibilidad, analizar los antecedentes históricos, políticos y sociales de la participación de indígenas en programas educativos en México.
- Describir las características socio económicas de estudiantes de diez instituciones de educación media superior en el Valle del Mezquital, que pudieran ser candidatos para ingresar a una universidad indígena
- Describir las perspectivas académicas de estudiantes de diez instituciones de educación media superior en el Valle del Mezquital, que pudieran ser candidatos para ingresar a una universidad indígena

- Con la intención de determinar la factibilidad de incluir la modalidad de educación a distancia mediada por computadora en la oferta de la universidad, que facilite el acceso a posibles estudiantes que viven en las comunidades más alejadas o no cuentan con los recursos necesarios para sufragar los gastos que implica el traslado diario o incluso el cambio de residencia, es necesario describir los hábitos en cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) de la población muestra

Todos estos objetivos marcaron la pauta de la metodología a seguir pues se definió como una investigación social cuantitativa, derivada de la sociología empírica. Por las características de la información y el objetivo establecido, el estudio se ubicó en el paradigma explicativo, mismo que utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos a ser estudiados. Tiene un carácter descriptivo y transversal.

Bajo dichos antecedentes, la estructura del estudio que a continuación se presenta se organizó de la siguiente forma:

El capítulo I, conformado por los antecedentes del estudio que incluyen la descripción del Valle del Mezquital, en el Estado de Hidalgo, y el perfil del Movimiento Indígena Otomí.

En el capítulo II se aborda por un lado, la revisión conceptual e histórica del indigenismo en México, y por otro la revisión y análisis crítico del estado del arte de la interculturalidad. En este último, se retoman diversas visiones y planteamientos teóricos que respecto al problema o fenómeno de estudio, han efectuado los actores inmersos en el mismo. El estado del arte se integra por seis sub capítulos o apartados a saber: *Indigenismo, algunas definiciones desde diferentes perspectivas; El indigenismo en México; Historia de la educación indígena en México; Interculturalidad un concepto y una práctica signada por la polémica;*

Interculturalidad y educación; y; La educación superior intercultural en México. Cada uno incluido con la finalidad de brindar al lector una secuencia histórica de las condiciones socio-políticas que a lo largo de la historia de nuestro país han determinado el pasado, el presente y el futuro de las comunidades indígenas, especialmente de sus posibilidades educativas en el nivel superior.

En el capítulo III se detalla la metodología empleada durante la realización de esta investigación, incluyendo la descripción de la muestra poblacional encuestada así como la delimitación de las tres unidades de análisis a partir de las cuales se elaboró el instrumento (cuestionario) aplicado con la finalidad de atender la mayoría de los objetivos específicos comentados en párrafos anteriores.

Posteriormente, en el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos durante la etapa de recogida de información, producto de la aplicación de un cuestionario a un número determinado de escuelas de educación media superior de municipios colindantes a Ixmiquilpan, Estado de Hidalgo.

El *Análisis socioeconómico derivado del estudio* incluido en ese capítulo es esencial para la determinación de la factibilidad de la Universidad propuesta. Cabe hacer mención que dentro del análisis se integraron dos variables que se consideraron significativas en función tanto de la problemática educativa como social en el ámbito nacional actual y que no pueden ser dejadas al margen; la perspectiva de género y el uso de las tecnologías de la información. La primera bajo el antecedente de que el acceso de la población indígena femenina es limitado y mucho menor que el de los hombres de acuerdo a las fuentes consultadas. La segunda fue incluida con la visión de poder evidenciar la posibilidad de desarrollar un modelo educativo a distancia complementario al modelo presencial que permitiera, en un momento dado, atender a jóvenes que precisamente por falta de posibilidades económicas no pudieran asistir presencialmente a la Universidad.

Por su parte, el capítulo quinto incluye el análisis cualitativo de los resultados, vertidos en la discusión que la autora establece tomando en consideración el marco de referencia y los resultados cuantitativos presentados en el capítulo anterior.

Finalmente, este estudio culmina en el sexto capítulo donde, a partir de dos preguntas centrales, se presentan algunas conclusiones que a manera de reflexión contesta la pregunta de investigación que guió el presente estudio, invitando a la conciencia del adeudo que los especialistas en educación tenemos con las comunidades indígenas.

I. ANTECEDENTES

Una realidad que vive nuestro país es que existen niveles excesivos de desigualdad social, por lo que encontramos comunidades que viven en pobreza y otras en pobreza extrema. Estas condiciones impiden que haya un desarrollo armónico continuo en cuanto a lo económico, lo político y como consecuencia lo educativo – cultural.

Referente al último punto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) presentó en marzo del año 2000 un estudio titulado *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, donde se describe la situación de la Educación Superior en México en diferentes rubros tales como la evolución del sistema de educación superior y la situación que reportaba al término de la década de los 90's., la pertinencia social de la oferta educativa, entre otros.

En el mismo estudio se detallan algunos indicadores que consideramos importantes como antecedentes de la investigación que ahora se presenta. El primero de ellos es la tasa de cobertura, donde pese a que se reportó un crecimiento de 16.4 puntos porcentuales de 1950 a 1999, también se apunta a que no era suficiente. La distribución de la oferta ya se presentaba de forma desigual pues mientras que en el Distrito Federal, Tamaulipas, Nayarit y Nuevo León tenían una cobertura del 25%, estados como Guanajuato, Oaxaca, Zacatecas e Hidalgo reportaban menos del 15%.

Otro indicador importante del estudio es la migración de jóvenes de un estado a otro en busca de oportunidades educativas en ese nivel. En la tabla “Saldo migratorios del número de alumnos de primer ingreso en el nivel de licenciatura, por entidad federativa, 1997” (ANUIES, 2000:294-295) el Distrito Federal reportaba 11700 inmigrantes y 6107 emigrantes, en total un saldo migratorio de 5593

estudiantes; en situación contraria el Estado de Hidalgo reportaba un saldo migratorio negativo de 1315 alumnos, con 220 inmigrantes y 1535 emigrantes. Estas cifras evidencian la necesidad que desde entonces tienen los hidalguenses de buscar opciones de educación superior fuera de su Estado; las causas son variables.

Curiosamente, dentro del indicador de eficiencia terminal reportada en 1998 en el mismo estudio podemos observar que en Hidalgo existe una mayor eficiencia terminal del bachillerato y de la licenciatura en relación a los datos arrojados en el Distrito Federal. El primero reportó el 56.3% en el nivel medio superior y el 62% en el superior, mientras que el segundo alcanzó el 51.3% y el 53% respectivamente. Es decir que aquellos hidalguenses que tienen la oportunidad de estudiar una carrera profesional se esfuerzan evidentemente en concluirla.

Finalmente, y como elemento antecedente de la investigación que ahora nos ocupa, retomaremos el indicador de pertinencia social. Al respecto, el estudio de la ANUIES aclara:

En el ámbito de los planes y programas de estudio, la pertinencia social se evidencia a través de la coherencia que existe entre los objetivos y perfiles terminales establecidos en los mismos con las necesidades prevaletentes en el ámbito de influencia de la institución educativa, con el mercado de trabajo o con proyectos de desarrollo local, regional o nacional. Las IES, particularmente las públicas, plantean en su misión la contribución a la solución de los problemas del país desde su ámbito específico de acción. Por otro lado, en los planes de desarrollo que las instituciones han formulado recientemente, está presente un espíritu de servicio a la sociedad. (ANUIES, 2000:74)

En ese sentido, el Estado de Hidalgo cuenta con poco más de 2 millones 300 mil habitantes y se ubica entre las cinco entidades con un índice de marginalidad

muy alto, lo que se puede observar en materia de vivienda, ya que, según el reporte de 2005 del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2006) titulado *Índices de marginación*, el 49.69 por ciento de su población vive con algún nivel de hacinamiento; también se observa un rezago importante en la educación ya que el 34.09% de la población mayor de 15 años no termina la primaria.

Dentro del Estado se ubica el Valle del Mezquital, el cual abarca 28 municipios, entre los más importantes se encuentran Actopan, Alfajayucan, El Cardonal, Chilcuautla, Ixmiquilpan, Nicolás Flores, San Salvador, Santiago de Anaya, Tasquillo y Zimapán. En el Valle de Mezquital se encuentran los diez municipios con mayor número de población indígena del Estado. La población indígena esta ubicada en estos municipios, sobre todo en las cabeceras municipales. También se puede ubicar población mestiza en las comunidades indígenas que son maestros, médicos, vendedores, curas, etcétera. Los indígenas que viven en Hidalgo forman uno los grupos más importantes del país con aproximadamente 630 mil habitantes. Alrededor de una cuarta parte del total de la población.

Al Valle del Mezquital se le considera como una de las regiones más pobres de la República Mexicana, integrado en su mayoría de localidades con alta marginalidad, y especialmente con una cantidad importante de población indígena en extrema pobreza, de igual manera, en el censo de población llevado a cabo en 2005 se mostró que el estado de Hidalgo tiene la categoría de alto grado de intensidad migratoria, que involucra 507 mil 225 familias, de las que 47 mil 88 pertenecen a los municipios más importantes del Valle del Mezquital: Actopan, Alfajayucan, Cardonal, Hixmiquilpan, Tasquillo y Zimapán. (INEGI, 2005, s/p)

Estas condiciones hacen más evidente la necesidad de una institución que ofrezca la oportunidad a sus habitantes de cursar estudios de licenciatura; en realidad más que necesario es impostergable esta posibilidad.

Al respecto, el Movimiento Indígena Otomí (MIO), organización cívico-política, que con un carácter no gubernamental, buscó ser una instancia de gestoría ante las autoridades municipales y estatales con el fin de acercar los servicios pertinentes para llevar bienestar a las comunidades otomíes del Estado de Hidalgo, y así tratar de paliar algunos de los rezagos ancestrales en la región. En este tenor de ideas, el MIO se propuso gestionar el establecimiento de una institución educativa de nivel superior que, a la vez de formar profesionalmente a los habitantes de la región, rescate y promueva la lengua, costumbres, valores y en general la cultura de los indígenas que pueblan el Valle del Mezquital y zonas aledañas.

Una institución que además de apoyar lo antepuesto, desarrolle un espíritu emprendedor que permita, a sus futuros estudiantes, desarrollar las habilidades para gestionar el autoempleo y la autogestión con miras a ser promotores de desarrollo local. Tal perfil profesional a la vez de respetar y divulgar la cultura nativa, será factor de desarrollo y arraigo tratando, de manera directa, de eliminar los grandes flujos migratorios que hoy en día afectan a la región.

Para el logro de este objetivo, el Movimiento Indígena Otomí ha establecido contacto con la mayoría de las presidencias municipales del Valle del Mezquital y de otras regiones del Estado, mismas que se han mostrado interesadas en el proyecto. La aspiración del Movimiento Indígena Otomí es lograr instalar en la zona del Valle del Mezquital una universidad similar o parecida a la que, en su momento, se desarrolló en el Estado de Sinaloa, a instancias del gobierno local; la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), misma que, en la actualidad, forma parte de la Red de Universidades Interculturales (REDUI), coordinada por la Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Dada su antigüedad, la UAIM es el modelo más elaborado y probado para impulsar este enfoque educativo.

Es importante destacar que paralelamente a la realización del presente estudio, el Movimiento Indígena Otomí gestionó la donación de los terrenos donde,

en un momento dado, se puede iniciar la construcción de lo que se espera sea la Universidad Indígena del Estado de Hidalgo (UIEH). El 6 de Junio de 2009 se logró el primer paso hacia su objetivo. (Anexos 1 y 2).

II. REVISIÓN DE LITERATURA

Sin duda alguna, el estudio en torno a un objeto de investigación del área educativa, en este caso un estudio de factibilidad para proyectos educativos no puede abordarse sin tener presente su contexto y mucho menos su historia. Pero cuando se trata de educación indígena en México es necesario remontarse al inicio, al origen de la concepción de lo “indígena” pues de él se derivará toda una trayectoria de aculturamiento, segregación e inequidad.

Conscientes que presentar una reseña histórica de lo que han sido 500 años de indigenismo en México es una tarea titánica y solo aquel que ha emprendido una labor semejante sabrá a que nos referimos, hemos de presentar en este capítulo una selección que desde nuestra visión son los hechos más significativos que marcaron la pauta a futuros eventos trascendentales.

2.1. Indigenismo. Algunas definiciones desde diferentes perspectivas

A lo largo de la investigación documental realizada en torno a la comprensión del concepto *indigenismo* encontramos diferentes definiciones, cada una cobijada en un paradigma distinto. Las posibilidades de analizar el concepto llevan irremediabilmente a concebirlo como una categoría de análisis que puede ser explicada desde diferentes ciencias como la Antropología, la Historia, la Filosofía, la Lingüística, la Economía, la Sociología, el Derecho, la Educación, la Psicología y otras más. Sin embargo, independientemente del marco teórico desde donde se analice el *indigenismo*, existe una constante: en todas ellas habrá tratamientos desde una postura integracionista (liberal) y otros lo concebirán como una expresión de segregación.

Del Indigenismo integracionista al desarrollista

Un ejemplo de la primera postura lo encontramos con Alejandro Marroquín, en su obra *Balance del Indigenismo. Informe sobre la política indigenista en América* (1972), en la que define al indigenismo como la política que realizan los estados americanos para atender y resolver los problemas que confrontan las poblaciones indígenas, con el objeto de *integrarlas* a la nacionalidad correspondiente. Esta concepción coincide con la que propuso en 1991 el Instituto Indigenista Interamericano (1991:63): “[indigenismo] es una formulación política y una corriente ideológica, fundamentales ambas para muchos países de América, en términos de su viabilidad como naciones modernas, de realización de su proyecto nacional y de definición de su identidad”.

El indigenismo integracionista tuvo como supuesto teórico el que los pueblos indios están marginados de la vida política, económica y cultural del país, por lo que había que integrarlos a la vida y beneficios de la nación, es decir que se les debía integrar a través de la occidentalización de forma gradual.

Ayudar al proceso evolutivo de los pueblos en el sentido marcado por la historia, es contribuir a erradicar la miseria y el hambre de la población humana. Y en Latinoamérica la senda marcada por la historia al indigenismo, es el nacionalismo. (Marroquín, 1972: 293)

Para los mexicanos esta visión es bastante familiar puesto que está presente en diferentes documentos políticos, planes de desarrollo, programas sectoriales, entre otros que marcan la pauta, sexenalmente, sobre el tratamiento que darán al “problema” indígena; al respecto compartimos la postura de Guillermo Bonfil (1992) cuando comenta:

La vocación “integradora” que se expresa en las políticas indigenistas corresponde, evidentemente, a la necesidad capitalista de consolidar y ampliar el

mercado interno, pero va más allá; pretende la construcción de *una nación* en términos (sociales, políticos, económicos, culturales, ideológicos) que se ajusten a los supuestos implícitos en la forma de Estado impuesta a partir de la independencia política. En esta empresa no cabe el indio. (1992: 52)

En una primera fase del enfoque del indigenismo integracionista, se promovió (y promueve actualmente en algunos países) la castellanización y el monolingüismo. Se consideraba que era a través del lenguaje como se podría lograr la transformación de la cultura y de la integración de los grupos étnicos a la sociedad *natural*.

Posteriormente, cambió su énfasis hacia el desarrollo comunitario. De 1955 a 1975, en el marco de políticas *desarrollistas* se orientaron los esfuerzos hacia la introducción de innovaciones técnicas. Esta reorientación se basa en la premisa de que la causa del nivel de vida de los grupos étnicos era determinada por la falta de sustitución de las prácticas tradicionales indígenas hacia el uso de modernas tecnologías y nuevas formas de organización para garantizar su participación en instituciones económicas, sociales y políticas nacionales.

Este giro en la política indigenista contribuyó a diversificar la demanda de profesionales y facilitó la formación de cuadros y profesionales indios, algunos de los cuales han llegado a ocupar altos cargos de dirección en sus gobiernos o en organismos internacionales de ayuda al desarrollo, y otros, incluso algunas veces los mismos, se han convertido, paradójicamente, en líderes de los movimientos de reivindicación étnica. (Fernández, s/f)

Indigenismo e indio. Conceptos segregacionistas

En otro sentido y de forma contrapuesta al indigenismo integracionista o desarrollista, durante dicha indagación documental conocimos también algunas posturas críticas que no consideran que el *indigenismo* sea una estrategia de integración, sino una concepción cuyo trasfondo es la segregación.

Desde esa perspectiva, Rodolfo Stavenhagen comenta que el indigenismo es “el conjunto de ideas y actividades concretas que realizan los estados latinoamericanos en relación con las poblaciones indígenas” (Stavenhagen, 1988:105) y Arturo Warman (1978) habla del indigenismo como una categoría social que surgió en México con la llegada de los españoles, misma que se empleo para distinguir a los descendientes de los pobladores anteriores a su llegada, “En ese sentido la discusión indigenista era y es ideológica, ya que se refiere a categorías sociales y a su posición relativa, no a grupos concretos” (Warman, 1978).

Warman explica que durante la consolidación de la sociedad colonial, el concepto de *indio* fue adquiriendo un uso descriptivo, casi peyorativo. La inminente pérdida de la estructura social, política y religiosa de los naturales llevó consigo la pérdida de su identidad:

El espectro de la estratificación social se redujo y todos fueron pobres. Pese a todo, nunca llegaron a ser iguales, por lo que el uso tan común de indio como término descriptivo no tiene sustento objetivo preciso: es una dicción que refleja un concepto ideológico. (Warman, 1978)

Un elemento interesante en el que coinciden algunos autores de esta corriente (Warman,1978; Alcides, 1893; Stavenhagen, 1988 y otros) es que en el *indigenismo*, los indios son el objeto de discusión pero no participan en ella; “La discusión indigenista siempre ha tenido lugar en el grupo dominante”. (Warman, 1978)

Pero, ¿cuál es la base del concepto *indigenismo*?, naturalmente será el concepto de *indio*. Para Alejandro Marroquín “el concepto de indio es clave para determinar el contenido y las metas de la política indigenista y por eso se explica que haya tal abundancia de criterios y tan serias discrepancias polémicas” (1972: 6-7), y, de acuerdo con Raúl Alcides Reissner (1983) el término *indio* nace al momento de la equivocación que sufrió Cristóbal Colón al confundir el nuevo continente con las Indias Orientales. En esa convicción llamó a los naturales de América “indios” y a través de ese concepto léxico genérico, surgió una categoría social cuyas condiciones fueron marcadas por los europeos determinando diferencias sustanciales como nivel cultural, lengua, religiosidad, mitos historia; todo lo que conformaba la esencia de los pueblos prehispánicos. Una denominación que significó durante trescientos años y más, una categoría social sometida.

Encontramos por otro lado, dos definiciones de *indio* previas a las de Marroquín y Alcides, cuya importancia radica en que fueron construidas en el seno de dos Congresos Indigenistas Interamericanos; el primero llevado a cabo en Pátzcuaro, México, en 1940, en el que se determinó en su LII resolución: “indio es el individuo económica y socialmente débil”. En el segundo Congreso desarrollado del 24 de junio al 4 de julio de 1949, se determinó una nueva definición que será la que adoptaremos en esta investigación:

El indio es el descendiente de los pueblos y naciones precolombinas que tienen la misma conciencia de su condición humana, asimismo considerada por propios y extraños, en su sistema de trabajo, en su lengua y en su tradición, aunque éstas hayan sufrido modificaciones por contactos extraños [...]. Lo indio es la expresión de una conciencia social vinculada con los sistemas de trabajo y la economía, con el idioma propio y con la tradición nacional respectiva de los pueblos o naciones aborígenes” (Actas finales, 1959: 86-87, citado en Fernández, s/f)

Una reflexión sobre el indigenismo es que su estudio y comprensión no han rebasado la etapa de denuncia puesto que las diferentes posturas e interpretaciones no han llegado a un ejercicio dialéctico que permita construir alternativas distintas. Es un concepto empleado para la consolidación de alguna ideología o simplemente como elemento discursivo, pero no encontramos investigaciones novedosas con planteamientos teóricos concretos y, mucho menos metodologías adecuadas. La discusión se vuelve retórica y reiterativa.

Sin embargo, la polémica existente podrá permitir a nuevos investigadores y, de ser posible a los nuevos políticos, tener presente lo que comenta Warman: “La discusión indigenista actual no debe hacer del indio ni su sujeto ni su objeto, sino el hilo conductor para analizar el conjunto de nuestra sociedad a partir de sus contradicciones más crudas y profundas” (1978: 11)

Es necesario prestar atención a las voces indígenas que aún se escuchan y que requieren de su participación en las discusiones que de ellos se trate. Es prioritaria su participación pues de ella, posiblemente, dependa el futuro del indigenismo. Tal vez, en palabras de Warman, sea entonces cuando el indigenismo deje de serlo.

Finalmente, para concluir este primer acercamiento hacia el concepto de indigenismo, cito a Luis Villoro como una invitación a la discusión:

El indigenismo no puede abandonar la tarea de integrar las comunidades indígenas en un sistema social más amplio. El Instituto Indigenista siempre ha sido consciente de que no se puede sacrificar la posibilidad de adelanto de las minorías étnicas a la preservación de su singularidad; y al mismo tiempo, de que nadie tiene derecho a sacrificar la identidad de un pueblo a un desarrollo impuesto desde afuera. Arduo, difícil, por generoso, es el dilema del indigenismo. Tal vez la síntesis sea imposible de alcanzar en pureza, pero permanece como ideal regulativo de un esfuerzo constante. (Villoro, 1978: 159)

2.2. El indigenismo en México

La historia del indigenismo en México inicia, como analizamos en el apartado anterior, con la conquista llevada a cabo por los españoles y continua hasta nuestros días. El abordaje que emplearemos se fundamenta en algunas investigaciones antropológicas y especialmente en el estudio realizado por Korsbeak y Sámano (2007), quienes proponen tres grandes periodos: el periodo preinstitucional, el indigenismo institucionalizado y finalmente el periodo de la crisis del indigenismo institucionalizado.

Periodo preinstitucional

El primer periodo está delimitado entre el descubrimiento y la conquista del Nuevo Mundo hasta la Revolución Mexicana, en el cual se resalta el papel definitorio que juega el modelo económico capitalista en la acentuación de las condiciones que viven los pueblos nativos y que determinan, en cierta forma, las que se presentan en la actualidad. “El inicio del capitalismo coincide con el descubrimiento del Nuevo Mundo por parte del Viejo Mundo (y viceversa), y la primera etapa es la de un pillaje”. (Korsbeak, 2007: 197), y en ese descubrimiento “El resultado del primer encuentro del Nuevo Mundo con el Viejo es la transferencia de valores de aquél a éste, por mil y un canales y métodos”. (Korsbeak, 2007: 197)

Sin embargo, el capitalismo instaurado durante el colonialismo tanto en nuestro país como en toda América Latina, no fue el que se desarrollaba en Europa:

Con el aumento de la integración en el mercado internacional capitalista la diferencia en riqueza se viene manifestando en la diferente composición orgánica del capital: *alta en el capitalismo central y baja en el periférico*. El resultado de estos dos hechos –que los dos capitalismo compiten en condiciones de igualdad en el mercado mundial, pero en condiciones de

producción desiguales – significa que el capitalismo periférico se ve forzado a sobreexplotar la fuerza de trabajo. El capitalismo periférico no posee los recursos necesarios para cambiar las relaciones de producción, lo que hace que la *coexistencia entre los métodos precapitalistas de producción y el capitalismo se lleva a cabo mediante la subsunción formal de la fuerza de trabajo bajo el capital*. (Korsbeak, 1992: 99-100).

La cita anterior nos remite a las implicaciones políticas, ideológicas y por supuesto sociales que tuvo el modelo liberal precapitalista, mismas que se reflejarán desde entonces en las condiciones en las que viven los indígenas de nuestro país.

Durante el indigenismo pre institucional, los conquistadores se esforzaron por subdividir a la población en diferentes estratos sociales según la raza a la que pertenecían los pobladores. En torno a esta condición, la nueva nación instituyó el español como lengua nacional sin importar las lenguas nativas que ya existían, por lo que la instrucción estaba orientada a aquellos que la hablarán excluyendo a cualquiera que no la practicara.

Posteriormente, y teniendo como antecedentes las Leyes de Burgos de 1512, las Leyes Nuevas de 1542 y las Leyes de Indias de 1681, no fue hasta 1824 tras el derrocamiento del Primer Imperio Mexicano de Agustín de Iturbide, que surgió la Constitución liberal mexicana en 1824 donde encontramos la referencia de un indigenismo justificado por el cristianismo y basado en una política de segregación (Korsbeak, 2007).

De acuerdo con aquel concepto privativo de la nacionalidad, los reformadores de la década que arrancó en 1830 hicieron caso omiso del indio, cuya degradación atribuían al paternalismo del sistema colonial español, y cifraron las esperanzas de futuro en la nueva clase de propietarios burgueses, fortificada por europeos inmigrantes. (Villoro, L. 1977: 150-151)

Sin embargo, durante el siglo XIX continuó el aislamiento de las comunidades indígenas, transformadas para entonces en pequeñas propiedades agrarias, acentuado a través de las escuelas que se encargarían de *castellanizar* y *alfabetizar* a sus integrantes.

Indigenismo nacional - revolucionario (1909 a 1934)

Durante este periodo más que políticas indigenistas, se configuran diferentes concepciones sobre su problemática y se inicia la configuración de una política de asimilación indígena que no pudo ser consolidada por las condiciones en las que se encontraba el país en esos momentos, no existía un Estado consolidado. Entre esas concepciones destacan por sus aportaciones al indigenismo nacionalista Andrés Molina Enríquez, Manuel Gamio, José Vasconcelos y Moisés Sáenz.

De acuerdo el estudio presentado por Miguel Ángel Sámano Rentería (2004) Andrés Molina expresó en su obra *Los grandes problemas nacionales* (1909) que el problema indígena se podía resolver mediante el mestizaje, resultando el surgimiento de una raza superior al mezclarse la indígena con la blanca. Era esta una visión nacionalista y racista a la vez, con la perspectiva de crear una nueva nación de mexicanos (mestizos), a partir de la mezcla de razas.

La posición de Manuel Gamio era parecida a la de Molina, expresada en su obra *Forjando patria* (1916) pronunciándose por la fusión de las razas y las culturas para forjar una patria poderosa y nacionalista. "Fue Gamio quien propuso regionalizar el país en diez áreas culturales y hacer estudios específicos de la población indígena de estas áreas, buscando sus antecedentes raciales, culturales y lingüísticos." (Sámano R., 2004, 143)

Manuel Gamio es considerado como precursor del indigenismo del siglo XX debido a su propuesta sobre la integración de los indígenas a la nación mexicana pero conservando sus características étnicas.

Por su parte José Vasconcelos Calderón, fundador de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, sostuvo que era a través de la educación que se podría formar una nueva sociedad; llegar al progreso mediante la liberación del mexicano por medio de la educación occidentalizada. Dicha propuesta orillo a los indígenas, tal y como se concibió en la Colonia, a que abandonaran su identidad y adoptaran otra, en este caso la de la mexicanidad “construida desde una visión nacional – revolucionaria, como producto del movimiento armado que pretendía la construcción de un México como nación moderna, es decir, occidentalizada” (Sámano R., 2004: 144)

Apoyando la visión vasconcelista, Moisés Sáenz funda en 1922 la Escuela Rural con la misma intención, integrarlos a la nación, y con ello se inicia la política indigenista cuyo objetivo era incorporar al indio a la civilización.

[En 1923] las escuelas rurales se convirtieron en Casas del Pueblo, y en 1924 se fundó en la ciudad de México la Casa del Estudiante Indígena, que se convirtió en un internado para indígenas. Ese mismo año se experimentó el establecimiento de Misiones Culturales que se impulsarían en las comunidades indígenas a partir de 126, durante el periodo callista (Olivé, 2000: 124 citado por Sámano R., 2004: 144)

La premisa que compartieron cada uno de los precursores del indigenismo nacional – revolucionario, fue el pretender la integración del indio a la sociedad mexicana y la asimilación de las culturas indígenas por la cultura nacional mestizada y occidentalizada mediante un proceso de aculturación que promoverían los indigenistas mexicanos. “Se trata a toda costa de fortalecer un nacionalismo retomando las culturas indígenas como un elemento de identidad nacional producto de las historia, pero el indio tenía que desaparecer o, mejor dicho, integrarse (Sámano R., 2004: 145)

Las iniciativas surgidas en este periodo determinarían el asenso de lo que se conoce como indigenismo institucionalizado ubicado de 1936 a 2000.

Indigenismo institucionalizado (1936-2000)

El inicio de la institucionalización de los asuntos indígenas puede ubicarse cuando en 1935, el entonces presidente General Lázaro Cárdenas del Río creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), con la finalidad de que existiera una figura institucional que atendiera los problemas indígenas.

Este organismo tuvo como funciones principales promover la política de los gobiernos federales y estatales, y gestión de recursos económicos. En realidad fungió como un órgano staff dependiente directamente del Poder ejecutivo, con la posibilidad de realizar investigación, manifestar recomendaciones y coordinar acciones gubernamentales. Posteriormente, el DAAI dio pauta para la creación en 1938 del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), y del Departamento de Antropología en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas en el recién creado Instituto Politécnico Nacional. (Sámamo R., 2004)

Otras instancias creadas a partir de la política indígena promovida por Cárdenas fueron: en 1936 se creó la primera comisión Intersecretarial en la Tarahumara, para desarrollar investigación sobre las condiciones de vida de los indígenas de esa región; en 1937 se estableció el Departamento de Educación Indígena en la SEP; una comisión intersecretarial para la región otomí en Hidalgo y otra comisión en la mixteca oaxaqueña; y en 1939 se fundó el Consejo de Lenguas Indígenas.

Para el año 1940 se llevó a cabo un evento que propiciaría la creación de otros organismos, el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, donde se acordó la creación del Instituto Indigenista Interamericano (a nivel continental) auspiciado por la Organización de Estados Americanos (OEA), que

por cierto no fue bien visto por los indígenas pues en la carta de creación se establece un mandato de asimilación de la cultura indígena, además de la dificultad de que los propios indígenas participaran realmente en las actividades del Instituto.

Este Congreso no solamente relanzó los esfuerzos de los gobiernos para consolidar Estados con una cultura nacional (todos deberían ser mexicanos, guatemaltecos, ecuatorianos, peruanos, bolivianos, según el país) sino que además, la demagogia de los gobernantes incitó a los líderes indígenas de la época a organizarse mejor. (UNESCO, 1998 citado en Ramírez M., J., 2003, pág. 10)

De acuerdo con Sámano (2004), es a partir de 1940 que puede hablarse de la institucionalización del indigenismo en América Latina.

El siguiente gobierno, presidido por Manuel Ávila Camacho mantuvo una política indigenista enfocada principalmente al medio social y económico. Creó la Dirección General de Asuntos Indígenas en sustitución de la DAAI, organismo que orientó sus actividades a la evaluación de la política indigenista, su investigación y elaboración de proyectos específicos para el Ejecutivo. Lo interesante de este organismo fue que pasó a depender directamente de la SEP, sin embargo su existencia fue efímera pues en 1948, ya en el periodo del es presidente Miguel Alemán Velasco (1946 – 1952), se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI) en México, dirigido por el doctor Alfonso Caso. Este organismo que se encargó por varias décadas de coordinar los servicios gubernamentales comprometidos en cada plan sectorial definidos sexenalmente, encaminados hacia la “promoción del desarrollo” de las comunidades indígenas; asimismo administraba los recursos otorgados por organismos internacionales tales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), entre otros. El INI fue en sus inicios.

Alfonso Caso retomó la postura de Molina, Gamio y Vasconcelos en cuanto

a convicción de integrar al indio a la modernidad y a la nación mexicana.

El planteamiento de Caso era que los indígenas se modernizaran y dejaran de ser indígenas para convertirse en mexicanos, hablando español, para tener acceso a instituciones oficiales que había creado el Estado mexicano durante varios años. (Sámano R., 2004: 147)

Dos años más tarde se creó el Centro Coordinador Indigenista (CCI) de la Región Tzeltal- Tzoltzil en San Cristobal de las Casas, en el Estado de Chiapas. Al frente de la instancia se encontró el doctor Gonzalo Aguirre Beltrán quien centro su trabajo en atender los problemas de la meseta chamula. En ese tiempo, comenta Sámano, Aguirre Beltrán presentó su teoría de las “regiones de refugio” que sirvió como fundamento para la creación de otros centros donde principalmente se ofrecía asesoría técnica agrícola, educación bilingüe y salud comunitaria.

Aguirre Beltrán sostiene como premisa la aculturación como elemento detonador del desarrollo de las comunidades indígenas, es decir que solo suprimiendo la cultura indígena se podría inducir un cambio tecnológico necesario para, por fin, incorporarlas a la cultura nacional.

Al final del sexenio alemanista se creó un Centro Coordinador más, ubicado en la región tarahumara. Al respecto, la apertura de algunos centros más serían los avances más significativos en los gobiernos de Adolfo Ruiz Cortines (1952 a 1958), Adolfo López Mateos (1958 a 1964) y Gustavo Díaz Ordaz (1964 a 1970), en los que se establecieron 3 Centros en el primero, 5 durante el segundo y sólo 1 durante el último.

Sin embargo, durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970 a 1976) la cantidad de CCI's se incremento notablemente pasando de 12 a 70. Además el INI comenzó a percibir mayores ingresos por la vía de algunos programas federales:

[En el periodo echeverrista] el presupuesto del INI se vio favorecido por varios programas implementados por el gobierno federal, como el PIDER, CONASUPO, INMECAFE, FONART y otros fideicomisos, que fueron creados para impulsar el desarrollo rural. (Limón, 1994: 520 citado en Sámano R, 2004: 148)

Echeverría mantuvo una postura populista en cuanto a las políticas indígenas. Implementó diferentes planes como el de Chontalpa y, se aseguró de que hubiera participación de algunas comunidades al momento de elaborar algunos programas. Además, en su periodo se realizó el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indios del que se desprendieron los Consejos Supremos Indígenas para finalmente constituirse el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI). (Sámano R., 2004)

La siguiente gestión presidida por José López Portillo y Pacheco (1976 a 1982) promovió el establecimiento en 1977 de la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR):

[La COPLAMAR tuvo como objetivo] coordinar programas de alimentación, salud, educación, producción, aprovechamiento de recursos, caminos, agua potable, mejoramiento de vivienda y electrificación. Se trataba de un programa integral para áreas deprimidas o pobres y para marginados, como los indígenas. (Sámano R., 2004: 149)

A partir de las acciones realizadas a través de la COPLAMAR, se cambió la visión populista respecto a la política indigenista en México, para iniciar la era de las políticas indigenistas de corte asistencialista. Esta última sustentada en la premisa de que “los indígenas eran indigentes que requerían de la acción del Estado de darles asistencia social, más que de crear las condiciones para su desarrollo”

(Sámano R., 2004: 150), postura que era opuesta a la teoría del *etnodesarrollo*¹ surgida del Segundo Congreso de Barbados de 1977.

Sin embargo, no fue sino hasta 1983 cuando se reconoció la necesidad de institucionalizar la presencia indígena en los procesos de planeación gubernamental.

Desde esta perspectiva, en 1983, el expresidente Miguel de la Madrid (1982-1988) incluyó en el Plan Nacional de Desarrollo siete puntos que fueron discutidos al interior del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas:

1. Aprovechar la planeación demográfica para diseñar y aplicar una política con los indígenas y no tan sólo para los indígenas
2. Preservar culturas y tradiciones indígenas
3. Detener el proceso de reducción de los territorios indígenas mediante la plena conservación y aprovechamiento de sus recursos actuales
4. Orientar los programas de capacitación, producción y empleo de acuerdo con la naturaleza de los recursos y de las tradiciones de la comunidad
5. Ampliar la cobertura de servicios básicos
6. Combatir toda forma de intermediarismo
7. Implantar en los hechos, a favor de los grupos indígenas, las garantías individuales y los derechos sociales que consagra la Constitución para todos los mexicanos. (INI, 1984, citado en

¹ “Entendemos por *etnodesarrollo* la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para que guíe su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implica una organización equitativa y propia del poder. Esto significa que el grupo étnico es la unidad político administrativa con autoridad sobre su propio territorio y capacidad de decisión en los ámbitos que constituyen su proyecto de desarrollo dentro de un proceso de creciente autonomía y autogestión.” *Declaración de San José*, San José Costa Rica (diciembre de 1981), citado en Fernández, s/f)

Carmona L., 1988: 40)

Se trata de políticas que implican el cambio de una postura de Estado benefactor hacia una economía de mercado, en la que nuevamente los pueblos indígenas se vieron afectados.

Durante ese periodo se crearon dentro de los Comités de Planeación para el Desarrollo de los Estados, subcomités de etnodesarrollo en los que participaron tanto representaciones indígenas como autoridades federales y estatales (Carmona, L., 1988), y con la finalidad de dar sustento a los acuerdos ahí planteados, el 18 de junio de 1986 se publicó el decreto en el que se establecen nuevos mecanismos de participación de las comunidades indígenas en la elaboración, aplicación y evaluación de la política indigenista que se llevó a cabo a través del INI. Sin embargo, de acuerdo con Sámano (2004: 151) a pesar de aquellas y otras instancias, el gobierno madrileño no tuvo huella y por el contrario, las nuevas presiones económicas motivadas por la apertura al mercado global, llevaron al Estado a reducir su presupuesto, afectando directamente a las comunidades indígenas.

El siguiente presidente, Carlos Salinas de Gortari (1988 a 1994), heredó esta situación y la solución que encuentra es la puesta en marcha el controvertido Programa Solidaridad.

En 1989 estableció la Comisión Nacional de Justicia para los Pueblos Indígenas y al frente de ésta el antropólogo Arturo Warman. Una de las aportaciones más significativas de la Comisión fue la propuesta al presidente sobre la modificación del Art. 4º. Constitucional², misma que fue aprobada por ambas

² El párrafo adicionado al inicio del Artículo 4º. decía:” La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que

Cámaras en 1991:

Por primera vez se reconocía que México era una nación pluricultural, sustentada en sus pueblos indígenas, y era la primera Constitución política latinoamericana, según Carlos Salinas, que empleaba el término “pueblos”, en el sentido que lo establece el Convenio 169 de la OIT.³ (Salinas, 2000: 726 citado en Sámano R., 2004: 152)

Asimismo, Salinas promovió en 1990 dos programas de desarrollo de comunidades indígenas: creó los Fondos Regionales de Solidaridad y, por otro lado el programa de apoyo a los cafecultores pobres (orientado principalmente hacia la atención de las comunidades indígenas productoras de café).

Al final de su mandato, dio inicio el levantamiento zapatista (Ejército Zapatista de Liberación Nacional⁴) coincidiendo con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), mismo que afectaba directamente a los productores campesinos. Además, después de la reforma del art. 4º. Constitucional, hasta esa fecha no había sido reglamentado el reconocimiento de los derechos y la cultura indígenas. (Sámano R., 2004: 153)

A partir de este movimiento y todos los eventos que se derivaron del mismo, Salinas ya en la fase final de su gestión, optó por recuperar al Consejo nacional de Justicia para los Pueblos Indígenas colocando al frente de esta instancia a Beatriz Paredes.

aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley. (DOF, 22 de enero de 1992)

³ Ver Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Publicada en *Cuadernos de legislación* Indígena, por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf

⁴ Hemos citado solo dos demandas generales del EZLN, sin embargo recomendamos ampliamente, por la trascendencia de este movimiento indígena, que el lector acceda a información ampliada y especializada sobre el tema.

De esta forma, Ernesto Zedillo Ponce de León como nuevo presidente (1994 a 2000) continuó la política indigenista de Salinas. Heredó la situación zapatista que atendió primero vía ejército y después a través de diálogo. En 1995, Carlos Tello propuso estando al frente del INI, un documento donde se planteaba “una nueva relación del Estado con los pueblos indígenas, y proponía el reconocimiento de los derechos indígenas, incluso la autonomía y la autodeterminación de los pueblos” (Sámano R., 2004: 153). Durante ese mismo año tanto el ejecutivo federal como el poder legislativo convocaron a la Consulta Nacional sobre Derechos y Participación Indígena cuyo objetivo fue conocer las demandas de las comunidades indígenas, en la que resultaron las siguientes demandas:

1. Reconocer las formas de representación social y política
2. Garantizar la participación y el acceso efectivo de las comunidades indígenas al sistema de impartición de justicia
3. Promover la participación directa de los pueblos indios en el diseño y ejecución de políticas de desarrollo social
4. Reafirmar la protección legal de sus tierras y patrimonio cultural
5. Promover y defender sus lenguas indígenas
6. Defender los derechos de la mujer
7. Establecer un régimen de autonomía que permita la auto representación de los pueblos indígenas y,
8. Empezar reformas a la carta magna que den acceso a los pueblos indígenas en todos los procesos que le competen.

(INI-PNUD, 2001: 425-427)

Respecto a estas demandas, Sámano (2004) comenta que se quedaron en ese estatus, un listado de manifestaciones que fueron más empleadas para intentar “quitarle banderas” al EZLN, que para actuar en consecuencia.

Lo anterior propició movilizaciones convocadas en todo el país por el EZLN y el movimiento indígena nacional, siendo la más importante la que se llevó a cabo

en 1999 donde participaron más de cinco mil zapatistas. Estas acciones llevaron nuevamente al rompimiento del diálogo con el gobierno y éste reaccionó nuevamente por la vía del control policial. (Sámano, 2000: 179 – 180 citado en Sámano R., 2004: 155)

La respuesta de la sociedad civil fue contundente. Cerca de tres millones de ciudadanos se manifestaron a favor de que los pueblos indígenas fueran incluidos en el proyecto nacional, que se reconocieran los derechos indígenas y se cumplieran los Acuerdos de San Andrés y se mandara la Ley COCOPA⁵ al Congreso para su discusión; además del retiro de los militares de las regiones indígenas y que regresaran a sus cuarteles. (Sámano R., 2004: 155)

El INI por su parte, primero intentó suavizar las relaciones entre el estado y los pueblos indígenas, pero al considerar el gobierno que su participación estaba sesgada favoreciendo a aquellos, se consideró incluso su desaparición por lo que la institución optó por continuar sus tareas ya conocidas.

El neoindigenismo

Llegó entonces el cambio de poderes y con ello la culminación de la tradición priísta en el gobierno. Toma el poder Vicente Fox (2000 a 2006) y con él vienen grandes expectativas sociales que, mismas que se debilitarían a lo largo de su gestión.

⁵ Ésta Ley fue elaborada y promovida por los legisladores integrantes de la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA), integrando esta comisión a representantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI), del Partido de Acción Nacional (PAN), del Partido de la Revolución Democrática (PRD) y del Partido del Trabajo (PT). En esencia retoma los Acuerdos de San Andrés firmados en 1996, donde se reconoce a los indígenas el derecho a la autonomía incluyente de los pueblos indígenas sin romper la unidad nacional, respetando los derechos humanos y especialmente los de la mujer indígena; su participación en las decisiones que les afecte, el respeto a su cultura, el ser escuchados en el Congreso de la Unión. (Ver Centro de Documentación sobre zapatismo, en <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=407&cat=6>)

Fox reconoció que el diálogo con grupos insurgentes compuestos por indígenas mayas era una opción para poner fin al problema que se había generado hasta entonces, y así reconocer “por fin” sus derechos como pueblos indígenas. Aparece entonces la Instancia Consultiva Mexicana para el Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas. En 2001 se presenta un hecho histórico en el que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), creado en 1994, marcha libremente hacia la ciudad de México donde expone en el Congreso de la Unión una propuesta de ley, la Ley de derechos y Cultura Indígena, en la cual se asocia la defensa de los derechos todos los pueblos indígenas. Este evento, y a pesar de las modificaciones que sufrió la propuesta original en el seno del Congreso, marcó un enorme logro de la participación indígena en la política mexicana. (Ramírez M. J, 2003)

Sin embargo el 21 de mayo de 2003, se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2003: 2) el Decreto por el que se expide la Ley de creación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y se abroga la Ley de Creación del Instituto Nacional Indigenista.

A través de la CDI, Fox impulsó una política indigenista llamada “desarrollo de los pueblos indígenas”, misma que conservó la política paternalista y asistencialista presente en los gobiernos priístas que le antecedieron. Las características de esta política dieron lugar al calificativo *neoindigenismo*.

Pero, ¿Qué es el neoindigenismo? Alejandro Cerda G. (2007) comenta: “La utilización de este término apunta a señalar la introducción de nuevos matices como parte de una postura gubernamental en relación con los pueblos indígenas” (p. 131), y una de sus características centrales es:

La estrategia de cooptación de militares de algunos de los más importantes movimientos indígenas en México a través de su integración ya sea en puestos directivos en las instituciones indigenistas heredadas de periodos

presidenciales previos, o bien a través de su participación en instancias de consulta que al final de cuentas no lograron hacer avanzar las demandas indígenas sino, por el contrario, dar un aval implícito a acciones gubernamentales que vienen transitando en sentido opuesto. (Nahmad, 2005 citado en Cerda, 2007:131)

Al neoindigenismo también se le ha dado la definición de *multiculturalismo oficial* (Hernández C., Sierra y Paz, 2005 citado en Cerda, 2007:131) o *multiculturalismo neoliberal* (Hale, 2002 citado en Cerda, 2007:131) que el “gobierno del cambio” promovió a través de nuevas acciones asistencialistas a través de programas como el de Oportunidades, que en realidad atendieron (y actualmente se sigue haciendo) políticas dictadas por organismos internacionales tales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), destinadas al *combate a la pobreza*, pero que en el fondo retoman la idea de dar en lugar de capacitar o apoyar proyectos productivos alternativos para realmente promover el desarrollo de las comunidades (Korsbeak, L. y Sámano, R, 2007)

Así lo señala Francisco López “Nada de programas de desarrollo en donde los pueblos indígenas tengan la participación efectiva. Kafka sigue presente entre los pueblos indígenas. Mientras estos exigen derechos, desde el poder le ofrecen políticas de subsistencia, para que no mueran de hambre.” (López, 2005 citado Korsbeak, L. y Sámano, R, 2007: 217)

El retroceso hacia el desarrollismo

Llegamos, finalmente, al periodo del actual presidente de la República, Felipe Calderón cuya política indigenista tiende más al etnodesarrollo. El Programa Nacional de Población 2007-2012 no incluye capítulo alguno que aborde la atención a los problemas indígenas esbozados en esta investigación, a pesar de que en el Programa Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 se establece en el objetivo 3.4 *Pueblos y comunidades indígenas* del capítulo “Igualdad de Oportunidades”, el

señalamiento como grupos prioritarios.

Si bien en este documento parte de un “diagnóstico” donde señala que en las regiones indígenas “ prevalece la escasez de empleos, los bajos salarios y las relaciones asimétricas entre población indígena y no indígena que afectan tanto a los procesos productivos como a los de comercialización y, sobre todo, al desarrollo ... (donde) la población indígena todavía enfrenta graves rezagos, entre los cuales destacan: desnutrición y deficiencias nutricionales, mortalidad y morbilidad materna e infantil; rezago educativo; inequidad de género y migración. (PND, 2007: 200)

Y en reiteradas ocasiones se menciona que se superará la política asistencialista, sin embargo los objetivos propuestos denotan lo contrario. Esto es evidente ante la ausencia del reconocimiento hacia el carácter colectivo de los pueblos indígenas, sus derechos y la autonomía que, como hemos visto anteriormente, ha sido su demanda constante.

Si bien, como lo observamos en el objetivo 15, se hace un llamado a la cooperación de las instancias que conforman la Administración Pública Federal para “Incorporar plenamente a los pueblos y a las comunidades indígenas al desarrollo económico, social y cultural del país con respecto a sus tradiciones históricas y enriqueciendo con su patrimonio cultural a toda la sociedad”, cuando se hace referencia a las áreas de incorporación de los pueblos al desarrollo (economía, alimentación, salud, infraestructura básica, cultura y acceso a la justicia) y el respeto a sus formas de organización social, política y cultural, encontramos una limitante discriminatoria “siempre y cuando no contravengan preceptos constitucionales y legales comunes a todos los mexicanos” (p. 206). Como este existen varios ejemplos contradictorios en el documento. Su aplicación y resultados se verán al final del periodo.

2.3. Historia de la educación indígena en México

La situación de la población indígena dispersa y en muchas ocasiones incomunicada económica, social, cultural y lingüísticamente, son elementos que el Estado debe prestar atención al momento de diseñar sus políticas educativas.

Desde 1917 el indigenismo es oficialmente institucionalizado y con ello se asumió que la tarea consistía en la integración educativa y cultural de la población indígena, lo que llevó consigo la indisolubilidad de la historia indigenista y su educación.

Entonces ¿cuál ha sido la relación entre el proyecto integracionista y las políticas educativas? A lo largo de este apartado observaremos que los programas y proyectos educativos del indigenismo postrevolucionario han oscilado entre el enfoque integracionista y el de preservación de los valores y costumbres de las comunidades indígenas. Castellанизación o educación bilingüe, alfabetización o capacitación para el trabajo, homogeneización educativa o educación bicultural, entre otros.

Por otro lado, el Estado ha considerado que la educación indígena debe ser considerada como un proceso integral desde la perspectiva de “deber enseñarles a vivir”, para lo cual incorporó en diferentes momentos el énfasis en la educación informal educación para la vida: salud e higiene, técnicas productivas, economía doméstica, capacitación laboral. Sin embargo, los indígenas no siempre han podido integrarse prefiriendo vivir antagónicamente a la vida capitalista.

La constante encontrada es que las políticas educativas dictadas, hasta ahora, fueron pensadas y ejecutadas desde el poder central, sin incorporar a los propios indígenas. El resultado es que las “buenas” (pero difícilmente pertinentes) intenciones han chocado y se han desvanecido ante la realidad social, económica y cultural de estas comunidades. En ese sentido, *la práctica indigenista ha provocado,*

en efecto, una integración que paradójicamente integra a los indígenas como grupos marginados de la sociedad nacional.

Una integración que en realidad pretende modelar conciencias e inconciencias a través de la imposición de la ideología dominante. Creemos que el agente verdadero que mueve a los proyectos y programas de educación indígena ha sido más integrador que educador, como lo veremos a continuación.

Desde el inicio, la discriminación presente

Durante periodo colonial de la Nueva España, es decir en los siglos XVI, XVII y XVIII, se presentaron de forma simultánea dos visiones acerca de la población indígena de nuestro país. Una basada en la segregación social a partir del origen del sujeto, y sus características morales puesto que los mismos españoles se consideraban una raza superior.

Otra visión fue la de los misioneros católicos quienes consideraban que a partir del evangelio y la castellanización podrían inculcarse valores “tan importantes” como el trabajo, la propiedad, la administración de la riqueza y, sobre todo nuevos comportamientos morales. De hecho, esta concepción dio pie para que a través de escuelas eclesiásticas, se iniciaran acciones educativas dirigidas a las comunidades indígenas cuyo objetivo era propiciar la conformación de una nueva identidad.

Posteriormente, a inicios del siglo XIX México surge como país independiente después de la guerra de 1810, y la educación pública a partir 1821 cuando el Estado la promueve por la imperiosa necesidad de construir una democracia, por entenderla como un factor de orden y de progreso, además de un elemento estratégico para lograr la integración social y la conformación de una identidad nacional.

En ese sentido, y a pesar de la situación de inestabilidad que presentaba el país después de la guerra⁶, se inicia la presentación de proyectos, planes de estudio, iniciativas de ley, leyes, reglamentos, entre otros documentos rodeados de intensos debates entre conservadores y liberales, y no fue hasta 1824 tras el derrocamiento del Primer Imperio Mexicano de Agustín de Iturbide, que surgió la Constitución liberal mexicana en 1824 donde encontramos la referencia de un indigenismo justificado por el cristianismo y basado en una política de segregación (Korsbeak, 2007).

De acuerdo con aquel concepto privativo de la nacionalidad, los reformadores de la década que arrancó en 1830 hicieron caso omiso del indio, cuya degradación atribuían al paternalismo del sistema colonial español, y cifraron las esperanzas de futuro en la nueva clase de propietarios burgueses, fortificada por europeos inmigrantes. (Villoro, L. 1977: 150-151)

Sin embargo, Valentín Gómez Farías (1846 – 1847) negó durante su gobierno, la distinción de indios y no indios pues comprendía que ésta implicaba también la acentuación de las diferencias entre ricos y pobres. En lugar de ello:

Aplicó sus esfuerzos en apresurar la fusión de la raza azteca en masa general; y para el arreglo de la instrucción pública estipuló la creación de un fondo común en que se refundieron las escuelas, el colegio y el fondo de los indios. (Ferrer M. y Bono, M., 1997: 26)

Es así como durante ese siglo continuó el aislamiento de las comunidades indígenas, transformadas para entonces en pequeñas propiedades agrarias, acentuado a través de las escuelas que se encargarían de *castellanizar y alfabetizar*

6 Carlos E. Silva Badillo y Marcia Muñoz de Alba M. (1992) Comentan en su texto *Educación indígena en el proyecto del Estado liberal mexicano*: Durante la etapa que abarca desde 1821 hasta 1866, 28 presidentes y dos emperadores gobernaron el país y 78 secretarios de Estado tuvieron bajo su cargo la enseñanza pública, registrándose 12 ensayos educativos, algunos de ellos de efímera duración. p. 198

a sus integrantes. Sin embargo, las comunidades indígenas significaban una carga para los liberales que intentaban construir un proyecto de nación para el naciente México. Había demasiadas etnias, lenguas y culturas que impedían la homogeneización cultural necesaria para dicho proyecto.

Tres millones de indios, inferiores a los indios de Moctezuma moral e intelectualmente, sin personalidad ni noción de ella, sin una idea ni un sentimiento común que los ligara con la parte consciente de la población, fueron el legado que la nación recibió de la muerta Colonia (Montemayor, 2000, 69)

En cuanto a la política educativa que se gestaba paralelamente, se creó un marco legal de gran importancia, en el que encontramos las Bases Orgánicas de 1843, el artículo 3º de la Constitución de 1857, la Ley del 15 de abril de 1861 y la Ley de Instrucción Pública de 1865, que posteriormente se convertiría en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867. Esta última fue dirigida por el Lic. Antonio Martínez de Castro, pero fue a Gabino Barreda a quien le fue encomendada la elaboración del Sistema de Educación Pública.

A partir de ese año, 1867 y hasta 1911 (etapa llamada por los historiadores como *de consolidación*) se presenta cierta estabilidad política y social que permite un progreso continuo en materia educativa.

A diferencia del periodo anterior, durante esos 44 años, solamente tres presidentes gobernaron la nación, trece secretarios de Estado dirigieron la enseñanza pública y se produjeron planes de estudio. (Silva B. y Muñoz, de A., 1992: 199)

En 1867, Gabino Barreda por instrucciones de Benito Juárez, elaboró un programa educativo permeado por el positivismo europeo, y cuya base pedagógica fue la educación basada en la experiencia. La intención principal de dicho programa fue:

Formar la conciencia de todos los mexicanos conforme al mismo modelo, y fomentaría en la mentalidad de los mexicanos un fondo común de verdades, una educación integral, logrando en esta forma la unificación de la nación. (Silva B. y Muñoz, de A., 1992: 200)

De hecho, durante esa época la educación que promueve el grupo político gobernante adquirió poco a poco las características de libre, gratuita, uniforme, obligatoria, laica, integral y nacional. Sin embargo, éstas no serían consideradas para la educación de los indígenas.

Por su parte Ignacio Ramírez, a pesar de ser una de las pocas figuras preocupada por la situación de los indígenas, enfoca el problema bajo una visión de jerarquía social al referirse sobre la instrucción de los niños destinados a ser obreros, campesinos o artesanos, incluso su discípulo Ignacio Manuel Altamirano insiste en su importancia constantemente (Silva B. y Muñoz, de A., 1992: 207)

En 1889 y 1890 se realizaron dos Congresos Nacionales de Educación con la finalidad de “sentar las bases para la uniformidad educativa que se consideraba indispensable para la unidad nacional”, sin embargo “el indio fue señalado como uno de los obstáculos para ponerla en práctica” (Loyo, 2006: 360), por lo que la propuesta de Justo Sierra y Enrique Rébsamen respecto a fundar escuelas en el medio rural fue detenida.

Respecto a Justo Sierra, como otros “promotores de las escuelas rurales” vale la pena comentar que su discurso era ambiguo. Lo anterior lo podemos constatar cuando al frente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, creada en 1905, era evidente su interés por los indios pero, al mismo tiempo, rechazo a sus manifestaciones culturales. De ahí su insistencia en lograr, a través de escuelas, la transformación y educación de aquellos.

En contraparte, existían posturas que se oponían a esta visión como la de Abraham Castellanos quien expresó en su obra *Discursos a la Nación mexicana sobre la educación nacional* (1911), la necesidad de ofrecer a los indígenas una verdadera educación integral y no sólo instrucción rudimentaria.

La Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria, promulgada en 1911, autorizó al Ejecutivo establecer en la República escuelas para toda la población, y por iniciativa de Francisco Belmar, José L. Cossío y Esteban Maqueo Castellanos se extendió a los indígenas.

La ley [de instrucción rudimentaria] planteaba de manera resumida en seis artículos, lo siguiente:

Impartir y difundir entre los grupos analfabetas, en especial los indígenas los conocimientos sobre habla castellana, lectura, escritura y operaciones usuales de aritmética. Dependería de la Dirección de Educación Primaria, se impartiría en dos años, se establecerían las escuelas de acuerdo a las distintas necesidades que surgieran en las diferentes regiones del país

Esta ley no afectaba los preceptos de educación de cada estado de la República y el ejecutivo reglamentaría esta ley. (Meneses, 1983: 632-634 citado en Rodríguez, 2007: 3)

Sobre esta ley, es interesante observar que en el Artículo primero se hace hincapié que las escuelas rudimentarias serían independientes de las escuelas primarias, en el artículo sexto confirma que la enseñanza en este tipo de escuelas no sería obligatoria, y el artículo séptimo hace referencia de una costumbre que quedaría para la posteridad: ofrecer alimentos y vestido a los educandos para “estimular la asistencia a las escuelas”. En el futuro este no sería el objetivo principal.

Al leer este dato, podríamos pensar que este marco legal atiende a una minoría, es decir indígenas dispersos en algunos lugares lejanos del país, sin

embargo es importante contextualizar ese momento pues que de acuerdo con Eva Hicks (1984) en 1910 México estaba conformado por 15,100,000 habitantes, de los cuales 13,300,000 vivían en zonas no urbanas. “El analfabetismo alcanzaba al 80% de la población en los años 1900 – 1910”. (Larroyo, 1962, citado en Hicks, 1984: 22)

De 1910 a 1917, el 83% de la población mexicana vivía en áreas rurales, misma que no recibió atención educativa durante ese periodo (Hicks, 1984). Situación que se agravó al desaparecer en 1917, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (decreto expedido por Venustiano Carranza el 30 de abril de 1917).

Ante esa realidad, Álvaro Obregón (presidente de México de 1920 a 1924) comprendió que se requería de un proyecto de reconstrucción nacional, en el que se debían incorporar medidas inmediatas para llevar educación a las comunidades indígenas, por lo que en 1921 creó por decreto la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al frente de ella se nombró a José Vasconcelos quien puso en marcha el Proyecto de Educación Rural. A partir de ese Proyecto surgieron las Misiones Culturales Rurales que trabajaron en dos vertientes: por una parte capacitar a los maestros rurales en servicio o de nueva incorporación, y por otra la realización de acciones educativas a favor de los campesinos e indígenas, continuando y mejorando la labor incipiente de las Escuelas Rudimentarias (1911) y que fueron la base de la actual Educación Rural en México. (Hicks, 1984)

Vasconcelos vio en la educación el mecanismo más eficaz para conformar la nacionalidad, sin embargo “en la concepción vasconcelista, la nacionalidad atendía más al bagaje genético cultural proveniente de los indígenas. Es cierto, empero, que mucho insistió Vasconcelos en el valor del mestizaje.” (Hicks, 1984: 23). En realidad, su intención era “sustraer a las grandes masas de la ignorancia y, tratándose de los indígenas, sustraerlos de su mundo valorativo, lingüístico, y con ello de su mundo cultural” (Hicks, 1984: 23).

Un ejemplo es el discurso que Vasconcelos dio durante la toma de rectoría de la Universidad Nacional: “Seamos iniciadores de una cruzada de educación pública, los inspiradores de un entusiasmo cultural semejante al fervor que ayer ponía nuestra raza en las empresas de la religión y la conquista.” (Vasconcelos, 1950, citado en Hicks, 1984: 23)

Otra característica de la política vasconcelista es la apropiación de los lemas de la Revolución que integró a su producción intelectual: “Lo más importante es producir símbolos y mitos, imaginar un pasado heroico y hacerlo habitar, weberianamente, por dioses crepusculares como Cuauhtémoc” (Cosío V, 1981, citado en Hicks, 1984: 23)

Si para Vasconcelos la escuela nos redimía como humanidad, para Moisés Sáenz significaba la actividad que nos preparaba para la vida. En ese sentido, para Sáenz la educación tenía el gran reto de incorporar al indígena a la vida nacional, pero respetando su cultura:

Sáenz buscaba la integración indígena a partir de la identidad nacional, aunque el medio para lograrla no era la recuperación de valores profundos de la humanidad. Se partía de un modelo que el subsecretario de Educación construyó y desarrolló, fundamentado en la práctica de principios elementales de solidaridad. En consecuencia, la mexicanidad tenía como base la tradición prehispánica y la continuidad cultural que había nacido a partir de la confrontación con Occidente: ese era nuestro camino. (Gutiérrez, L. y Rodríguez, F. J., 2002, s/p)

Gracias a esta percepción, Sáenz supera la idea primigenia de centrar la labor de la Escuela rural en torno a la alfabetización, impulsando las escuelas de pintura al aire libre, la protección de las artesanías y los oficios, los museos regionales, y promovió la investigación antropológica.

Sin embargo, años más tarde se detuvo el impulso que la educación indígena había ganado con Sáenz, incluso se retrocedió a la visión de que la única vía para construir un sentido nacional era necesaria la “civilización” de los grupos étnicos a través de la homogeneización de hábitos, valores, creencias y cosmovisión, todo a través de las instituciones educativas y sus acciones de castellanización y alfabetización de los indios. Este retroceso no se presentó sin que se levantaran voces en contra:

Una importante corriente, encabezada por el antropólogo Manuel Gamio, se oponía al etnocidio y al exterminio de las lenguas autóctonas y proponía alternativas biculturales y un programa de integración nacional basado en el conocimiento y estudio de las diferentes culturas. (Loyo, E., 1996: 102)

En otro momento, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), inició en 1925 un proyecto en la Cd. de México llamado *Casa del Estudiante Indígena* cuyo objetivo principal fue, de acuerdo con Engracia Loyo (1996) concentrar a jóvenes indios para “civilizarlos” transformando su mentalidad, tendencias y costumbres, incluso idioma, para que al regresar a su lugar de origen contagiaran “su nueva y superior” forma de vida a sus comunidades, por lo que podrían fungir como líderes o consejeros. El proyecto concluyó en 1932 con un absoluto fracaso en cuanto a su intención original.

Este proyecto fue considerado por Calles como un “experimento psicológico colectivo” para conocer la capacidad intelectual y psíquica de los indios, por lo que:

Debería someterse a los alumnos a un examen tanto de cualidades físicas como mentales y “procurar el desarrollo de unas y otras para demostrar que el indio está capacitado, como cualquier otro individuo de raza diferente para adquirir la cultura y civilización de criollos y mestizos”. (Loyo, E. 1996: 105)

En el primer año de la existencia de ésta Casa, ingresaron cerca de doscientos alumnos cuyas edades fluctuaban entre los once y diecinueve años, entre los que predominaron los nahuatlts, seguidos de los tarahumaras, y en menor número mayos, huastecos, mixtecos y zapotecos. Incluso se presentó un amuzgo (Guerrero) y un ópata (Sonora). Sin embargo, durante el segundo año se encontró que la mayoría de los estudiantes no era indio “puro”, por lo que hubo varios rechazos.

La Casa funcionaba como internado cuyas reglas eran sumamente estrictas. Los jóvenes iniciaban sus actividades a las cinco de la mañana, que incluían educación física y labores domésticas en la Casa, y posteriormente asistían a escuelas primarias de la capital o a tomar cursos industriales. En las primeras fueron objeto de discriminación y malos tratos por parte de autoridades, maestros y compañeros:

En las escuelas primarias de la capital los jóvenes indios sufrían un segundo choque pues las enseñanzas eran totalmente inadecuadas para ellos, y la diferencia de edades, intereses y experiencias los aislaba de sus condiscípulos. Eran objeto de burla y de desprecio por su apariencia, “su ignorancia”, sus costumbres y su falta de comprensión de la lengua. Los maestros se referían con frecuencia a su atraso mental y los ignoraban en el salón de clase, los promovían de un grado a otro sin comprobar sus progresos y en ocasiones se negaban a recibirlos en sus aulas. (Loyo, E., 1996: 109-110)

Como resultado de estas condiciones, muchos de los estudiantes desertaron, murieron por enfermedades como la tifoidea (por las condiciones insalubres en las que vivían) o incluso fueron asesinados.

Los indígenas que sobrevivieron a estas condiciones, egresaron ya sin la intención de regresar a sus comunidades y prefirieron continuar sus estudios, en la

medida claro que se los permitieran. La realidad es que el producto de la intención “civilizatoria” de las autoridades, fue un grupo de indígenas con nuevas costumbres y nuevos valores que por un lado temían el rechazo de sus familiares y por otro se les había inculcado que el ser indígena era sinónimo de menosprecio, salvajismo y nocividad.

Sin embargo, la Casa por si misma abrió la oportunidad de la *interacción intercultural* pues los mismos estudiantes se preocuparon en enseñar su lengua a los demás compañeros:

La Casa ... que era un crisol de etnias, semejaba una torre de Babel en la que se hablaba amuzgo, cujar, chontal, huasteco, huichol, mexicano, mayo, maya, mazahua, mixteco, otomí, pápao, popolca, quiché, cakchiquel, tzoque, tarahumara, trapaneco, tarasco, yaqui y zapoteco. Aunque la mayoría de los alumnos eran bilingües evitaban comunicarse en español. Un importante acierto fue alentar a los estudiantes a expresarse en su lengua materna fuera de las aulas, a formar “clubes de idiomas” y a enseñar, por medio del español, el lenguaje de su etnia a aquellos que no lo hablaban. (Loyo, E., 1996: 113)

Ante estas y otras circunstancias, en 1928 se modificó la organización de la Casa y se incluyeron cursos de preparación para el magisterio rural y un quinto año de primaria como antecedente. Es entonces que los planteles se convirtieron en Escuelas Normales Rurales que continuaron funcionando como internado para indígenas.

Este último proyecto tampoco funcionó como se esperaba, mala dirección y orientación, pocos de los alumnos que ingresaban en realidad querían convertirse en maestros, sin embargo, aquellos que culminaron su formación se integraron como maestros de las mismas Normales, algunos ocuparon la Dirección de éstas y para otros sirvió para iniciar una carrera política.

Los resultados obtenidos, pero sobre todo por “la rebeldía” de los estudiantes ante tratos discriminatorios, propiciaron que Narciso Bassols clausurara la Casa del Estudiante y en lugar de ello se crearon once internados en el corazón de las regiones indígenas, que complementaron a las ya existentes escuelas rurales.

La educación en el periodo del indigenismo institucionalizado

En la gestión de Lázaro Cárdenas (1934 – 1940) inicia una nueva y única etapa en la política educativa en el país, en el marco del modelo socialista que implantó el General. Este modelo se vio reflejado en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos cuando a finales de 1934 el Congreso de la Unión aprobó la propuesta del Partido Nacional Revolucionario (PNR) de modificar el Artículo Tercero constitucional. El texto resultante establecía que la educación impartida por el estado debía ser socialista, excluir toda doctrina religiosa y combatir el fanatismo mediante la inculcación de un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

Por otro lado, el mismo artículo ampliaba las facultades del gobierno federal para controlar al sistema educativo en sus diferentes niveles y vigilar a las escuelas particulares.

El nacionalismo mestizo promovido en durante el cardenismo, en realidad tuvo una concepción ambigua de las culturas indígenas; por una parte, se les consideraba un obstáculo para el progreso nacional, mientras que, por otra parte, se consideraban como el legado prehispánico fundamental autodefinición de lo mestizo. En esta dualidad glorificación-negación, el indigenismo gubernamental consistió en combinar un cambio cultural inducido, una "aculturación planificada" y selectiva de los "rasgos o caracteres nocivos y perjudiciales" de las culturas indígenas, con la "lucha por conservar, incrementar, mejorar y enriquecer otros rasgos de los que los indígenas pueden sentirse orgullosos". (Comas, 1953: 265, citado en Dietz, G., 1999:38). Ésta bivalencia permeó las características de las instituciones que se instauraron en ese periodo, e incluso los que siguen vigentes.

Durante el período de 1940 a 1970, en los que sucedieron las gestiones de los presidentes Ávila Camacho, Miguel Alemán, Adolfo Ruiz Cortines y Gustavo Díaz Ordaz se presentaron los siguientes eventos relevantes para la educación indígena:

En 1941 se crearon en México 30 escuelas vocacionales agrícolas para indígenas; en 1942, los internados indígenas existentes se transformaron en centros de capacitación técnica y económica, cuyo objetivo era la integración de los indios a la economía nacional; en 1943, el gobierno avilacamachista restableció el Departamento de Misiones Culturales y en 1944 creó el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. (ver Sámano R., 2004:146); en 1948 se fundan, como lo detallamos en el apartado anterior, el Instituto Nacional Indigenista y 11 Centros Coordinadores; y en 1963 se reconoce la Educación bilingüe como instrumento para la castellanización y se experimenta esta modalidad en los Centros Coordinadores.

Período seguido, en las décadas de los 70's y 80's durante los sexenios de Luis Echeverría Álvarez y José López Portillo y Pacheco, también se implementaron medidas en torno a la educación indígena

Durante el echeverrismo los internados indígenas se convirtieron en centros de enseñanza escolar; desapareció la Dirección de Asuntos Indígenas y se creó la Dirección de Educación Bilingüe en 1972, también dependiente de la SEP. A través de esta institución se reconoció la educación bilingüe y bicultural.

Posteriormente, López Portillo promovió a través de la COPLAMAR la apertura de 1,251 albergues escolares para niños indígenas (Limón, 1994:520-521 citado en Sámano R., 2004:150); y durante su periodo la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) convocó a varias reuniones entre 1976 y 1977 con el objetivo de analizar la educación indígena:

Se llegó a la conclusión de que la educación no era propiamente para fortalecer la identidad indígena, sino por el contrario, una educación escolarizada que utilizaba su propio idioma para inducir la educación “colonizante” con el fin de “mantener y reproducir la explotación económica, la dominación cultural, la discriminación racial y social, y la manipulación política de los grupos nativos. (Limón, 1994:523 citado en Sámano R., 2004:150)

Por su parte, el ex presidente Carlos Salinas de Gortari promovió las modificaciones al Artículo Tercero Constitucional (DOF, 5 de marzo de 1993) y la Ley General de Educación (DOF, 13 de julio de 1993), mismas que se orientaron hacia la descentralización educativa en el marco de una política económica neoliberal. Con este antecedente en 1990 implementó el *Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1991-1994* (PNDPI), y el *Programa para la Modernización de la Educación Indígena 1990-1994* (PMEI) en el que se reconocieron las carencias y limitaciones en las que se encontraba la Educación indígena.

El PMEI giraba en torno a tres vertientes: el vínculo entre el proceso educativo y el sistema productivo, la reestructuración de los servicios educativos y, la descentralización educativa.

Sin embargo, a pesar de que en el discurso el proceso de modernización de la educación era aportar elementos a las poblaciones indígenas que les permitiera acceder a la modernización y, en ese sentido a su integración a la sociedad nacional, la educación indígena continuó su condición discontinua y conflictiva.

No existiría un plan general de articulación de los contenidos étnicos, para determinar la secuencia, la correlación, la congruencia y la profundidad en el tratamiento didáctico de cada nivel educativo. El desarrollo de la educación indígena se promovió con un derroche de recursos económicos, pero en un alto contraste con la pobreza y la escasez material de estos pueblos.

Finalmente, y en sentido opuesto a la política modernizadora (desarrollista) de Salinas, los dos últimos gobiernos (Vicente Fox y Felipe Calderón) se adoptó el *multiculturalismo neoliberal* en el que la tendencia fue (y sigue siendo) la poca inversión en educación para los lugares más necesitados. En ellos se asignan educadores con poca o nula experiencia, menor preparación y por lo tanto menor remuneración y con pocas posibilidades de integración con la localidad que atienden debido a la rotación continua de sus lugares de trabajo.

Fox, por su parte, manifestó su posición en cuanto a los rezagos que observaba en materia de la educación indígena en torno a tres elementos: el reconocimiento de la magnitud y urgencia de dar solución a la problemática que presentaba aún la educación de los indígenas, la realización de cambios en las instancias gubernamentales responsables y la opción de integrar en la política educativa el concepto de interculturalidad (este concepto será ampliado en los dos apartados siguientes).

Contradictoriamente, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, Fox incluyó en su discurso el término de “discriminación positiva” en la educación indígena:

El docente es, sin duda, el factor más importante en cualquier avance sostenido hacia una educación de buena calidad para todos. Es habitual, sin embargo, que las escuelas a las que asisten los alumnos más necesitados de apoyo, en las zonas marginadas indígenas, rurales y suburbanas, reciban a los maestros con menos experiencia y menos preparación profesional. Para revertir este fuerte obstáculo a la equidad, además del compromiso, la capacidad profesional y la fortaleza moral de los educadores, el sistema educativo debe manejar criterios de *discriminación positiva* – a favor de los alumnos más necesitados – también en lo relativo a la asignación de maestros, con los apoyos económicos que sean necesarios para lograr que esas escuelas de ambientes más favorecidos, a fin de

que cuenten con los apoyos y recursos necesarios para que puedan desarrollar sus funciones en las mejores condiciones (SEP, 2001)

Durante esa gestión, algunas de las acciones gubernamentales fueron:

Dar continuidad a la Dirección General de Educación Indígena de la SEP y del Programa de Atención Educativa a la Población Indígena del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE).

Se sustituyó el Instituto Nacional Indigenista por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas; se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe con la finalidad de “impulsar el intercambio cultural en la educación, combatir la discriminación y desarrollar modelos educativos adecuados a la realidad pluricultural de la nación mexicana” (PNDPI, 2005: 55); en 2003 se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; en 2004 se creó la primera de nueve universidades interculturales; y en 2006, se inició la oferta de la Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe

Como podemos observar, nuevamente encontramos la ambivalencia en las acciones y orientaciones gubernamentales pues por un lado, Fox visualizó claramente la discriminación y prejuicios sociales sobre los pueblos indígenas. Pero por otro lado, propuso la relación entre culturas pero bajo la supervisión del Estado, minimizando así la posibilidad real de generar espacios interculturales como parte de los derechos políticos de los pueblos indígenas.

Finalmente y para concluir este apartado, mencionaremos un elemento trascendental de la política educativa en materia indígena que ha implementado el actual gobierno de Felipe Calderón como continuidad de su predecesor. Al inicio de su gestión, se participó en la firma de la *Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas* (13 de septiembre de 2007), que en su artículo 13 señala: “Todo pueblo tiene el derecho de hablar su propia lengua, de preservar y desarrollar su propia cultura, contribuyendo así a enriquecer la cultura de la humanidad”. En ese

marco, y por ser una nación pluricultural, el gobierno contrajo el compromiso (o al menos así está expresado en papel) de fortalecer las lenguas y culturas a través del sistema educativo.

A partir de este documento, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE) incorpora en su objetivo 4 el enfoque de *interculturalidad* al mencionar la necesidad de fortalecer la convivencia democrática e intercultural. El hecho es que no se menciona la necesidad de educar para el respeto a la diversidad cultural, ni la formación profesional inicial de los docentes indígenas entre otros.

En realidad, a la lectura del documento se encuentra que para cada nivel educativo el enfoque tiende a conceptualizarse y dimensionarse de diferente forma. Sin embargo, en la educación media superior parece haber una interpretación más lógica ya que en ese apartado se declara la necesidad de extender la cobertura a comunidades indígenas con las modalidades pertinentes, promoción del conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística en todas las modalidades del bachillerato. Además se incluye la capacitación docente y directiva en el enfoque intercultural bilingüe y el manejo pedagógico necesario para atender la diversidad.

Incorpora también la pauta para la elaboración de materiales de apoyo que ayuden al proceso de aprendizaje e invita a que en el nivel superior se proponga continúe el impulso que hasta ahora han tenido las universidades interculturales.

Pero, ¿qué es la *interculturalidad*? ¿Qué implicaciones sociales, económicas y políticas tiene?, ¿cómo surgen? En definitiva no podremos dimensionar los alcances que tiene la política educativa en materia indígena vigente si antes no entendemos qué es la interculturalidad. En ese sentido, los apartados siguientes tienen la finalidad de ahondar sobre este término y obtener el referente necesario para leer “entre líneas” el PSE 2007-2012.

2.4 Interculturalidad un concepto y una práctica signado por la polémica

La interculturalidad como concepto y como práctica dentro del ámbito social, trae aparejada, casi invariablemente, una serie de polémicas que nos remiten irremediablemente a discursos y acciones que intrínsecamente se oponen a ella.

Si entendemos a la interculturalidad tal como la plantea Raúl Fonet-Betancourt (2006), "Construcción de puentes y acercamientos entre las culturas implica una alta responsabilidad de los Estados y las sociedades nacionales" (SEP, 2006b:9), podemos afirmar, de entrada, que esa responsabilidad difícilmente se cumple. De hecho, la esencia histórica misma del Estado, en su configuración inicial, tiende a generar núcleos concentradores y, de igual manera, un proceso de homogenización en todos los órdenes que permitan, de manera dialéctica la propia conformación del Estado mismo. Esto es, el Estado como un ente aglutinante no permite, dada que la esencia misma del Estado es la fuerza y su uso, acciones que consientan o generen ciertas disidencias internas que en un momento dado sean instancias, que coaligadas, generen la sinergia en algún momento de su desarrollo histórico para que el Estado sea puesto en riesgo o aborte su conformación.

En general, los Estados realmente existentes no suelen ser practicantes de la interculturalidad ni la tienen entre sus objetivos prioritarios. Más bien sucede todo lo contrario: sus prácticas monoculturales son lo habitual tanto en lo que respecta a sus políticas internas como en las llamadas relaciones internacionales o, para hablar con propiedad, interestatales o, mejor, intergubernamentales. (Tortosa, 2005: 3)

En ese sentido:

En general, los Estados consiguen esa mono-culturalidad, aceptando de diversas formas a las "otras" culturas, normalmente como inferiores. Donde el Estado no consigue esa mono-culturalidad, aparecen las naciones a la búsqueda de su Estado, cuya lógica contra-intercultural es mucho más

previsible: en el caso de los secesionismos, y aunque la cultura de los separatistas haya tenido relaciones seculares con la del término de separación, es decir, aunque haya habido interculturalidad en el sentido empírico, en el terreno normativo se intentará al máximo "purificar" la propia cultura con respecto a cualquier "contaminación" producida por la cultura de la que se está queriendo separar. (Tortosa, 2005:5)

Todo lo anterior por cuanto priva al origen y desarrollo de un Estado y que signa, por fuerza o voluntad, el desarrollo de la cultura que a la larga privará, con sus contradicciones internas, en el devenir histórico de ese mismo estado y de la sociedad que lo sostiene y alienta. Siguiendo este tenor de ideas ¿podemos afirmar que en la actualidad el estado de cosas ha cambiado? Nosotros consideramos que no es así. Que las condiciones siguen siendo las mismas bajo un discurso de "tolerancia", un discurso y una serie de políticas que en el mejor de los casos encubren una situación que en muy poco ha cambiado sobre todo para aquellos grupos que no han podido ser completamente "integrados" o que por decisión propia no han deseado disolver su cultura y mantener sus costumbres pese a la presión del entorno político y social. Es en este ambiente donde toma relevancia real el concepto y práctica de lo intercultural.

Poco a poco comprendemos que no existe la cultura sino las culturas, que no podemos seguir considerando que hay culturas superiores e inferiores, pues esta diferenciación es producto de lógicas de conquista y dominación que deben ser superadas. De acuerdo con esta lógica de dominación se conformó un modelo de hegemonía cultural y humana que dio lugar a la discriminación étnica y sexual. (SEP, 2006 b:7).

Se ha iniciado por comprender que la monoculturalidad lejos de enriquecer a un país y una sociedad, lo empobrecen. La monocultura limita la visión de quien o quienes la profesan. La interculturalidad va mucho más lejos de ser una conjunción

arbitraria de culturas que se entrelazan en un todo divergente y no armonioso, es decir, Interculturalidad por oposición a multiculturalidad pues:

A diferencia del multiculturalismo, la interculturalidad es todavía una apuesta por la universalidad. No renuncia a valores o normas universales. Al contrario, es característico del planteamiento intercultural buscar contenidos universalizables (SEP, 2006 b: 62).

La interculturalidad conjuga, retoma, integra de manera democrática todo lo bueno de las culturas que conviven, que se retoman juntas para, de manera dialéctica, enriquecerse mutuamente para, en igualdad de circunstancias, pervivir en un dialogo permanente, reconfigurándose, recomponiendo sus límites, mejorándose en todos los sentidos, incluyendo en ello los valores, las distintas lenguas y formas de actuar.

En este sentido la interculturalidad no es un caos ni lo favorece. Al contrario, proyecta una posibilidad de ser universales a través del diálogo, esto es, sin pretender ser demasiado rápidamente universales. Para ser universales hay que dejar tiempo a la conversación, al diálogo, a que las razones salgan. Comprender al otro lleva tiempo, que es también tiempo de espera de traducciones. (SEP, 2006 b: 63).

La interculturalidad, por su acción y significado, se opone a las prácticas monopolizadoras y concentradoras. Su accionar limita, en esencia, los purismos ideológicos, los fundamentalismos y la discriminación. Pone al descubierto la iniquidad social y, mediante el diálogo y el juicio crítico, propone acciones para su disminución. La interculturalidad, luego entonces, enriquece a una sociedad lejos de empobrecerla o, como afirmaban los nacionalismos a ultranza, no deslegitima al Estado ni lo debilita y si muy por el contrario.

2.5 Interculturalidad y educación

De acuerdo con Mateos (2009), se han identificado por lo menos dos vertientes significativas del discurso intercultural dentro del ámbito educativo. Una de ellas tiene que ver con los trabajos e intereses de diversas organizaciones no gubernamentales que, en cierta medida, recogen las inquietudes de diversos grupos sociales, así como los derivados de su contraparte; las instituciones gubernamentales. Esta vertiente se ubica dentro de lo que se podría definir como de orden político. La segunda tiene un corte académico y se encuentra representada por los movimientos magisteriales, ciertas instituciones educativas y diversos actores procedentes del campo educativo.

En ambas podemos percibir una noción de interculturalidad construida o delimitada a partir de los intereses de los propios actores, asimismo, como una categoría que debe su existencia a un domino de relaciones ya sean indígenas o no, o como una categoría discursiva construida por “los blancos” (Cavalcanti-Schiel 2007) para explicar o integrar a “los indígenas. (Mateos, 2009: 7).

Dentro de los afluentes políticos pervive aún una visión de la interculturalidad donde ésta se superpone o entrelaza con el indigenismo como ideología y acción, sin comprender que ambas son posturas distintas y la mayoría de las veces contradictorias. El indigenismo como tal forma parte de las acciones integradoras del Estado. Deriva de una postura única y homogenizadora donde los pueblos y las cuestiones indígenas son un mal que debe tener un cause institucional sin concebir en verdad sus particularidades y necesidades. Dentro de la postura indigenista, la cultura se estereotipia y posee tintes puramente locales y folclóricos sin llegar a la realidad del problema y mucho menos permitir una postura crítica.

Es, por lo tanto, una postura puramente instrumental donde la castellanización y la eliminación del analfabetismo siguen siendo el problema central en la búsqueda de integrar a los pueblos indígenas a la cultura general nacional.

Por cuanto a la vertiente magisterial y educativa, ésta se enmarca en una visión más crítica que propugna por eliminar el paternalismo estatal, tratando de que se reconozca la pluralidad y la equidad en el trato y concepción de las culturas locales. Desde esta perspectiva, lo intercultural se encuentra asociado a lo interdisciplinario y a las prácticas horizontales y democráticas que deben prevalecer en una sociedad moderna e integrada. Trata de asociarse con prácticas pedagógicas alternativas que reconozcan las diferencias existentes entre los sujetos motivo de enseñanza y de aprendizaje. Su visión de lo educativo se ubica muy lejos de las prácticas totalizadoras y reconoce la diversidad tratando de poner énfasis en lo interactivo y la participación constante y respetuosa.

De esta manera, considerando ambas posturas, se encuentran conflictos a veces irresolubles pero que permiten ver en la práctica dos visiones y dos formas de concebir no sólo la problemática que enfrentan los pueblos y las culturas indígenas sino también dos esquemas que intentan dar una solución distinta a un mismo problema.

Así, los intereses y objetivos acerca del sentido que adquiere la interculturalidad en la educación no sólo son diferentes, sino contradictorios y antagónicos (Coronado 2006). Se generan choques culturales, ya sea porque se trabaja desde una tradición de educación intercultural que tiene como soporte ideológico el indigenismo y se entra a otra, de corte anglosajón o europeo, que tiene detrás a poblaciones migrantes o gitanas. Empleamos la noción de “interculturalidad” para analizar los cambios de significaciones, tergiversaciones y/o hibridaciones que realiza el discurso intercultural, para identificar determinadas estrategias subyacentes de sus portadores. (Mateos, 2009).

De esta manera, la escuela, entendida ésta desde una perspectiva amplia, se vuelve un campo de batalla donde se enfrentan, una vez más, posturas distintas a lo que debe ser la educación indígena, particularmente aquella que pretende lograr la interculturalidad. En este sentido, Sandoval y Guerra (2007), han lanzado severas críticas al modelo de Universidades Interculturales impulsadas por el gobierno federal ya que de conformidad con los autores:

Estas instituciones evitan, en sus fines, problematizar la ideología, la política y la economía del país, para exaltar el adoctrinamiento globalizador y reorientar los estudios culturales hacia el marketing folklórico (el ecoturismo y la traducción etnolingüística son extremadamente valorados)”...“En especial las Instituciones de educación Superior, fundadas por la CGEIB han tenido mucho cuidado en su currículum de despolitizar la economía y reducir la atención sólo al reconocimiento de las identidades marginales y la tolerancia hacia ellas. (Sandoval y Guerra, 2007: 276).

La traslación del debate homologador *versus* el respeto a la identidad étnica y la cultura de los pueblos nativos al ámbito educativo, se traduce en una serie de propuestas divergentes que para muchos analistas estas formas de abordar la interculturalidad únicamente trasladan las propuestas del capitalismo global a una suerte de colonialismo ideológico interno. Esto es que las instituciones de educación superior creadas con este enfoque, forman parte de la lógica de la globalización, en donde el Estado reconoce y reafirma las diferencias con el fin de integrarlas a la lógica general del mismo, a la vez que resalta las particularidades de cada una de las etnias con el fin de folklorizarlas e integrarlas al proceso del mercado de una manera sutil. Se podría decir que la mayor preocupación del Estado es dar un cauce “ordenado” a las diferencias y pretensiones de los pueblos indígenas para, de una manera elegante, integrarlas a la dinámica general propuesta desde las instituciones que guían la política educativa interna.

Las justificaciones sobre el por qué de la intervención son muchas y muy variadas, pero ninguna puede evitar formar parte de esa franja de instituciones que operan en la frontera de la diversidad con objetivos que al final de cuentas son los del Estado, que a su vez se encuentran delimitados por las políticas neoliberales de la globalización. (Sandoval y Guerra, 2007: 279).

Para los escritores más críticos, el modelo de universidades interculturales son, luego entonces, paliativos institucionales instrumentados por el Estado para “atender” las inquietudes de los diversos pueblos indígenas. Se parte del hecho de no reconocer otras formas para la configuración de instituciones educativas, particularmente de nivel superior, tales como las derivadas de las posturas indigenistas o los modelos autogestivos ensayados tradicionalmente por algunas comunidades. Se acusa al Estado de imponer, una vez más, los modelos de occidentalización sin comprender en realidad la filosofía, los valores y en general la visión de los propios pueblos indígenas. Se genera, desde esta perspectiva, un choque constante entre las visiones particularistas y las universalistas donde, invariablemente, se impone la homogeneidad. Todo ello, trasladado de manera focalizada al ámbito institucional y particularmente áulico.

Por esto en estas instituciones viven el conflicto y es cotidiano, en donde gana el peso ponderado de occidente, entre razón y cultura, pensamiento y tradición, unidad nacional y pluralidad, universalidad, relativismo, comunitarismo y particularidad. (Sandoval y Guerra, 2007: 280).

Pese a lo antepuesto, y como ya lo habíamos comentado, existen otros actores cuya postura es más proclive a la defensa del modelo de Universidades Interculturales puesto que, argumentan, es un proyecto integrado que en verdad trata de conservar las culturas locales. Además procura, desde el Estado, generar las instituciones pertinentes para que ello ocurra, en este sentido:

La universidad intercultural se erige como una plataforma que trascenderá aquellas visiones que ven en lo indígena meros sujetos del subsidio público, pues aquí se trata de formar a sujetos completos que propongan formas de desarrollo local y fórmulas de interacción social sustentadas en los valores y las éticas de los lenguajes y culturas originarios. (González, 2006: 10)

Quizá una de las dudas que persiste dentro de estos actores es saber si tal proceso de interculturización tiene que proceder “desde arriba” o “desde abajo” o bien una combinación de ambas, en todo caso, no se pone en tela de juicio el modelo sino las formas con las que se ha procedido en su establecimiento. Es tal vez, un problema de participación más democrática. En todo caso, la educación intercultural en el nivel superior, con todos sus avatares, es un hecho en nuestro país tal y como se verá a continuación.

2.6 La educación superior intercultural en México

La educación de nivel superior con un carácter intercultural o bien orientada a tratar de abordar y, en su caso ayudar a paliar las condiciones en que se encuentran las comunidades indígenas del país, no tuvo, curiosamente, su origen en las instancias dependientes del gobierno federal. En términos cronológicos, se puede ubicar a la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) como la primera institución preocupada por los temas y la problemática indígena, particularmente en la atención del pueblo yoreme mayo.

De conformidad con la UAIM⁷ El proyecto de esta universidad tiene sus orígenes en experiencias educativas y antropológicas desprendidas de la fundación de la Universidad de Occidente. La primera etapa se generó dentro del Departamento de Etnología de dicha Universidad, departamento que en 1984 se transformó en el Instituto de Antropología teniendo como con sede la población de

⁷ Ver <http://www.uaim.edu.mx/historia.htm>,

Mochicahui, El Fuerte, Estado de Sinaloa. En sus inicios, la UAIM ofreció tres carreras a nivel superior: Sociología Rural, Cultura Popular y; Desarrollo Comunitario

Esta etapa se limitó específicamente a dos generaciones, dado que la Universidad de Occidente perdió interés en su financiamiento. Fue en el año 1999 que con el respaldo del Gobierno de Sinaloa, ésta misma universidad apoyó de nueva cuenta el proyecto y acordó denominar nuevamente a la dependencia como Instituto de Antropología, con el que funcionó hasta diciembre de 2001, fecha del nacimiento de la Universidad Autónoma Indígena de México ya que el 5 de diciembre de 2001, el Honorable Congreso del Estado, emitió el Decreto No, 724 de Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México y con ello disponiendo su creación oficial.

En la actualidad, la Universidad Autónoma Indígena de México cuenta con las siguientes carreras:

- Licenciatura en Contaduría
- Licenciatura en Derecho
- Licenciatura en Psicología Social Comunitaria
- Licenciatura en Etnopsicología
- Licenciatura en Sociología Rural
- Licenciatura en Turismo Empresarial
- Ingeniería en Sistemas Computacionales
- Ingeniería Forestal (Silvicultura)
- Ingeniería Forestal (Biotecnología)
- Ingeniería en Desarrollo Sustentable
- Ingeniería en Sistemas de Calidad (Producción)
- Ingeniería en Sistemas de Calidad (Administración)
- Maestría en Gestión del Desarrollo municipal
- Maestría en Economía de Negocios
- Maestría en Educación Social

Maestría en Ciencias en Desarrollo Sustentable de Recursos naturales
Doctorado en Ciencias en Desarrollo Sustentable de Recursos naturales

La segunda experiencia se ubica dentro de lo que podría definirse como educación privada o quizá como una Organización No gubernamental (ONG) desprendida o alentada por ella. Sobre esta base surge el Centro Universitario Regional de Totonacapan en Veracruz que inició en septiembre de 2000 en el municipio de Papantla, Veracruz y cuenta con cuatro carreras: Pedagogía, Administración, Derecho y Contabilidad. Desde sus orígenes, pretende ser una universidad que atienda las necesidades del entorno, tratando de promover el desarrollo regional. Se planteó, de igual manera:

Ser una institución competitiva internacionalmente, formadora de profesionales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades en un marco de respeto a la diversidad cultural, y espacio intercultural en donde confluyan dos culturas diferentes, la totonaca y la mestiza (SEP, 2006^a:141).

El 16 de enero de 2001, durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quezada, se firma el decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. Los puntos más significativos de dicho acuerdo son:

- Que nuestro país reconoce y valora la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano.
- Que la educación en las áreas indígenas en las últimas tres décadas, la calidad con equidad y pertinencia, sigue siendo un problema fundamental.
- Que existe gran riqueza potencial y creativa contenida en el carácter pluricultural y multilingüe de la nación mexicana, por lo que es

necesario crear una instancia que garantice que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación.

- Que es de suma trascendencia para que la política educativa nacional asuma el compromiso de impulsar la construcción del rostro plural del México moderno de cara al siglo XXI.

El establecimiento de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) dependiente de la Secretaría de Educación Pública, da pie al desarrollo de las demás propuestas de Universidades Interculturales en distintos estados del país, todas ellas bajo su coordinación, incluyendo la UAIM. De esta forma, en México existen nueve Universidades Interculturales distribuidas en zonas indígenas:

Universidad Intercultural del Estado de México

Fundación: 2003.

Sede: San Felipe del Progreso.

Matrícula: 487 estudiantes.

Lenguas: Mazahua, Otomí, Tlahuica, Matlatzinca, Mixteco, Náhuatl y Mismito.

Universidad Intercultural de Chiapas

Fundación: 2004.

Sede: San Cristóbal de las Casas.

Matrícula: 692 estudiantes.

Lenguas: Tzeltal, Tzotzil, Chol, Zoque, Tojolabal, Tse-Tzo y Cluj.

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco

Fundación: 2004.

Sede: Oxolotopan, Macuspana.

Matrícula: 328 estudiantes.

Lenguas: Chontal, Tzotzil, Chol y Zoque.

Universidad Veracruzana Intercultural

Fundación: 2005.

Sedes: Totonacapan, Huasteca, Grandes Montañas y Los Tuxtlas.

Matrícula: 552 estudiantes.

Lenguas: Náhuatl, Otomí, Huasteco, Tepehua, Totonaca, Zapoteco, Zoque popoluca, Mixe y Chinanteco.

Universidad Intercultural del Estado de Puebla

Fundación: 2005.

Sede: Huehuetla.

Matrícula: 235 estudiantes.

Lenguas: Totonaca, Náhuatl y Popoloca.

Universidad Intercultural Indígena de Michoacán

Fundación: 2006

Sede: Pátzcuaro.

Universidad Intercultural de la Zona Maya

Fundación: 2006

Sede: José María Morelos, Quintana Roo.

Universidad Intercultural de Estado de Guerrero

Fundación: 2006

Sede: La Ciénega, Malinaltepec.

El acceso a la educación, particularmente de nivel superior, es un privilegio muy lejano para los estudiantes que provienen de las comunidades indígenas del país. De acuerdo con algunas cifras ofrecidas por Miguel Szekely, subsecretario de educación media superior, en entrevista para el periódico Reforma el 15 de abril de 2007 únicamente 3 por ciento de los jóvenes ingresan a universidades. Uno de los

principales obstáculos es que para el ingreso de cada uno de los estudiantes, supone una erogación superior a los ingresos totales de la familia. Otro problema que se ha detectado, de manera recurrente, es la calidad de la enseñanza recibida por este tipo de estudiantes en los niveles educativos cursados con anterioridad. Lo cual supone una gran desventaja con relación a aquellos estudiantes provenientes de las zonas urbanas. Los egresados de instituciones educativas de nivel medio superior ubicadas en regiones indígenas o rurales, difícilmente logran pasar los exámenes de selección, mismos que constantemente, bajo la presión de los organismos internacionales tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se han vuelto cada vez más rigurosos.

Actualmente operan en el país seis universidades interculturales que se han ubicado en zonas indígenas. De acuerdo con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la matrícula de estas instituciones es de 2 mil 294 alumnos (55 por ciento mujeres).

Esta cifra es particularmente baja si se toma en cuenta que en la actualidad, de acuerdo a cifras ubicadas en el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) hay en el país poco más de 550 mil indígenas de entre 20 y 24 años que, en teoría, deberían cursar el nivel superior. Por otra parte, la deserción en ese sistema de universidades es considerada como alta pues se estima que su promedio es del 16 por ciento al finalizar el primer semestre y de 21 por ciento al concluir el primer año.

Durante el año 2002 el Secretario de Educación Reyes Tamez Guerra informó que en México únicamente uno de cada cien jóvenes provenientes de comunidades indígenas lograba ingresar al nivel universitario, de ese tiempo a la fecha, se considera que son uno de cada seis, como se puede observar, las cosas no han mejorado sustancialmente.

De acuerdo con Sylvia Schmelkes (2003) coordinadora, en su momento, de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, el acceso de los sectores rurales e indígenas a las instituciones de educación superior supone una erogación que supera los ingresos totales de una familia.

De hecho, y suponiendo que los alumnos rurales e indígenas hayan podido concluir la educación media en algún lugar cercano a su domicilio resulta muy difícil suponer que pudieran ingresar en una institución de educación superior.

Múltiples factores intervienen para que los jóvenes de extracción indígena o campesina puedan continuar estudios en el nivel superior, por un lado se encuentra la situación económica que sin duda, por la vía tanto de los costos directos como de los de oportunidad, limita sus posibilidades.

Por otro lado se ubica el problema de la calidad de la educación recibida por los campesinos e indígenas en los niveles anteriores. En este sentido, se puede afirmar que la calidad educativa se encuentra claramente segmentada en nuestro país ya que quienes se encuentran en situación de mayor desventaja son los indígenas y los habitantes de zonas deprimidas económicamente en general. Los estudiantes egresados de instituciones educativas ubicadas en regiones con estas características difícilmente logran pasar los exámenes de admisión, cada vez más rigurosos, de las instituciones de educación superior.

Al respecto, afirma la investigadora, cerca de la mitad de los indígenas que están en la escuela primaria el día de hoy representan a la primera generación de sus familias que asiste a la escuela, ello es una muestra significativa de la desigualdad educativa de la que han sido y son objeto. Esto representa, sin duda, una injusticia social ya que en nuestro país, la población indígena representa al menos el 10% de la población nacional. En este sentido, si el sistema educativo fuera equitativo, debería haber, por lo menos, un 10% de indígenas en la educación media superior y superior, ello sin contar a la población, que sin tener un origen

indígena, pertenece al campesinado nacional. La existencia de estas cifras y la completa falta de oportunidades de acceso a la educación media superior y superior es indicativo de la marginación y el racismo estructural que genera una brutal desigualdad en el sistema educativo mexicano. La apertura de las universidades indígenas e interculturales con reglas del juego diferentes a las demás instituciones de educación superior existentes, lejos de ser un privilegio o una prebenda paternalista por parte del Estado, representa una acción congruente que reconoce las limitantes que anteceden al esfuerzo de los aspirantes a la vez de buscar incrementar la presencia de los indígenas, de manera notable, en todos los niveles y ámbitos educativos. Entre ellos en la educación superior.

Al respecto, propone la investigadora, existen algunas estrategias para mejorar el acceso de los indígenas a la educación superior, mismas que se detallan a continuación:

- a) La primera y la más simple es el aumento del número de becas
- b) La segunda es llevar la educación superior a las zonas densamente pobladas por indígenas o campesinos mediante el establecimiento de Universidades Interculturales, ya que:

Las universidades son un espacio privilegiado para el diálogo entre culturas. En estas universidades, la presencia de las culturas indígenas en el diálogo intercultural tendrá una importancia mucho mayor de la que ésta usualmente tiene en nuestras instituciones de educación superior.

Son abiertas, ya que las universidades interculturales estarán abiertas a todos, aunque predominantemente atenderán a indígenas y campesinos en función de los lugares en los que se ubiquen.

Este tipo de universidades son, quizá, el mejor lugar desde el cual se puede proyectar las culturas locales al concierto de las culturas universales.

En función de lo anteriormente descrito, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe ha llegado a la conclusión de que las Universidades Interculturales deben guiarse y regirse por los siguientes principios:

- Formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones
- Desarrollar instituciones que ofrezcan educación de alta calidad para que sus egresados puedan seguir estudiando, obtener empleo o generar su propia empresa.
- Formar profesionales que, un a vez egresados, busquen, mediante las autogestión y el arraigo, desarrollar cultural y económicamente la región
- Generar investigación sobre las culturas y las lenguas de los pueblos a los que atiende, tratando de abarcar a todas las etnias ubicadas dentro del Estado de su influencia. Esto se considera una premisa fundamental y centro del quehacer académico de la institución

Un principio importante a tener en consideración es que la oferta educativa que promueve este tipo de instituciones se genera a partir de las necesidades y de las potencialidades de la región donde se establecen. En este sentido, y dentro del aspecto curricular, procuran asumir una orientación basada en el currículo flexible, ya que se propone entender las limitantes económicas de los estudiantes que acceden a la misma, por lo tanto tratan de ofrecer salidas laterales que permitan que aquellos que por diversas circunstancias no pueden terminar el ciclo oficial, puedan adquirir un título o una certificación que los habilite legalmente para desempeñar una profesión, teniendo como antecedente los créditos de la carrera cursada.

CARRERA	UNIVERSIDAD
Lic. en desarrollo turístico	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
Lic. en desarrollo rural	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
Lic. en lengua y cultura	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
Lic. en desarrollo sustentable	Universidad Intercultural del Estado de México
Lic. en lengua y cultura	Universidad Intercultural del Estado de México
Lic. en comunicación intercultural	Universidad Intercultural del Estado de México
Lic. en comunicación intercultural	Universidad Intercultural de Chiapas
Lic. en desarrollo sustentable	Universidad Intercultural de Chiapas
Lic. en lengua y cultura	Universidad Intercultural de Chiapas
Lic. en turismo alternativo	Universidad Intercultural de Chiapas
Lic. en lengua y cultura	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
Lic. en desarrollo sustentable	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
Lic. en Gestión Intercultural para el Desarrollo	Universidad Veracruzana Intercultural
Ingeniería en sistemas de producción agroecológicos	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
Lic. en turismo alternativo	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
Lic. en lengua y cultura	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
Lic. en desarrollo sustentable	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
Lic. en lengua y cultura	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
Lic. en Desarrollo Sustentable	Universidad Intercultural del Estado de México
Lic. en Gestión Municipal y Gobiernos Locales	Universidad Intercultural del Estado de México
Lic. en Arte y Patrimonio Cultural	Universidad Intercultural del Estado de México

Tabla 1. Carreras ofertadas por las Universidades Interculturales en México

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) ha determinado, como parte de las políticas a observar en las universidades dependientes de las misma, el establecimiento de mecanismos para asegurar que los alumnos indígenas cuenten con los elementos académicos necesarios para enfrentar con éxito estudios universitarios, de esta manera, se han institucionalizado las siguientes acciones: cursos propedéuticos, atención individualizada y flexible, atención individualizada.

Una acción más es el establecimiento de mecanismos para asegurar que los alumnos indígenas no deban abandonar los estudios por razones académicas, en este sentido, las tutorías son el núcleo fundamental de prevención y seguimiento.

Se puede afirmar que aún cuando la CGEIB ha procurado generar las bases para una operación exitosa de este tipo de universidades, el presupuesto designado a dicha dependencia gubernamental ha disminuido considerablemente en los años 2004 y 2005, con lo cual no se cumplió el compromiso del Gobierno Mexicano ante la recomendación en materia educativa bilingüe e intercultural del Relator Especial de Naciones Unidas.

En el gobierno de Fox, la política indigenista incursionó en el campo educativo superior con las universidades denominadas interculturales, así como también con el cierre del Instituto Nacional Indigenista (INI), máxima expresión del indigenismo mexicano en cincuenta años; la apertura de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CONADEPI); y la creación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI). Toda esta nueva política de creación de instituciones, organismos y estructuras político burocráticas se generaron dentro del contexto de la creciente lucha de los pueblos indígenas de México, y de manera particular del ascendente movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (Sandoval y Guerra, 2007: 275).

Por otra parte, en la generación de los planes y programas de estudio, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe ha definido que se deben conceptualizar los siguientes ejes curriculares o de desarrollo:

1. Eje Objetivos: los que dirigen el desarrollo del plan y los programas de estudio
2. Eje Lengua, Cultura y Vinculación con la Comunidad: se refiere a la expresión, las lenguas indígenas, la valoración de las tradiciones

locales e identidades autóctonas, la elaboración de diagnósticos y análisis de la problemática comunitaria y la sistematización de saberes productivos así como impulso de formas de gestión con el propósito de solucionar problemas.

3. Eje Disciplinar: Resultan ser los aprendizajes necesarios que cada profesional debe manejar en función de su disciplina.
4. Eje Axiológico. Es la promoción de valores humanistas y sociales ligados a la interculturalidad como sensibilidad a la diferencia, compromiso social, conservación y respeto de la diversidad cultural y ambiental, fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de la apreciación cultural.
5. Eje Metodológico: Se refiere a la comunicación, investigación, toma de decisiones y solución de problemas. La estrategia metodológica del aprendizaje basado en proyectos académicos (investigación en profundidad de un problema eje que interesa a los estudiantes resolver en su comunidad).
6. Eje Competencias Profesionales: Es el conjunto de conocimientos, habilidades, (generales, particulares y específicas) actitudes, valores y responsabilidades que el estudiante debe adquirir en función de su profesión

Además, por acuerdo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y en consideración a las limitantes y rezagos que afectan a las comunidades indígenas del país, el acceso a esas escuelas no requiere de una selección con criterios académicos puesto que se da por hecho que la educación previa ha sido deficiente.

La CGEIB se avocó no sólo a la coordinación, en la operatividad académica, de dichas universidades, sino que además estableció las bases para el establecimiento de la Red de Universidades Interculturales de México.

La REDUI o Red de Universitarias Interculturales es una propuesta promovida por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) la cual, en la actualidad, se integra por nueve universidades. La SEP a través de esta coordinación trató, y trata, de mantener un control del desarrollo académico de todas y cada una de las universidades que la integran. La CGEIB supervisa y autoriza la apertura de nuevos programas educativos propuestos por las universidades. Este centralismo ha traído como consecuencia una serie de críticas ya que para algunos investigadores se trata, una vez más, de controlar el desarrollo de este tipo de educación marginando a las comunidades que, en un momento dado, dieron pie a su origen, en este sentido:

Las maestras y los maestros no tienen autonomía académica para elaborar los planes de estudios, por lo que se deben delegar funciones de índole académica, en donde los propios claustros docentes puedan sostener un debate significativo que explore realidades multiculturales y posibiliten la creación de carreras que apegadas a los contextos comunitarios regionales indígenas sean más viables en términos culturales y socioeconómicos. Lo que se busca, en último término, es construir prácticas curriculares que no sean monoculturales sino por el contrario sean inclusivas, ya que para el caso de México los planes y programas de estudios se han basado en una concepción monocultural, y esto ha excluido a los pueblos indios, de procedencias culturales diversas (con distintas lenguas, tradiciones o costumbres). (Guitart y Bastiani, 2007, : 33).

A pesar de lo antepuesto, consideramos que tanto el establecimiento de las diversas Universidades Interculturales, la generación de la de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y la integración de la Red de Universitarias Interculturales, significa un avance dadas las circunstancias tanto políticas como económicas y sociales que han privado en el país desde el establecimiento de este modelo educativo. De hecho, este movimiento educativo ha sido parte, y gestor, de acciones educativas que tratan de analizar y concretar un

esquema educativo pertinente no sólo en nuestro país sino en Latinoamérica tal como se muestra a continuación:

Encuentro de universidades interculturales e indígenas de América Latina (Seminario de expertos)	
Universidad o Institución	País / localidad
Universidad mayor de San Simón	Cochabamba, Bolivia
Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe	La Paz, Bolivia
PROEIB – Andes. Universidad Mayor de San Simón	Cochabamba, Bolivia
Universidad do Estado de Mato Grosso UNEMAT	Mato Grosso, Brasil
Universidad de la Frontera	Temuco, Chile
Universidad Católica de la Frontera	Temuco, Chile
Universidad Autónoma Indigenista Intercultural	Popayán, Colombia
Universidad Politécnica Salesiana	Quito, Ecuador
Fundación Andina de Desarrollo y Estudios Sociales	Quito, Ecuador
Universidad de Cuenca	Cuenca, Ecuador
Universidad Maya de Guatemala	Guatemala
Universidad Rafael Landívar	Guatemala
Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”	Tegucigalpa, Honduras
Universidad Nacional Autónoma de México	México, D.F.
Universidad Pedagógica Nacional	México, D.F.
Universidad Autónoma Indígena de México	Sinaloa, México
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco	Tabasco, México

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe	México, D.F.
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	Michoacán, México
Universidad Autónoma Metropolitana	México, D.F.
Universidad Veracruzana Intercultural	Veracruz, México
Universidad Intercultural de Chiapas	Chiapas, México
Universidad de Las regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense (URACCAN)	Puerto Cabezas, Nicaragua
Universidad Mayor de San Marcos	Lima, Perú

Tabla 2. Encuentro de universidades interculturales e indígenas de América Latina

Por último, se puede afirmar que en la actualidad las cosas no han mejorado mucho ya que desde el sexenio anterior, no se han abierto nuevas opciones educativas de nivel superior que atiendan, no sólo las observaciones de la ONU, sino las necesidades de las propias comunidades indígenas del país.

III. METODOLOGÍA

La investigación social tiene como finalidad crear conocimientos sobre la realidad social, esto es sobre su estructura, las relaciones entre sus componentes, su funcionamiento, entre otros fenómenos. De acuerdo con el objeto de estudio se determina el enfoque que se empleará. En ese sentido la investigación que ahora nos ocupa tiene un carácter descriptivo y se fundamenta en la investigación social *cuantitativa* basada directamente en el paradigma explicativo que utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos a ser estudiados.

De acuerdo con Dankhe (1989) los estudios descriptivos buscan desarrollar una representación (descripción) del fenómeno estudiado a partir de sus características. En este caso describimos empleando la medición de algunas variables con el fin de especificar las particularidades importantes de comunidades, personas, grupos o fenómenos bajo análisis. El énfasis está en el estudio independiente de cada variable, y es posible que de alguna manera se integren la mediciones de dos o más características con en fin de ampliar la perspectiva de cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno. Sin embargo, en ningún momento se pretende establecer la forma de relación entre estas características. En algunos casos los resultados pueden ser usados para predecir.

Los momentos que se aplicaron durante la investigación fueron fundamentalmente tres: 1) el acercamiento al tema y a la problemática existente; 2) preparación del proyecto de investigación; y 3) la realización o ejecución de la investigación.

1. Acercamiento a la problemática.

El primer contacto que se tuvo con la problemática fue durante una entrevista que se dio en mayo del 2008 en las instalaciones del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) con algunos miembros del MIO. En esa reunión se manifestó el interés que tenían respecto a que, especialistas en el área, les apoyaran para la verificación de algunos documentos que contenían información cercana a programas de estudio de algunas carreras profesionales, mismas que pretendían emplear para tramitar ante autoridades del Estado de Hidalgo la apertura de una universidad indígena para los habitantes del Valle del Mezquital y zonas aledañas, principalmente de origen otomí.

Al revisar estos documentos se evidenció que la información era insuficiente, pues carecía de elementos aglutinadores derivados de un modelo educativo. Esto, entre otras carencias dieron pie a la propuesta de llevar a cabo, primero, un estudio de factibilidad para posteriormente elaborar el modelo educativo que sustentaría a la institución así como el modelo académico/administrativo más apropiado.

Ante la propuesta los miembros del MIO accedieron a llevar a cabo el estudio. A partir de ese momento se procedió a la recopilación de diferentes fuentes de información bibliográficas y hemerográficas, electrónicas e impresas con la intención de perfilar el estado del arte que sustentara dicho estudio.

Un documento esencial que se tomó en consideración en la metodología aplicada fue la *Guía para realizar estudios de factibilidad y pertinencia de programas educativos*⁸, elaborada por María del Socorro Ponce de León T. en 2002 para la Dirección General de Planeación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Dicho documento, está sustentado de acuerdo con Ponce de León, en las disposiciones y sugerencias de la entonces existente Subsecretaría de Educación

⁸ El documento está disponible en http://intranet.uaeh.edu.mx/DGP/pdf/1_guia_factibilidad.pdf

Superior e Investigación Científica, vertidas en el escrito “Conciliación de la Oferta y Demanda de Educación Superior de las Entidades de la Federación”, así como de las sugerencias de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) en Hidalgo, en el “Instructivo que regula el Procedimiento para emitir opinión de Pertinencia (programa piloto para el año 2002)”.

De este documento se tomaron dos puntos centrales, el *Estudio de oferta y demanda de servicios educativos* (punto 1.5) y el *Estudio socioeconómico y de expectativas educativas*. La selección fue basada en las posibilidades económicas y logísticas con que la investigadora y el grupo del MIO contaban en ese momento, sin embargo es pertinente comentar que los puntos restantes de la guía fueron desarrollados por otros grupos de trabajo.

2. Preparación del proyecto de investigación.

Durante esta etapa se desarrollaron los conocimientos adquiridos durante la primera, es decir la delimitación del problema de investigación; la conformación del estado del arte y el marco de referencia permitieron el desarrollo del protocolo de investigación donde se incluyeron datos específicos como el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación que en este caso fueron, como ya se mencionó, de carácter descriptivo, la justificación o argumentación de la importancia del estudio y sus posibles impactos, la metodología que se emplearía para la realización del estudio, un cronograma de actividades, entre otros elementos que guiarían el estudio.

3. Etapas de ejecución de la investigación

En la etapa de ejecución de la investigación se realizaron las siguientes actividades:

1. Delimitación del marco poblacional donde se recolectaría la muestra
2. Selección y tipo de muestra a emplear y determinación del tamaño

3. Elaboración de los instrumentos para la recogida de información, que en este caso se trató de un cuestionario
4. Revisión, clasificación y organización de la información recabada
5. Análisis de datos
6. Preparación del informe final

3.1 Marco poblacional

3.1.1 Ubicación, tipo, nivel

El Estado de Hidalgo está conformado por 84 municipios y 10 regiones geográficas (Sierra Gorda, Sierra Alta, Sierra Baja, Sierra de Tenango, Cuenca de México, Altiplanicie Pulquera, Valle de Tulancingo, La Huasteca, la Comarca Minera y el Valle del Mezquital).

Con una superficie aproximada de 20,905 km², limita al norte con el Estado de San Luis Potosí, al noroeste con Veracruz, al sureste con Puebla, al sur con Tlaxcala y con el Estado de México y, finalmente al oeste con Querétaro.

Su economía se basa principalmente en cuatro actividades: la agricultura, la minería, la industria manufacturera y el petróleo, sin embargo la intensificación del fenómeno migratorio de la última década ha provocado que las remesas enviadas por los hidalguenses desde Estados Unidos se constituyeran como la principal fuente de ingresos de los habitantes (Quezada, 2008).

El Valle del Mezquital abarca 28 municipios, entre los más importantes se encuentran Actopan, Alfajayucan, El Cardonal, Chilcuautla, Ixmiquilpan, Nicolás Flores, San Salvador, Santiago de Anaya, Tasquillo y Zimapán. La población indígena está ubicada en estos municipios, sobre todo en las cabeceras municipales.

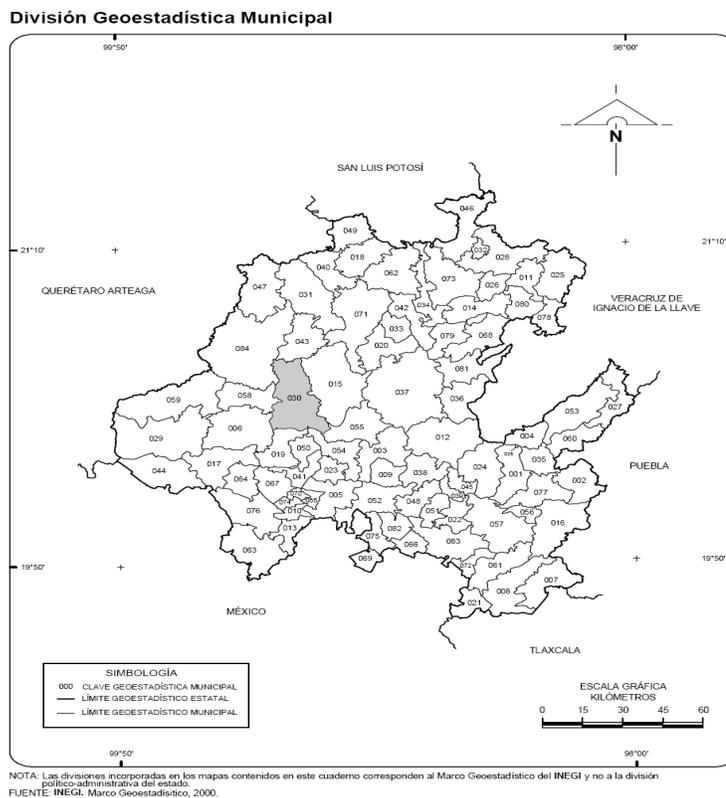


Ilustración 1. Ubicación del municipio de Ixmiquilpan en el Estado de Hidalgo. Fuente: INEGI (2003) Marco Geoestadístico Municipal

3.1.2 Servicios educativos de nivel medio superior y superior existentes

A partir del análisis de la *Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007-2008. Resumen municipal del Estado de Hidalgo* (SEP, 2008) (ver Anexo 4) se elaboró la siguiente tabla 3 donde se observa que en el Estado hay 17 escuelas de nivel medio superior y superior en las se atienden a 12,246 alumnos (5,268 hombres y 6,978 mujeres). Específicamente dentro de la posible área de influencia de la universidad propuesta, encontramos que en las zonas aledañas al Municipio de Ixmiquilpan existen 10 bachilleratos y la oferta de educación superior se constriñe a 3 instituciones, todas son escuelas normales, donde se atiende a una población de 371 estudiantes (77 hombres y 294 mujeres).

Cabe mencionar que el municipio de Eloxochitlán que se ubica en la zona de influencia de la universidad no cuenta con oferta educativa de ninguno de estos dos niveles.

Institución	Escuelas	Alumnos existentes		
		Total	Hombres	Mujeres
CBTIS	2	2769	1365	1404
COBAEH	5	3645	1563	2082
CBTA	1	401	171	230
CETIS	1	191	66	125
CECYTEH	2	1023	324	699
CETAC	1	708	309	399
Bachillerato del Estado de Hidalgo	2	140	53	87
Educación a distancia	1	689	319	370
Federal por cooperación	1	1241	509	732
General particular	1	1439	589	850
TOTAL	17	12246	5268	6978
Educación superior				
Normal	2	314	61	253
Normal particular	1	57	16	41
TOTAL	3	371	77	294

Tabla 3. Oferta educativa en los niveles medio superior y superior en el Valle del Mezquital.

La Universidad Indígena del Estado de Hidalgo se encontraría ubicada en el municipio de Ixmiquilpan (ver Ilustración 1), cuyas características más importantes de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda realizado por el INEGI (2000) son:

- Población de 75,725 habitantes, de los cuales se calcula que entre 10,000 y 12,000 han emigrado a Estados Unidos.

- La tasa de crecimiento anual disminuyó de 2.38% en 1990 a 1.39% en 2000.
- El 86% de la población de 15 años o más es alfabeto.
- El INEGI (2000) reportó 16,286 viviendas, ocupadas en promedio por 4.63 habitantes. El 90% de estas viviendas contaba con agua entubada, el 63% con drenaje, el 96% tenía en ese entonces servicio de energía eléctrica.
- El clima es seco con lluvias escasas
- La temperatura en verano puede llegar hasta 32°.
- El grado de estudios promedio para personas de 15 años en el Municipio es de 7.61 años, mientras que en todo el Estado de Hidalgo es de 7.44 y a nivel nacional es de 8.1 años.
- El 77.63% de la población de Ixmiquilpan tiene ingresos menores de 3 salarios mínimos, y si se amplía el rango incluyendo a aquellos que perciben de 3 a 5 salarios mínimos el total es del 88.72%
- El Municipio está conformado por 104 localidades, de las cuales el 31.91% de la población ocupada se dedica a las actividades agropecuarias y el 49.49% al sector servicios.

El mismo Censo reporta un progresivo abandono de la lengua indígena Otomí, pues del 93.8% de la población mayor de 15 años que la hablaba en 1990, en el 2000 había disminuido al 44.51%.

3.1.3 Determinación del área de influencia

Se consideraron como posible área de influencia de la UIEH 18 municipios colindantes con Ixmiquilpan bajo el principio de proximidad, sin embargo los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas permiten inferir que el área podría impactar a todo el Estado de Hidalgo.

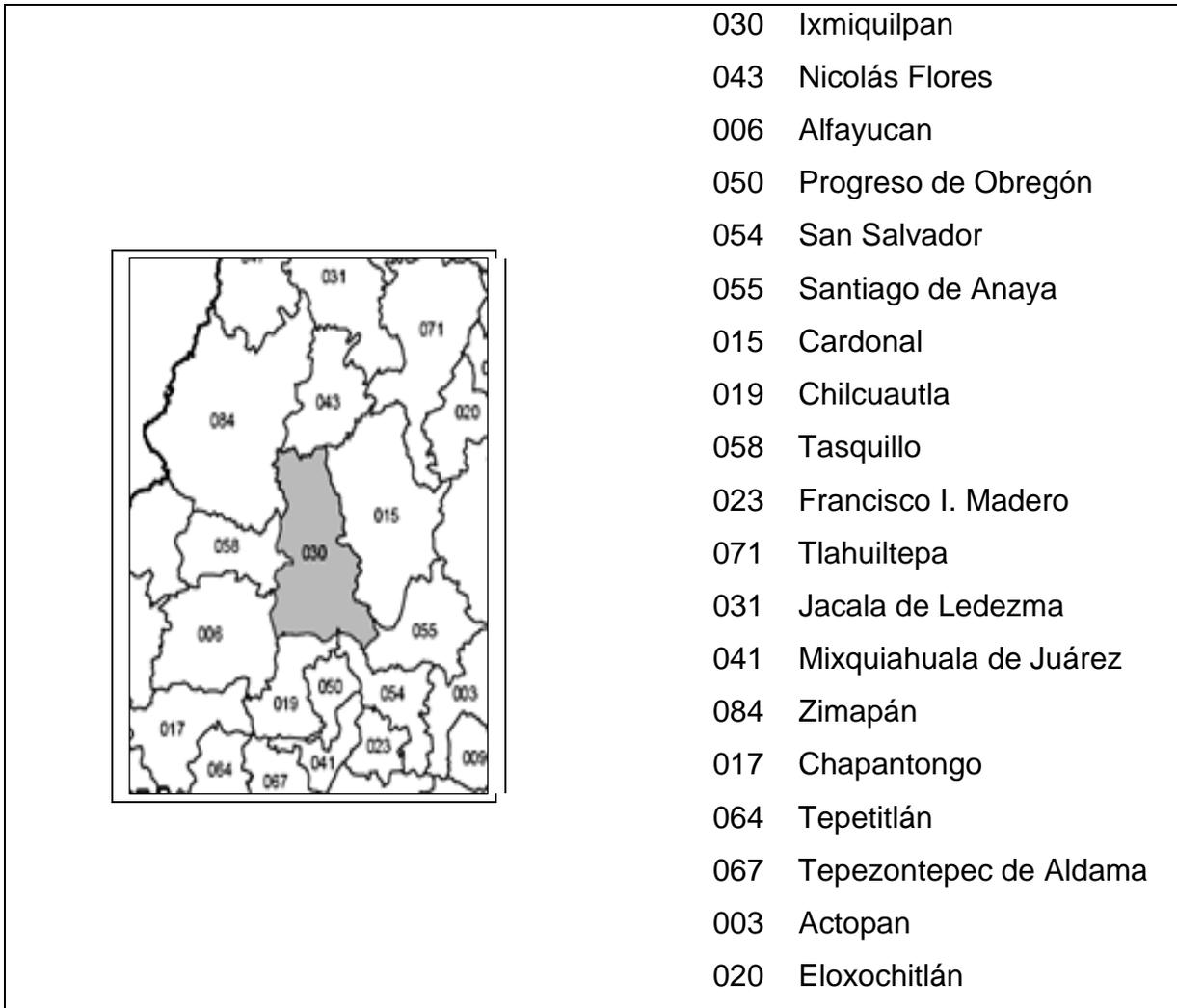


Ilustración 2. Ubicación del municipio de Ixmiquilpan en el Estado de Hidalgo, y municipios y localidades colindantes. Fuente: INEGI (2003) Marco Geoestadístico Municipal

3.2 Descripción de la muestra

La muestra se integró por 439 estudiantes (279 mujeres y 193 hombres) en un intervalo de edades de 15 a 20 años, y que se encontraban cursando el último semestre de bachillerato, particularmente en dos municipios y nueve localidades del Valle del Mezquital, localidades todas ellas, colindantes al interior del municipio de Ixmiquilpan. Las instituciones de educación media superior que se visitaron fueron:

Escuela Preparatoria de Caltimacán (Caltimacán)
Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario #179. (Alfajayucan, Hgo.)
Telebachillerato “Julián Villagrán” (Julián Villagrán)
Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario # 199 (Mixiahuala)
Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario # 167 (El Tephe)
Centro de Educación Media Superior a Distancia “Plantel Orizabita”
Escuela Preparatoria Federal por Cooperación “Benito Juárez” (Zimapán)
Escuela Preparatoria Federal por Cooperación “Miguel Hidalgo” (Progreso de Obregón)
Centro de Educación Media Superior a Distancia (Nicolás Flores)
Bachillerato Santa Mónica Amajac (Santa Mónica Amajac)
Centro Educativo Tasquillo (Tasquillo)

3.3 Descripción de las unidades de análisis

Tal y como fue referido en al inicio de este capítulo, los puntos centrales que orientaron la recopilación de la información fueron el *Estudio de la oferta y demanda de servicios educativos* y el *Estudio socioeconómico y de las expectativas educativas*, tomados a partir de las recomendaciones ofrecidas por la UAEH en su “Guía par realizar estudios de factibilidad y pertinencia de programas educativos” (Ponce de león, 2002).

En ese sentido se determinaron 3 unidades de análisis: Datos socioeconómicos, Perspectivas académicas y Uso de Tecnologías de la Información y comunicación (TIC). Esta última unidad, si bien no se encuentra considerada en la Guía, fue incluida pues se consideró pertinente recabar información al respecto con la visión de contar con algunos elementos que posibilitaran la toma de decisiones en cuanto a las modalidades (virtual o presencial) que podría ofrecer la Universidad Indígena una vez aperturada.

Respecto a la primera unidad de análisis *Datos socioeconómicos*, las variables consideradas fueron:

- a) Edad
- b) Estado civil
- c) Fuente de financiamiento de estudios y;
- d) Posibilidades económicas de continuar estudios de nivel superior.

La segunda unidad de análisis *Perspectivas académicas* comprendió las siguientes variables:

- a) Interés por continuar estudios de nivel superior
- b) Tipo de estudios de preferencia
- c) Institución de educación superior de preferencia
- d) Interés por alguna carrera que ofertará la UIEH
- e) Interés por otras carreras no consideradas originalmente por la UIEH,
- f) Disposición a trasladarse a otro municipio para continuar con sus estudios.

Por último, la tercera unidad *Uso de TIC* de análisis incluyó:

- a) Frecuencia del uso de Internet
- b) Tiempo dedicado al uso de Internet
- c) Actividades realizadas al usar Internet
- d) Conocimiento acerca de estudios superiores con modalidad virtual, y;
- f) Interés por cursar estudios superiores con modalidad virtual

3.4 Instrumento de investigación

El instrumento de investigación que se empleó fue un cuestionario por la metodología aplicada y por ser un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve.

Se diseño restringido (o cerrado) puesto que las características de éste se acoplaron a las necesidades de la investigación: a) Se solicitan respuestas breves,

específicas y delimitadas, y b) Requiere de la anticipación de posibles alternativas de respuestas. Las respuestas pueden girar en torno a dos alternativas (Si o No), conocidas como dicotómicas, o bien derivadas de varias alternativas donde se señalan diversas opciones. Por otro lado, se tiene la posibilidad que el encuestado jerarquice las opciones ofrecidas asignando un cierto puntaje.

Finalmente, este tipo de cuestionario posee algunas ventajas como requerir un menor esfuerzo por parte del encuestado, limitan las respuestas de muestra, son fáciles de responder, mantienen al sujeto en el tema, son relativamente objetivos y fáciles de clasificar y analizar. (Casas J. J, et.al., 2006)

Bajo estos antecedentes, la estructuración de las preguntas se realizó en función de la siguiente clasificación:

UNIDAD DE ANÁLISIS	ítems	Clasificación
Datos socioeconómicos	Institución educativa	DS-1
	Nombre completo	DS-2
	Género	DS-3
	Edad	DS-4
	Estado civil	DS-5
	Financiamiento de estudios	DS-6
	Posibilidades económicas de continuar estudios de nivel superior	DS-7
Perspectivas Académicas	Interés por continuar estudios de nivel superior	PA-8
	Tipo de estudios de preferencia	PA-9
	IES de preferencia	PA-10
	Carrera profesional de preferencia	PA-11
	Otras carreras	
	Posibilidades de traslado	PA-12 PA-13

Uso de TIC	Frecuencia del uso de TIC's	UT-14
	Tiempo dedicado	UT-15
	Actividades realizadas	UT-16
	Referente sobre estudios de nivel superior con modalidad virtual	UT-17
	Interés por cursar estudios superiores con modalidad virtual	UT-18

Tabla 4. Codificación de variables por unidad de análisis.

Una vez configurado, se solicitó a algunos docentes del CIIDET que lo revisaran para asegurar la claridad de las preguntas, especialmente del Mtro. Jaime García Sánchez quien después hacer de algunas observaciones solicitó que se hiciera un pilotaje con al menos 5 jóvenes para garantizar la comprensión de cada uno de los ítems. Una vez realizados los ajustes, se procedió a la impresión de 500 cuestionarios en su versión final (ver ANEXO 3)

Es importante destacar que la aplicación del instrumento en las escuelas elegidas en el Estado de Hidalgo fue realizada por miembros del MIO, con la intención de reducir costos de traslado y hospedaje de la investigadora.

3.5 Revisión, clasificación y análisis de la información recabada

Los 439 cuestionarios aplicados (descritos en los puntos 3.2 y 3.3 de este capítulo) fueron organizados en paquetes clasificados por escuela, por municipio o localidad. Acto seguido se procedió a verificar cada uno para detectar cuestionarios anulados o incompletos o ilegibles. Afortunadamente para el estudio todos cubrieron las expectativas.

Posteriormente, para llevar a cabo el análisis descriptivo de los datos se utilizaron tablas de frecuencias, medidas de tendencia central y representaciones gráficas, lo cual se desarrollo una base de datos utilizando una hoja de cálculo

(EXCEL en Office Enterprise). Lo anterior facilitó el conteo de las frecuencias y la graficación de resultados, tal y como se muestra en el siguiente capítulo. Los datos obtenidos fueron organizados y registrados por variable y de acuerdo a la unidad de análisis que correspondiera.

Es importante destacar que durante el análisis de los datos se optó por diferenciar las respuestas del grupo masculino y el femenino como se podrá apreciar, con la intención de que la información recabada sirva para desarrollar otras posibles investigaciones con énfasis en estudios de género.

IV. RESULTADOS

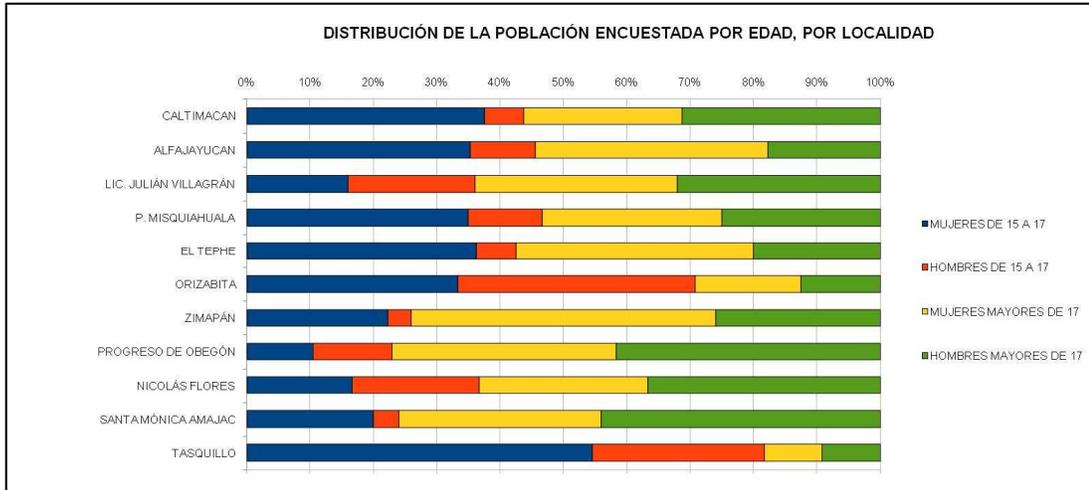
Tal y como se refiere en el apartado de referente a la metodología del presente documento, los resultados obtenidos del instrumento aplicado fueron los siguientes:

4.1 Unidad de análisis 1. Datos socioeconómicos

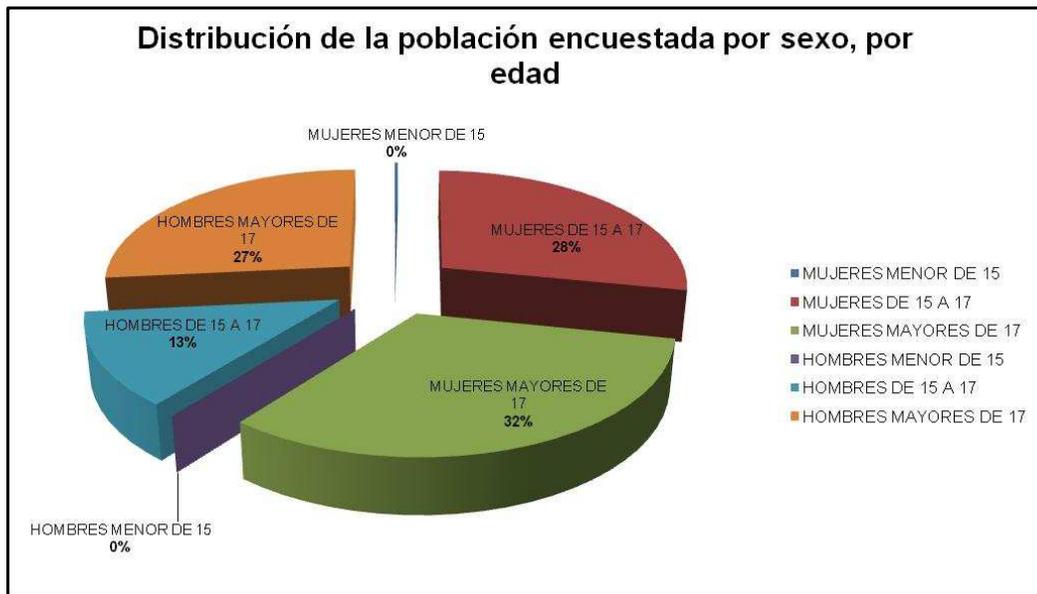
a) *Edad.* La información recabada sitúa a la muestra entre los 15 o más años, no habiéndose detectado ningún estudiante menor a esta edad. La tabla siguiente permite apreciar el registro llevado a cabo resultando una distribución femenina de 123 estudiantes entre los 15 y 17 años (28%), y 143 mayores de 17 (32%). Por su parte la muestra masculina estuvo conformada por 56 hombres con una edad entre 15 a 17 años (13%) y 117 mayores de 17 (27%).

ESCUELA ENCUESTADA	LOCALIDAD	MUJERES MENOR DE 15	MUJERES DE 15 A 17	MUJERES MAYORES DE 17	HOMBRES MENOR DE 15	HOMBRES DE 15 A 17	HOMBRES MAYORES DE 17	TOTAL
ESC. PREPARATORIA DE CALTIMACAN	CALTIMACAN	0	6	4	0	1	5	16
CBTA # 179	ALFAJAYUCAN	0	24	25	0	7	12	68
BACHILLERATO DEL EDO. DE HIDALGO "JULIÁN VILLAGRÁN"	LIC. JULIÁN VILLAGRÁN	0	8	16	0	10	16	50
CBTIS #199	P. MISQUIAHUALA	0	21	17	0	7	15	60
CBTA # 167	EL TEPHE	0	29	30	0	5	16	80
CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA SUP. A DISTANCIA "PLANTEL ORIZABITA"	ORIZABITA	0	8	4	0	9	3	24
ESC. PREP. FED. POR COOPERACIÓN "BENITO JUÁREZ"	ZIMAPÁN	0	6	13	0	1	7	27
ESC. PREP. FED. POR COOPERACIÓN "MIGUEL HIDALGO"	PROGRESO DE OBEGÓN	0	5	17	0	6	20	48
CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA SUP. A DISTANCIA	NICOLÁS FLORES	0	5	8	0	6	11	30
BACHILLERATO SANTA MÓNICA AMAJAC	SANTA MÓNICA AMAJAC	0	5	8	0	1	11	25
CENTRO EDUCATIVO TASQUILLO	TASQUILLO	0	6	1	0	3	1	11
TOTAL		0	123	143	0	56	117	439

Tabla 5. Registro de datos por edad, género y municipio/localidad



Gráfica 1. Distribución de la población encuestada por edad, por municipio / localidad. 2009



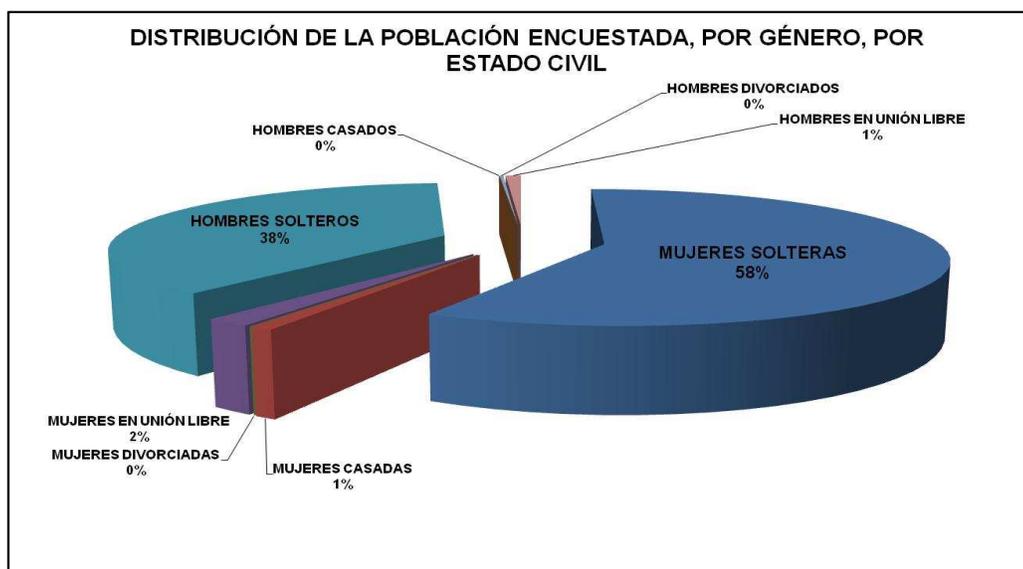
Gráfica 2. Distribución de la población encuestada por sexo, por edad. 2009

b) *Estado civil.* Entre la muestra femenina encontramos 4 casos de estudiantes casadas y 8 en condición de unión libre. Por su parte, participaron 1 hombre casado y 4 que viven en unión libre. Los demás en ambos grupos reportaron ser solteros. En términos porcentuales, del total de la muestra el 58% fueron mujeres

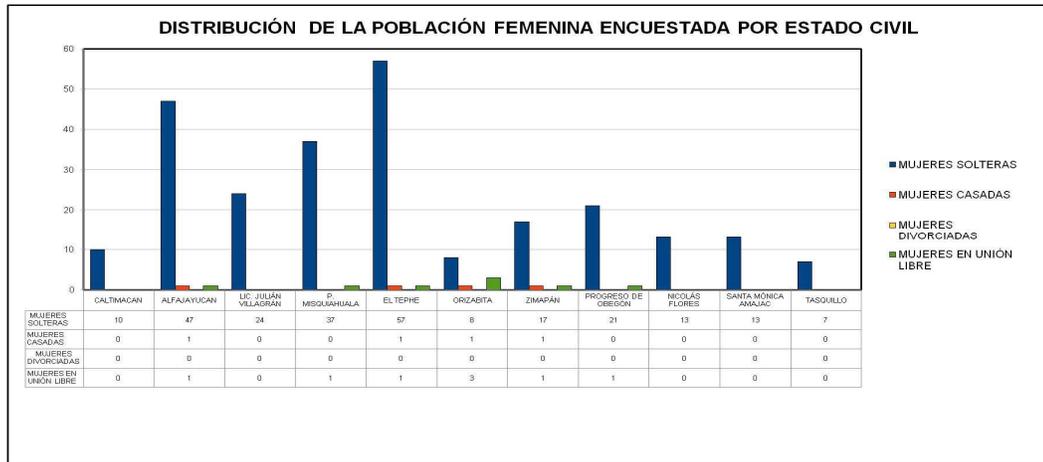
solteras, el 38% hombres solteros, el 2% mujeres en unión libre, el 1% mujeres casadas y el 1% hombres en unión libre.

INSTITUCIÓN	LOCALIDAD	MUJERES SOLTERAS	MUJERES CASADAS	MUJERES DIVORCIADAS	MUJERES EN UNIÓN LIBRE	HOMBRES SOLTEROS	HOMBRES CASADOS	HOMBRES DIVORCIADOS	HOMBRES EN UNIÓN LIBRE	TOTAL
ESC. PREPARATORIA DE CALTIMACAN	CALTIMACAN	10	0	0	0	6	0	0	0	16
CBTA # 179	ALFAJAYUCAN	47	1	0	1	17	0	1	1	68
BACHILLERATO DEL EDO. DE HIDALGO "JULIÁN VILLAGRÁN"	LIC. JULIÁN VILLAGRÁN	24	0	0	0	26	0	0	0	50
CBTIS #199	P. MISQUIAHUALA	37	0	0	1	22	0	0	0	60
CBTA # 167	EL TEPHE	57	1	0	1	21	0	0	0	80
CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA SUP. A DISTANCIA "PLANTEL ORIZABITA"	ORIZABITA	8	1	0	3	11	0	0	1	24
ESC. PREP. FED. POR COOPERACIÓN "BENITO JUÁREZ"	ZIMAPÁN	17	1	0	1	8	0	0	0	27
ESC. PREP. FED. POR COOPERACIÓN "MIGUEL HIDALGO"	PROGRESO DE OBEGÓN	21	0	0	1	24	0	0	2	48
CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA SUP. A DISTANCIA	NICOLÁS FLORES	13	0	0	0	17	0	0	0	30
BACHILLERATO SANTA MÓNICA AMAJAC	SANTA MÓNICA AMAJAC	13	0	0	0	12	0	0	0	25
CENTRO EDUCATIVO TASQUILLO	TASQUILLO	7	0	0	0	4	0	0	0	11
TOTAL		254	4	0	8	168	0	1	4	439

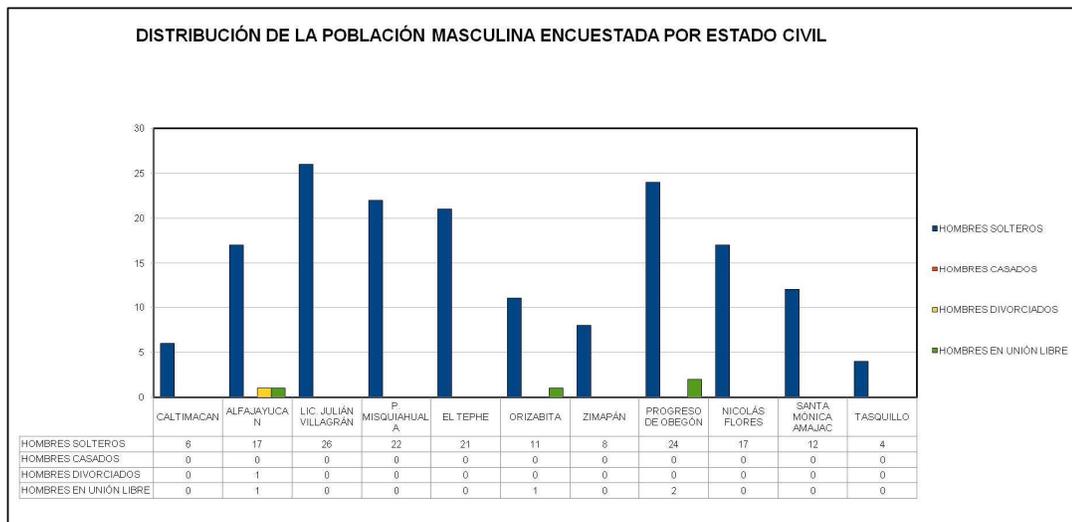
Tabla 6. Registro de datos sobre estado civil, por género y por municipio/localidad



Gráfica 3. Distribución de la población encuestada, por género, por estado civil. 2009



Gráfica 4. Distribución de la población femenina encuestada por estado civil. 2009



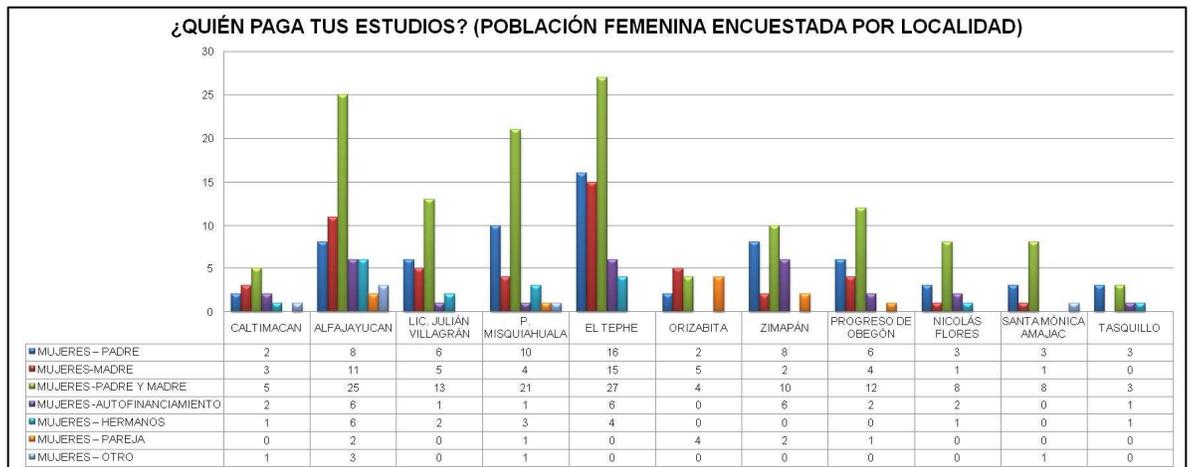
Gráfica 5. Distribución de la población masculina encuestada por estado civil. 2009

c) Fuente de financiamiento de estudios

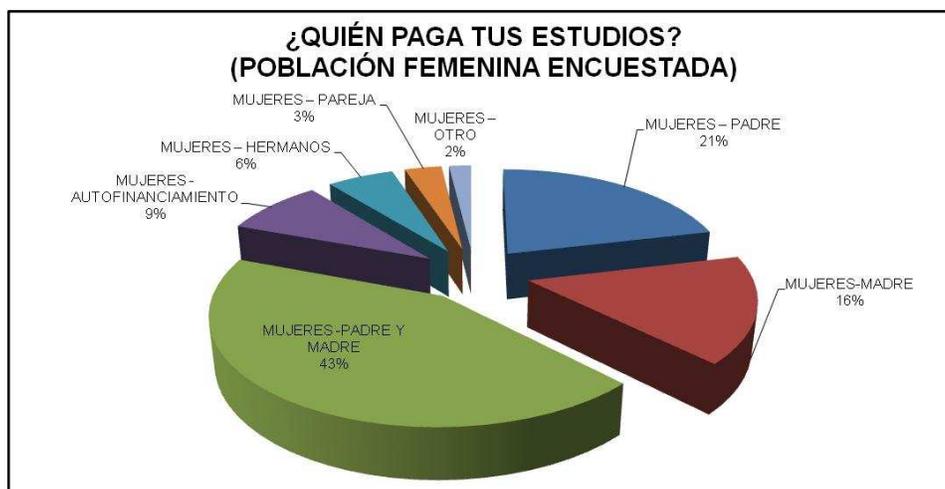
Al indagar sobre la fuente que financia los estudios de los encuestados se encontró que entre la muestra femenina el 43% es financiada por ambos padres, el 21% por el padre, el 16% por la madre, el 9% se autofinancia sus estudios, el 6% por los hermanos, el 3% por su pareja y el 2 % tiene otra fuente de financiamiento. (Gráficas 7 y 8).

Llama la atención que ninguno de los estudiantes encuestados manifestó recibir apoyos económicos a través algún tipo de becas por parte del Estado, a pesar

de que en la Ley de Educación del Estado de Hidalgo, en la sección primera, artículo 16, fracción VII menciona como derecho de los estudiantes “Recibir apoyos cuando demuestren que sus recursos económicos son escasos, becas, en los términos de los Reglamentos respectivos y alberques, en las zonas del Estado que así lo requieran”.

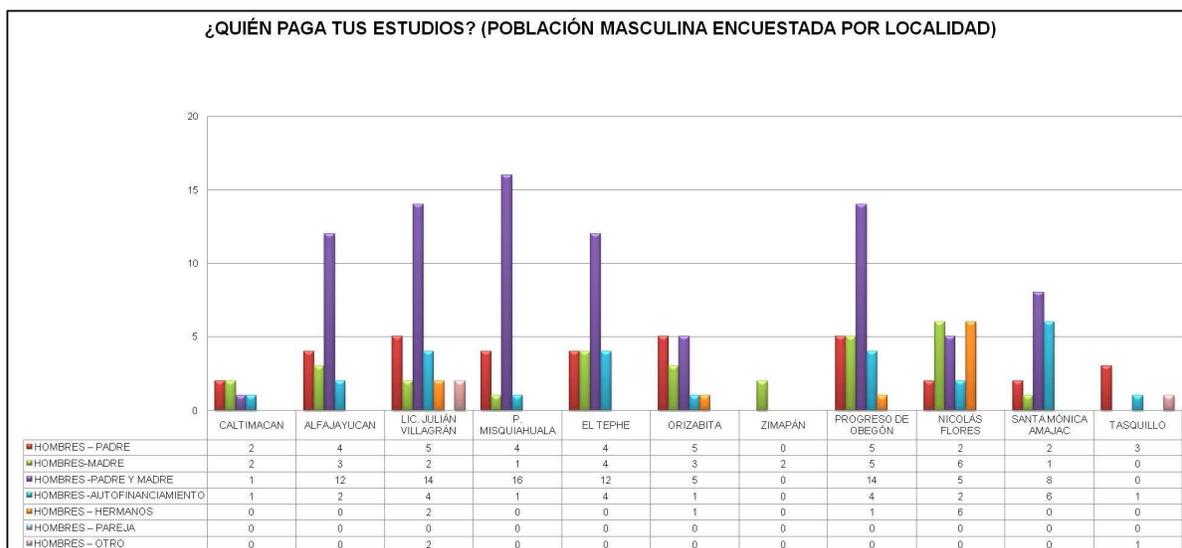


Gráfica 6. Fuente de financiamiento de estudios de la población femenina encuestada, por localidad. 2009

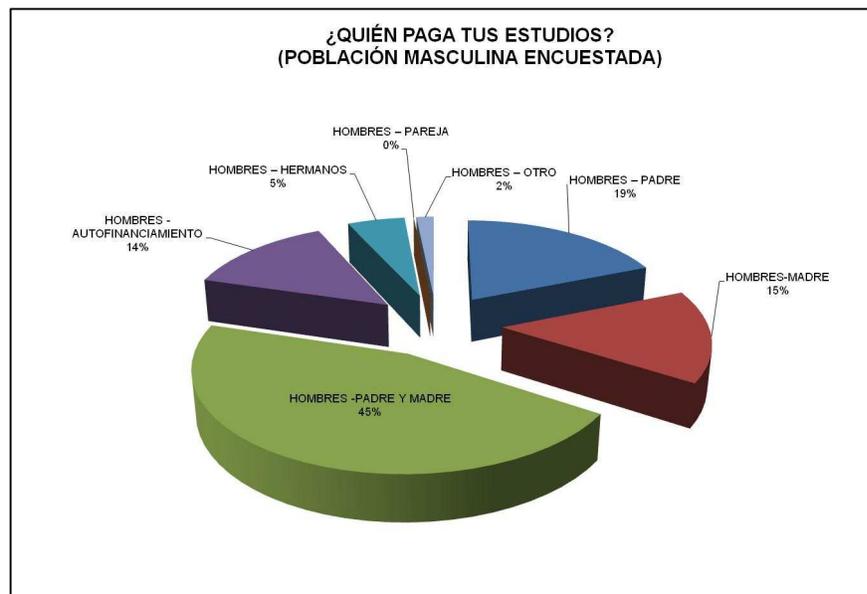


Gráfica 7. Distribución porcentual por fuente de financiamiento entre la población femenina encuestada. 2009

Por su parte, entre la muestra masculina se observa que el 45% recibe financiamiento por ambos padres, el 19% por el padre, el 15% por la madre, el 14% se autofinancia sus estudios, el 5% por hermanos, y el 2% tiene otro tipo de fuente de financiamiento. No se reportó ningún caso de financiamiento por la pareja. (Gráficas 9 y 10)



Gráfica 8. Fuente de financiamiento de estudios de la población masculina encuestada, por localidad. 2009



Gráfica 9. Distribución porcentual por fuente de financiamiento entre la población masculina encuestada. 2009

En términos globales, obtenemos la siguiente distribución porcentual: el 43% de la población encuestada recibe financiamiento para realizar sus estudios de bachillerato por parte de ambos padres, el 21% por el padre, el 16% por la madre, el 9% se autofinancia sus estudios, el 6% recibe apoyo de sus hermanos, el 3% de su pareja y 2% reporta financiamiento de otro tipo (incluyendo tíos, padrinos, entre otros). (Gráfica 11)



Gráfica 10. Distribución porcentual global por fuente de financiamiento. 2009

d) Posibilidades económicas de continuar estudios de nivel superior

Una preocupación constante en el Sistema Educativo Mexicano es la continuidad de los estudios de los habitantes en zonas indígenas, por lo que en este estudio de factibilidad se incluyó dentro de la categoría de financiamiento de estudios el ítem sobre la perspectiva que tienen los encuestados referente a sus posibilidades reales de continuar sus estudios.

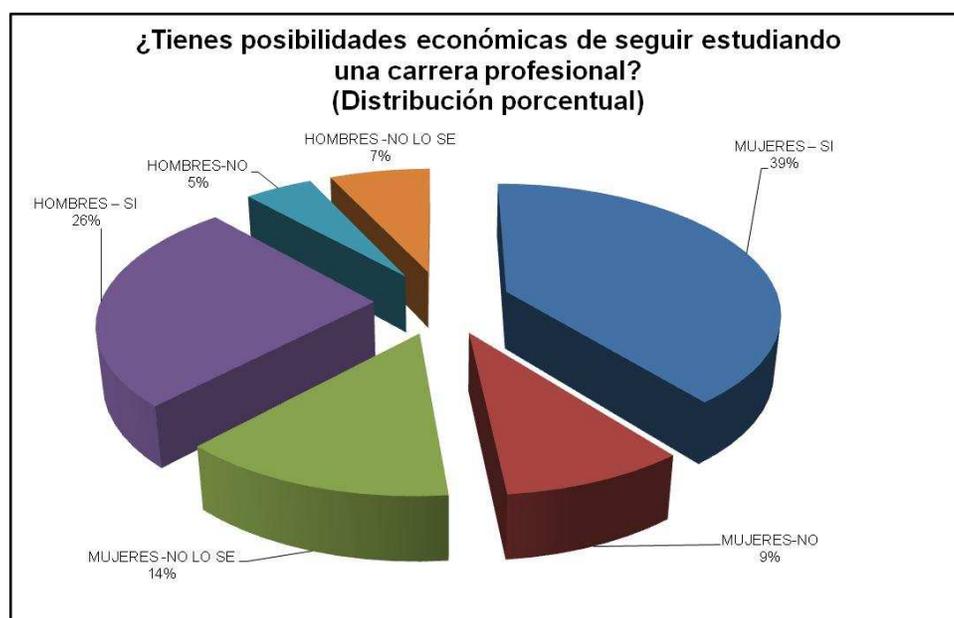
Antes de iniciar la descripción de los datos obtenidos, es importante destacar la relación que tiene ésta pregunta con el siguiente ítem que ahonda sobre el interés que tienen los encuestados sobre la continuación de sus estudios. Los resultados obtenidos pueden observarse en la siguiente tabla donde 174 mujeres manifiestan que si podrían continuar estudiando, al menos desde la perspectiva económica, quedando sin posibilidades 40 y en una situación de incertidumbre 60; 5 de ellas no contestaron. Por su parte, solo 116 hombres de los 193 encuestados tienen la certeza de contar con los recursos económicos para continuar sus estudios

profesionales, 21 no contarán con financiamiento y 31 no lo saben. La pregunta no fue respondida por 25 estudiantes varones.

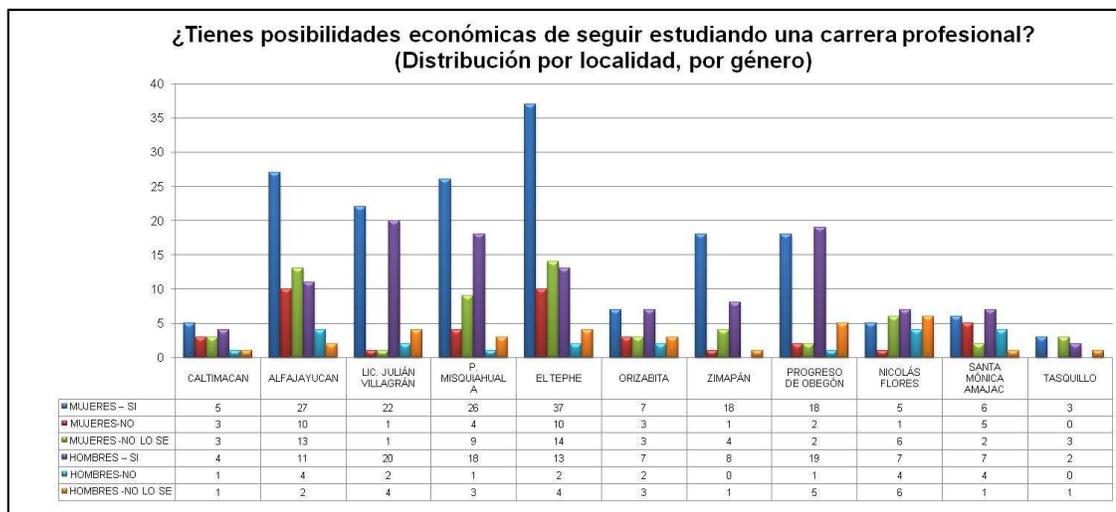
En términos porcentuales, únicamente el 65% de la población encuestada tiene posibilidades económicas de continuar sus estudios profesionales, el 14% reporta no tener recursos y el 21% se encuentra en situación de incertidumbre. (Gráfica 12)

INSTITUCIÓN	LOCALIDAD	MUJERES – SI	MUJERES- NO	MUJERES - NO LO SE	HOMBRES – SI	HOMBRES- NO	HOMBRES - NO LO SE	TOTAL
ESC. PREPARATORIA DE CALTIMACAN	CALTIMACAN	5	3	3	4	1	1	17
CBTA # 179	ALFAJAYUCAN	27	10	13	11	4	2	67
BACHILLERATO DEL EDO. DE HIDALGO "JULIÁN VILLAGRÁN"	LIC. JULIÁN VILLAGRÁN	22	1	1	20	2	4	50
CBTIS #199	P. MISQUIAHUALA	26	4	9	18	1	3	61
CBTA # 167	EL TEPHE	37	10	14	13	2	4	80
CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA SUP. A DISTANCIA "PLANTEL ORIZABITA"	ORIZABITA	7	3	3	7	2	3	25
ESC. PREP. FED. POR COOPERACIÓN "BENITO JUÁREZ"	ZIMAPÁN	18	1	4	8	0	1	32
ESC. PREP. FED. POR COOPERACIÓN "MIGUEL HIDALGO"	PROGRESO DE OBEGÓN	18	2	2	19	1	5	47
CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA SUP. A DISTANCIA	NICOLÁS FLORES	5	1	6	7	4	6	29
BACHILLERATO SANTA MÓNICA AMAJAC	SANTA MÓNICA AMAJAC	6	5	2	7	4	1	25
CENTRO EDUCATIVO TASQUILLO	TASQUILLO	3	0	3	2	0	1	9
TOTAL		174	40	60	116	21	31	442

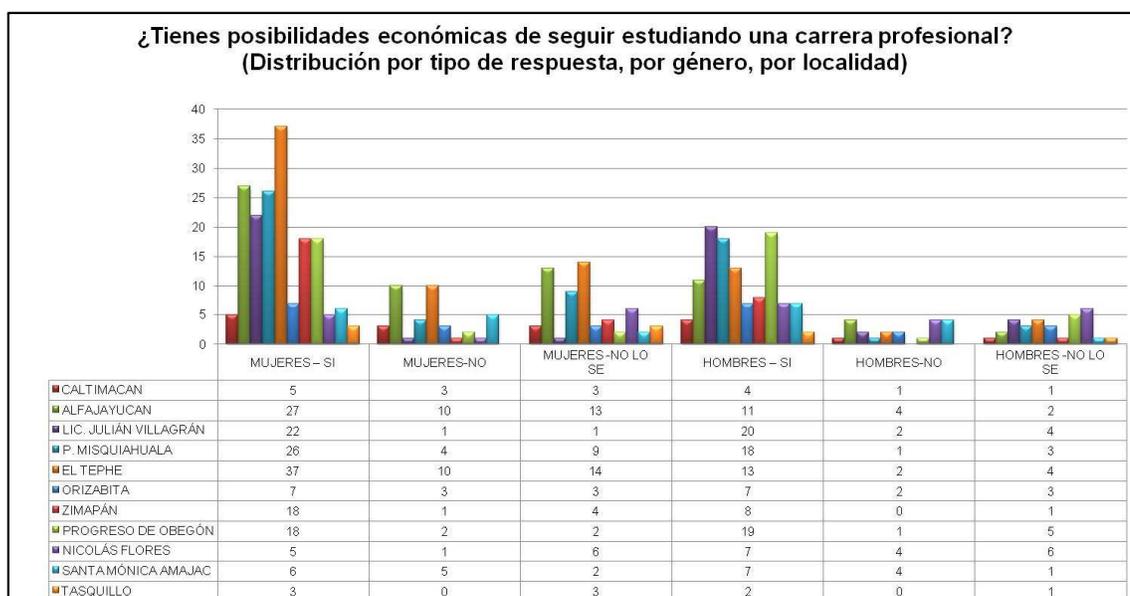
Tabla 7. Posibilidades económicas de continuar estudios de nivel superior, por género, por municipio/localidad. 2009



Gráfica 11. Distribución porcentual global sobre posibilidades económicas de continuar estudios de nivel superior. 2009



Gráfica 12. Distribución de la muestra según posibilidades económicas de continuar estudios de nivel superior, por municipio/localidad, por género. 2009



Gráfica 13. Distribución de la muestra según posibilidades económicas de continuar estudios de nivel superior por género, por tipo de respuesta. 2009

4.2 Unidad de análisis 2. Perspectivas académicas

a) Interés por continuar estudios de nivel superior

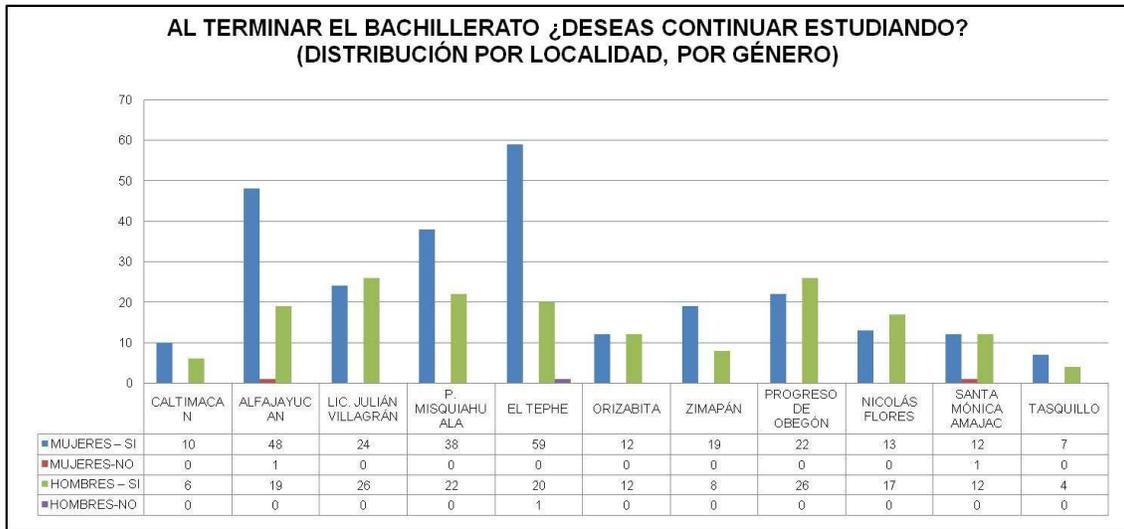
Tal y como se comentó en el análisis anterior, la pregunta sobre el interés de continuar estudiando contrasta con las posibilidades económicas que manifestaron los encuestados.

Los datos hablan por sí mismos pues tal y como se evidencia en la tabla siguiente solo 3 encuestados (2 mujeres y 1 hombre respectivamente) contestaron que no desean continuar sus estudios, todos los demás desean hacerlo.

Es decir que 35% de jóvenes que no tienen o no saben si contarán con recursos financieros para continuar estudiando, respondieron que sí desean cursar estudios de nivel superior.

INSTITUCIÓN	LOCALIDAD	MUJERES – SI	MUJERES- NO	HOMBRES – SI	HOMBRES- NO	TOTAL
ESC. PREPARATORIA DE CALTIMACAN	CALTIMACAN	10	0	6	0	16
CBTA # 179	ALFAJAYUCAN	48	1	19	0	68
BACHILLERATO DEL EDO. DE HIDALGO "JULIÁN VILLAGRÁN"	LIC. JULIÁN VILLAGRÁN	24	0	26	0	50
CBTIS #199	P. MISQUIAHUALA	38	0	22	0	60
CBTA # 167	EL TEPHE	59	0	20	1	80
CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA SUP. A DISTANCIA "PLANTEL ORIZABITA"	ORIZABITA	12	0	12	0	24
ESC. PREP. FED. POR COOPERACIÓN "BENITO JUÁREZ"	ZIMAPÁN	19	0	8	0	27
ESC. PREP. FED. POR COOPERACIÓN "MIGUEL HIDALGO"	PROGRESO DE OBEGÓN	22	0	26	0	48
CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA SUP. A DISTANCIA	NICOLÁS FLORES	13	0	17	0	30
BACHILLERATO SANTA MÓNICA AMAJAC	SANTA MÓNICA AMAJAC	12	1	12	0	25
CENTRO EDUCATIVO TASQUILLO	TASQUILLO	7	0	4	0	11
		264	2	172	1	439

Tabla 8. Interés de continuar estudios de nivel superior, por género, por municipio/localidad. 2009



Gráfica 14. Distribución de la muestra según interés de continuar estudios de nivel superior, por municipio/localidad, por género. 2009



Gráfica 15. Distribución porcentual femenina según interés de continuar estudios de nivel superior. 2009



Gráfica 16. Distribución porcentual masculina según interés de continuar estudios de nivel superior. 2009

b) Tipo de estudios de preferencia

Existe una clara tendencia entre ambos sexos hacia estudios universitarios no técnicos. Éste dato es interesante ya que las opciones más presentes en el Estado, como en la mayoría de la República, son las Universidades Tecnológicas (UT) y las Politécnicas (UP).

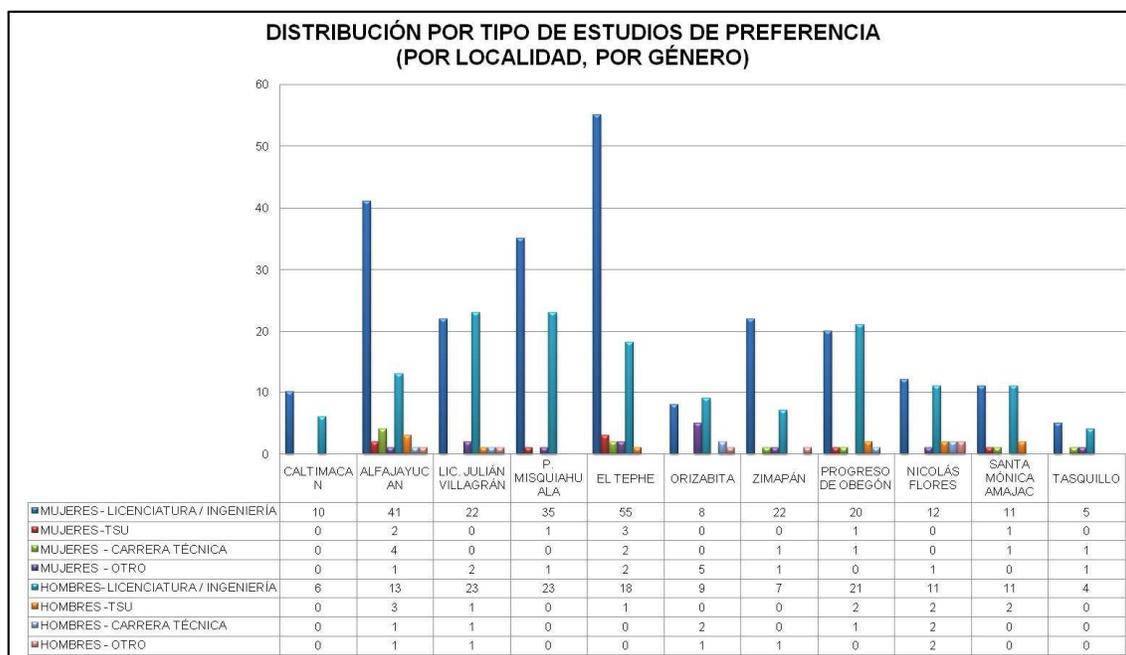
En las siguientes gráficas encontramos que el 88% de la población femenina tiende hacia estudios de licenciatura o licenciatura en ingeniería, el 3% pretende obtener un título como Técnico superior universitario en alguna UT, el 4% se interesa en una carrera técnica y el 5% restante refiere otro tipo de estudios que no especifica. (Gráfica 19)

Por su parte, el 86% de los hombres encuestados desea estudios de licenciatura o licenciatura en ingeniería, el 6% aspira a una UT, el 4% a una carrera

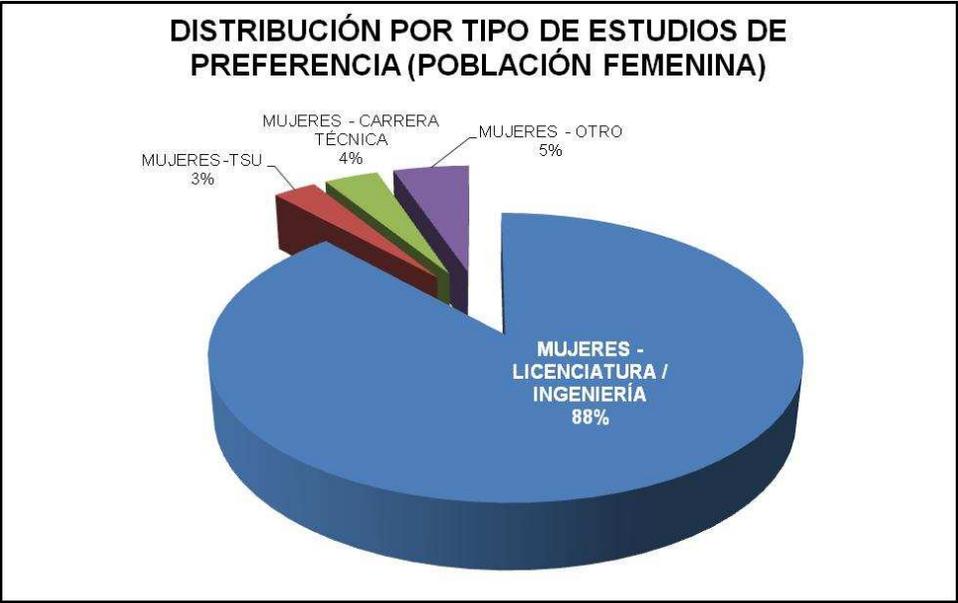
técnica y el restante 4% refiere otro tipo de estudios que tampoco especifica. (Gráfica 20)

INSTITUCIÓN	LOCALIDAD	MUJERES - LICENCIATURA / INGENIERIA	MUJERES - TSU	MUJERES - CARRERA TÉCNICA	MUJERES - OTRO	HOMBRES - LICENCIATURA / INGENIERIA	HOMBRES - TSU	HOMBRES - CARRERA TÉCNICA	HOMBRES - OTRO	TOTAL
ESC. PREPARATORIA DE CALTIMACAN	CALTIMACAN	1	2	3	4	1	2	3	4	16
CBTA # 179	ALFAJAYUCAN	10	2	4	1	6	3	0	1	66
BACHILLERATO DEL EDO. DE HIDALGO "JULIÁN VILLAGRÁN"	LIC. JULIÁN VILLAGRÁN	22	0	0	2	23	1	1	1	50
CBTIS #199	P. MISQUIAHUALA	35	1	0	1	23	0	0	0	60
CBTA # 167	EL TEPHE	55	3	2	2	18	1	0	0	81
CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA SUP. A DISTANCIA "PLANTEL ORIZABITA"	ORIZABITA	8	0	0	5	9	0	2	1	25
ESC. PREP. FED. POR COOPERACIÓN "BENITO JUÁREZ"	ZIMAPÁN	22	0	1	1	7	0	0	1	32
ESC. PREP. FED. POR COOPERACIÓN "MIGUEL HIDALGO"	PROGRESO DE OBEGÓN	20	1	1	0	21	2	1	0	46
CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA SUP. A DISTANCIA	NICOLÁS FLORES	12	0	0	1	11	2	2	2	30
BACHILLERATO SANTA MÓNICA AMAJAC	SANTA MÓNICA AMAJAC	11	1	1	0	11	2	0	0	26
CENTRO EDUCATIVO TASQUILLO	TASQUILLO	5	0	1	1	4	0	0	0	11
		241	8	13	18	146	11	7	6	443

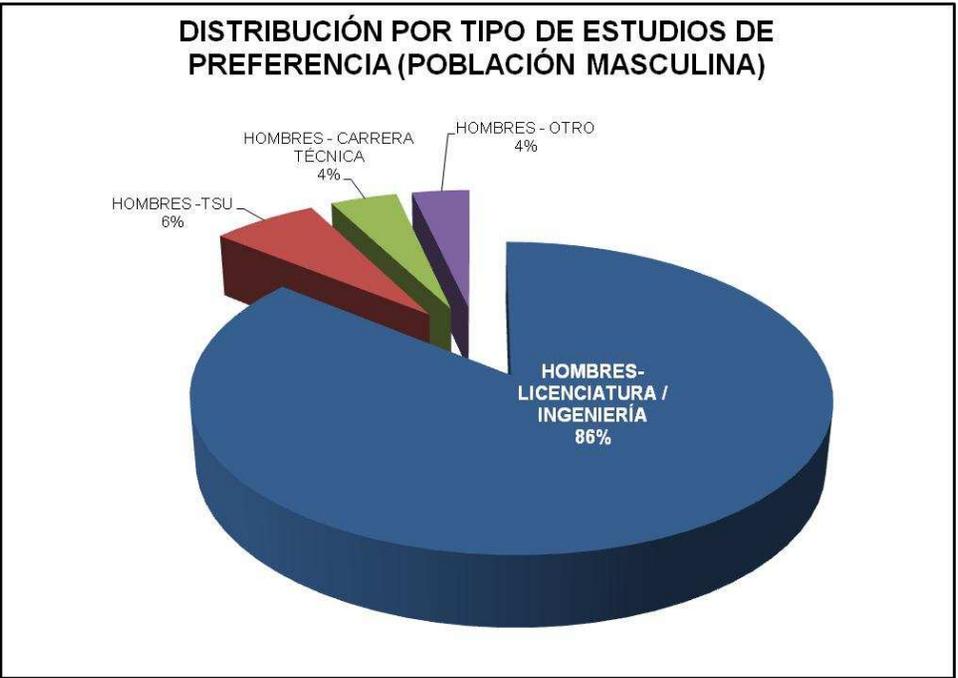
Tabla 9. Tipo de estudios superiores de preferencia por género, por municipio/localidad. 2009



Gráfica 17. Distribución por tipo de estudios de preferencia por localidad/municipio, por género. 2009



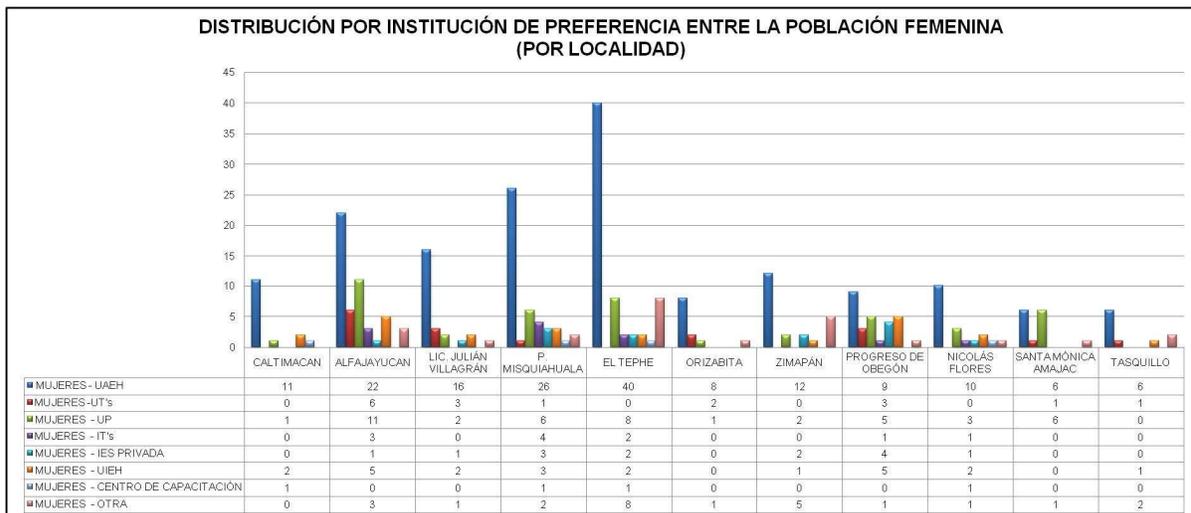
Gráfica 18. Distribución porcentual entre la población femenina por tipo de estudios de preferencia. 2009



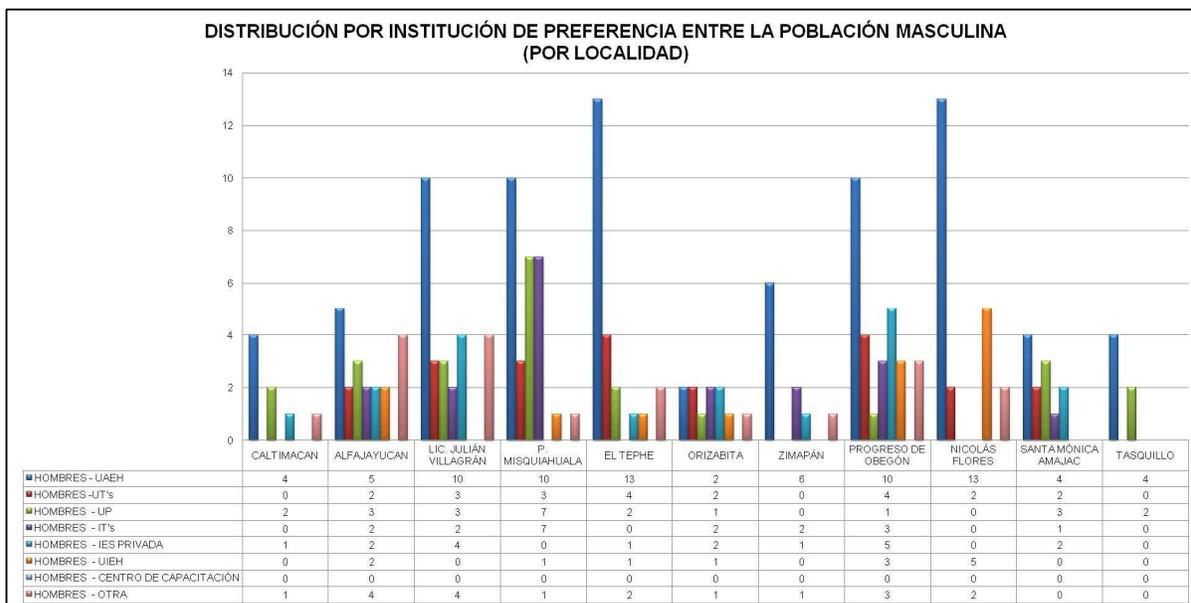
Gráfica 19. Distribución porcentual entre la población masculina por tipo de estudios de preferencia. 2009

c) Institución de educación superior de preferencia

Continuando con el estudio de intereses académicos, se incorporó al cuestionario un ítem que reflejara la institución superior que los encuestados han visualizado como preferente para continuar su preparación profesional. Las opciones que se les ofrecieron fueron: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Universidad Tecnológica (UT), Universidad Politécnica (UP), Instituto Tecnológico (IT), Universidades privadas, Centro de Capacitación (CC) y otras, pero además se incluyó la *Universidad Indígena del Estado de Hidalgo (UIEH)*, objeto del presente estudio de factibilidad, con la finalidad de visualizar la posible demanda que tendría, al menos dentro de la muestra encuestada.

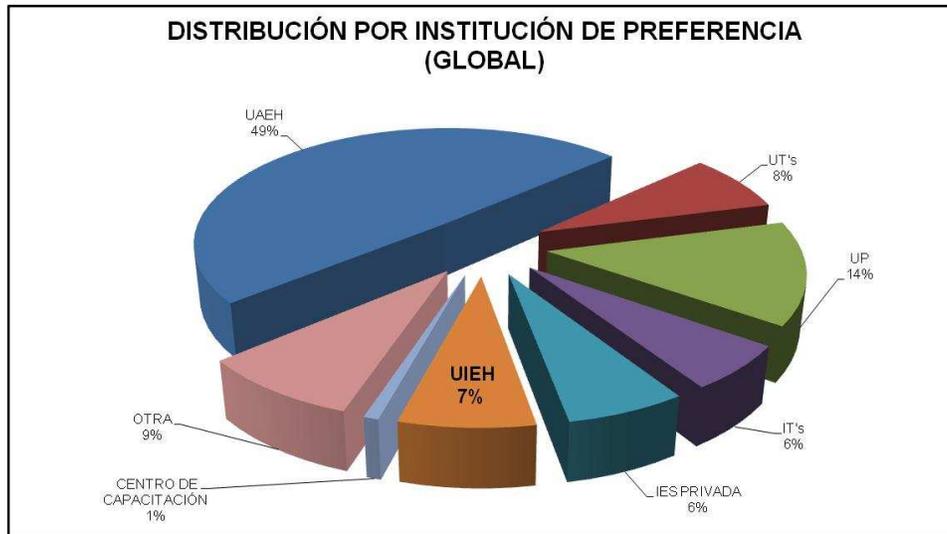


Gráfica 20. Distribución por institución de preferencia entre la población femenina por municipio/localidad. 2009



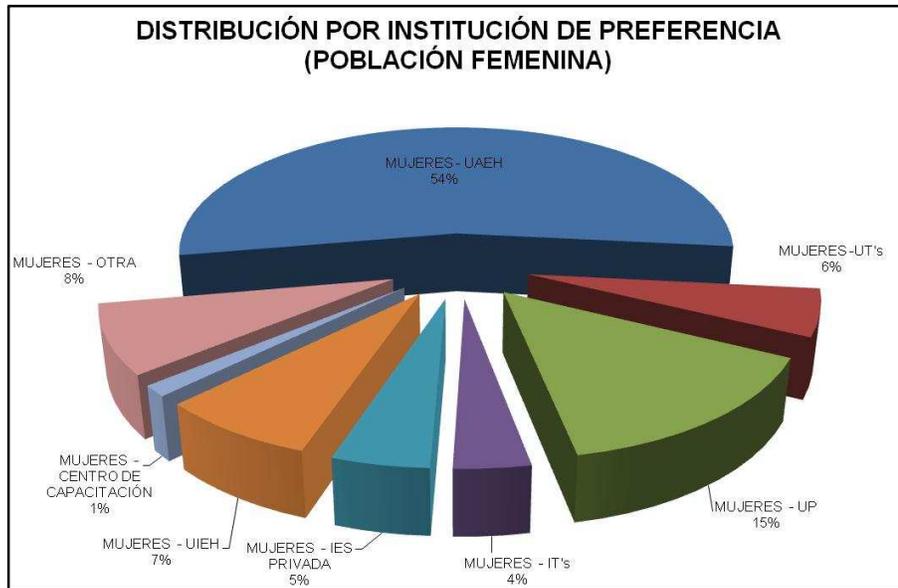
Gráfica 21. Distribución por institución de preferencia entre la población femenina por municipio/localidad. 2009

Tanto en las gráficas 21 y 22 como en las 23, 24 y 25, observamos que los jóvenes encuestados aspiran principalmente a ingresar a la UAEH ya que el 49% tiene interés por ingresar a la UAEH, dato que confirma el *ítem* anterior. Sin embargo, es importante destacar que a partir de la información que se les ofreció a los estudiantes al momento de aplicar los cuestionarios, respecto a las características y tipo de estudios superiores que la UIEH pretende ofrecer, el 7% de ellos mostró interés hacia ella quedando incluso con una preferencia mayor que los IT, CC e instituciones de educación superior privadas. Es importante destacar que la preferencia hacia la UIEH quedó solo un punto porcentual por debajo de las UT's.



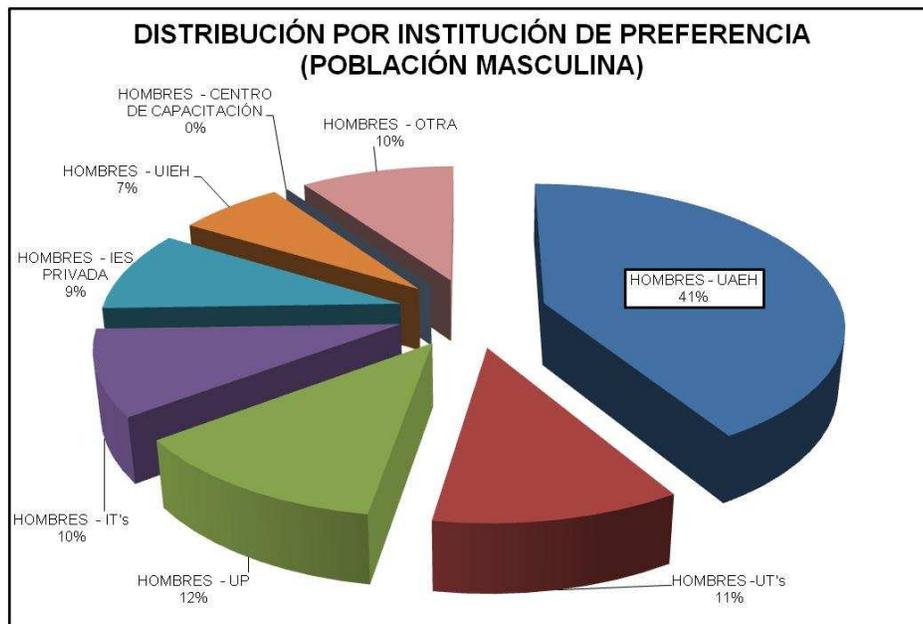
Gráfica 22. Distribución global porcentual por institución de preferencia entre la población encuestada. 2009

La distribución que se reportó entre la población femenina encuestada evidencia que la preferencia hacia la UIEH coincide con la muestra masculina, sin embargo la posición relativa cambia ya que ésta institución se ubica con mayor preferencia no sólo ante los IT's, CC, IES privadas sino incluso sobre las UT's. Este dato se completará más adelante al compararlo con el *ítem* que aborda las carreras de preferencia.



Gráfica 23. Distribución porcentual por institución de preferencia entre la población femenina. 2009

La muestra masculina reporta una posición distinta de la UIEH, evidenciando que la formación técnica es de mayor interés a pesar que en la gráfica 20 se refiere a un 86% de interés hacia estudios de tipo licenciatura o licenciatura en ingeniería.



Gráfica 24. Distribución porcentual por institución de preferencia entre la población masculina. 2009

Por otro lado, se les brindó la posibilidad dentro del cuestionario para que anotaran el nombre de la institución de interés, en caso de haber elegido la opción “Otras”. Los resultados de este sondeo se presentan en la siguiente tabla compuesta en la primera columna por la institución a la que los encuestados hicieron mención, y la segunda columna por el número de encuestados que la refirieron.

OTRAS	
UNAM	6
Universidad Autónoma de Querétaro	3
Escuela Normal Superior Miguel Hidalgo	1
H. Escuela Naval Militar	4
Escuela Normal Valle del Mezquital	4
Centro Hidalguense de Estudios Superiores	3
Universidad Autónoma Metropolitana	1
Universidad Autónoma de Veracruz	1
Universidad Autónoma de Chapingo	1
Escuela Militar de Enfermería	1
Universidad Pedagógica Nacional	1
Universidad Autónoma de Guanajuato	1
Instituto Tecnológico Superior del Occidente del Estado de Hidalgo	1

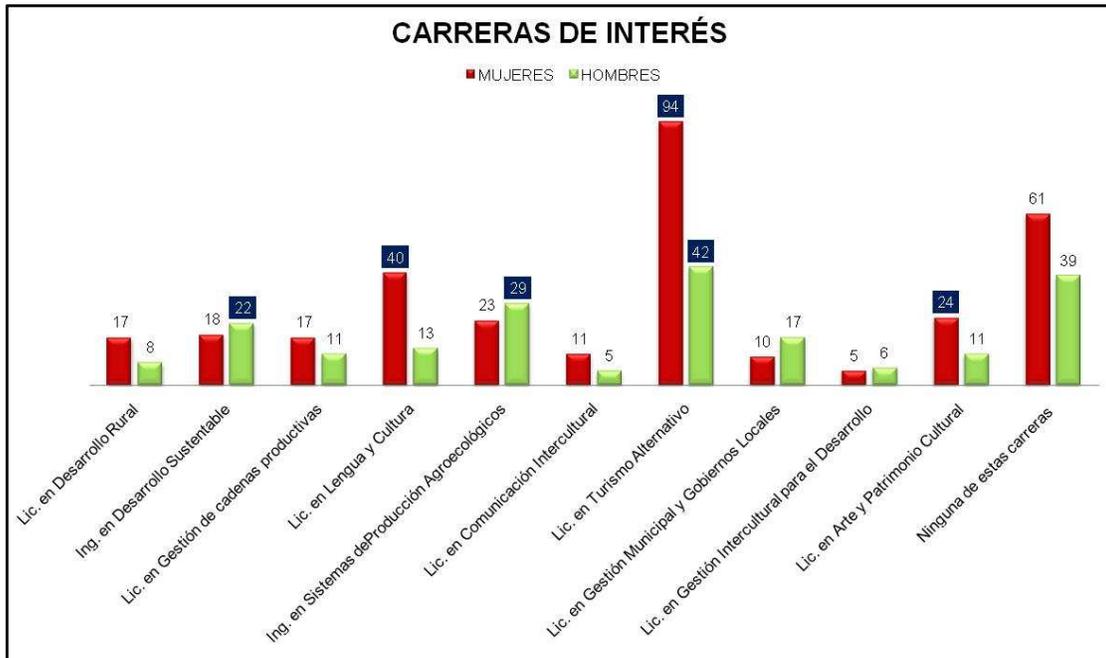
Tabla 10. Otras instituciones de educación superior de interés

d) Interés por alguna carrera que ofrecerá la UIEH

Con la intención de definir la oferta inicial de estudios profesionales por parte de la UIEH, se pidió a los encuestados que asignaran un valor de acuerdo a su interés a cada una de las diez carreras propuestas (Gráfica 26). Dichas carreras fueron:

- Lic. en Desarrollo Rural
- Ing. en Desarrollo Sustentable
- Lic. en Gestión de Cadenas Productivas
- Lic. en Lengua y Cultura
- Ing. en Sistemas de Producción Agroecológicos
- Lic. en Comunicación Intercultural

Lic. en Turismo Alternativo
 Lic. en Gestión Municipal y Gobiernos Locales
 Lic. en Gestión Intercultural para el Desarrollo
 Lic. en Arte y Patrimonio Cultural



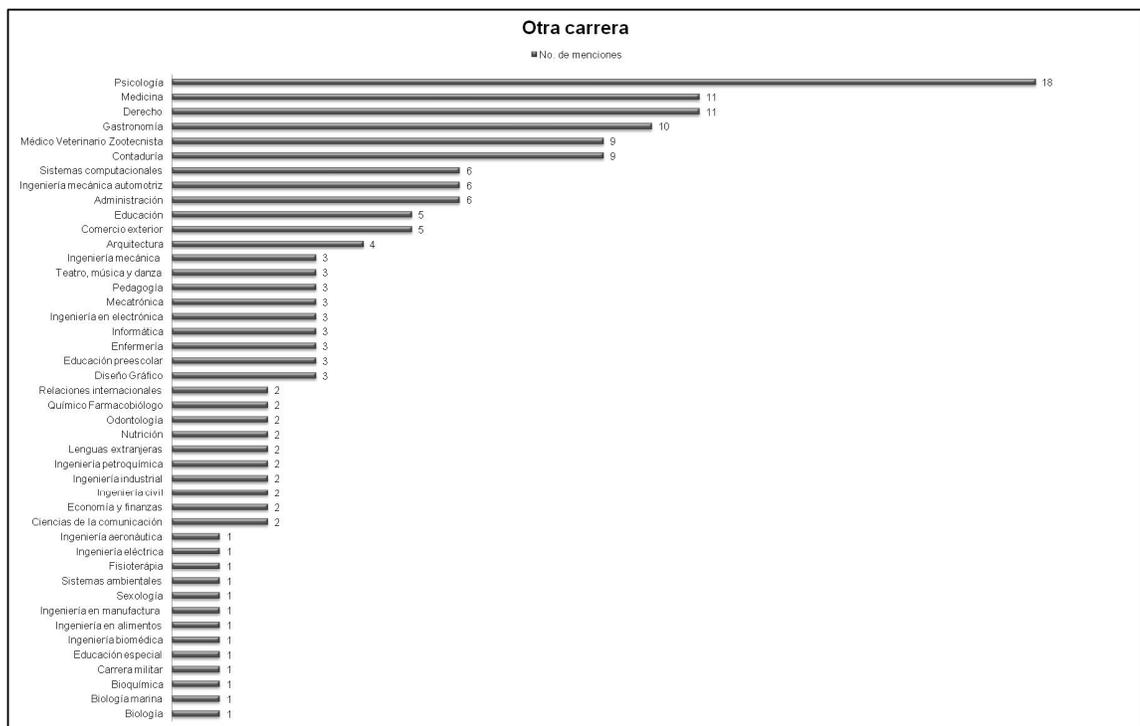
Gráfica 25. Valoración en grado de interés hacia carreras propuestas por la UIEH, por género. 2009

Los resultados arrojaron que para ambos sexos la **Licenciatura en turismo alternativo** fue muy atractiva, siendo la carrera con mayor puntuación. Sin embargo, y de forma diferenciada, para la población femenina la **Licenciatura en lengua y cultura**, la **Licenciatura en arte y cultura** ocuparon el segundo y tercer lugar de preferencia respectivamente.

Por su parte, los jóvenes mostraron interés hacia la **Ingeniería en sistemas de producción agroecológicos** ubicándola en segundo lugar, y la **Ingeniería en desarrollo sustentable** en tercero.

e) Interés por otras carreras no consideradas originalmente por la UIEH

Con la finalidad de conocer más sobre los intereses profesionales de los encuestados, se les solicitó que anotaran la carrera profesional de su interés, y que no estuviera incluida en la propuesta de la UIEH. Los resultados arrojan que las carreras de Psicología, Medicina, Derecho y Gastronomía continúan presentando preferencia en un grupo reducido de jóvenes, tal y como puede observarse en la Gráfica 27.



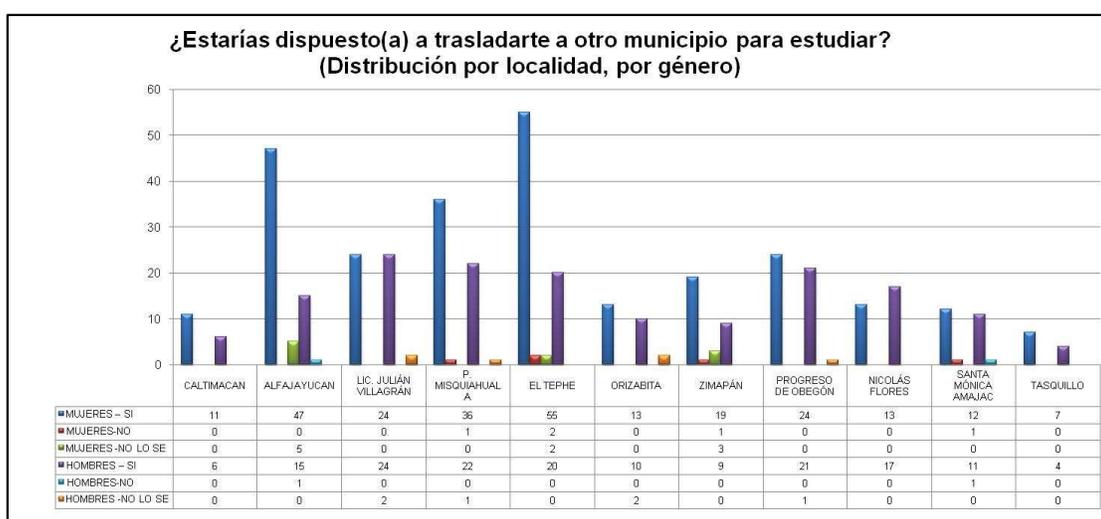
Gráfica 26. Número de menciones hacia otras carreras distintas a la oferta inicial de la UIEH. 2009

Existe una gran diversidad en cuanto a intereses profesionales, arrojando como resultado 44 carreras diferentes, encontrando las siguientes medidas de tendencia central: Media 3, Moda 1, Mediana 2 y Desviación estándar 3.5899.

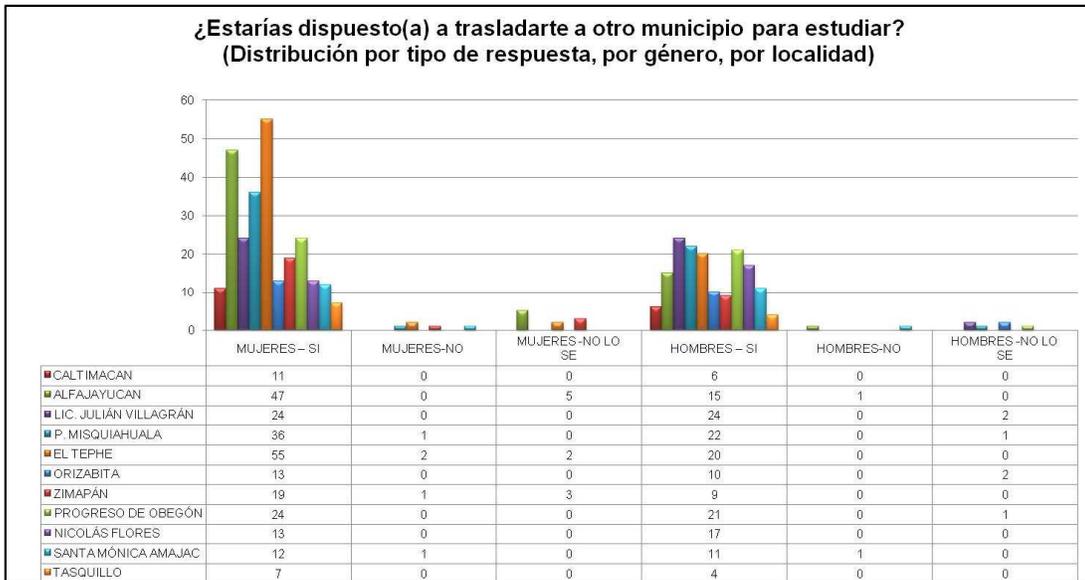
f) Disposición a trasladarse a otro municipio para continuar sus estudios profesionales

El interés de continuar estudiando se constata en este último ítem, ya que a pesar de que solo el 65% de los encuestados manifiesta que contarán con financiamiento, el 95% asegura que está dispuesto a trasladarse a otro municipio para realizar sus estudios profesionales.

Llama la atención que en ese sentido, las que muestran mayor disposición son las mujeres, excepto aquellas ubicadas en la localidad de Nicolás Flores.



Gráfica 27. Disposición a trasladarse a otro municipio para continuar sus estudios profesionales, por municipio/localidad, por género. 2009



Gráfica 28. Disposición a trasladarse a otro municipio para continuar sus estudios profesionales, por género. 2009



Gráfica 29. Distribución porcentual según disposición a trasladarse a otro municipio para continuar sus estudios profesionales. 2009

En ambos casos, solo el 1% reporta que no se trasladaría a otro municipio; en cuanto a las mujeres el 2% reporta incertidumbre al respecto y el 1% de los hombres se encuentra en la misma situación.

4.3 Unidad de análisis 3. Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación

Dada la distribución geográfica de las comunidades indígenas en el Estado de Hidalgo, así como las posibilidades económicas de los egresados del nivel bachillerato encuestados, la educación a distancia se presenta como una alternativa viable para satisfacer las necesidades educativas en el nivel superior expresadas en el presente estudio.

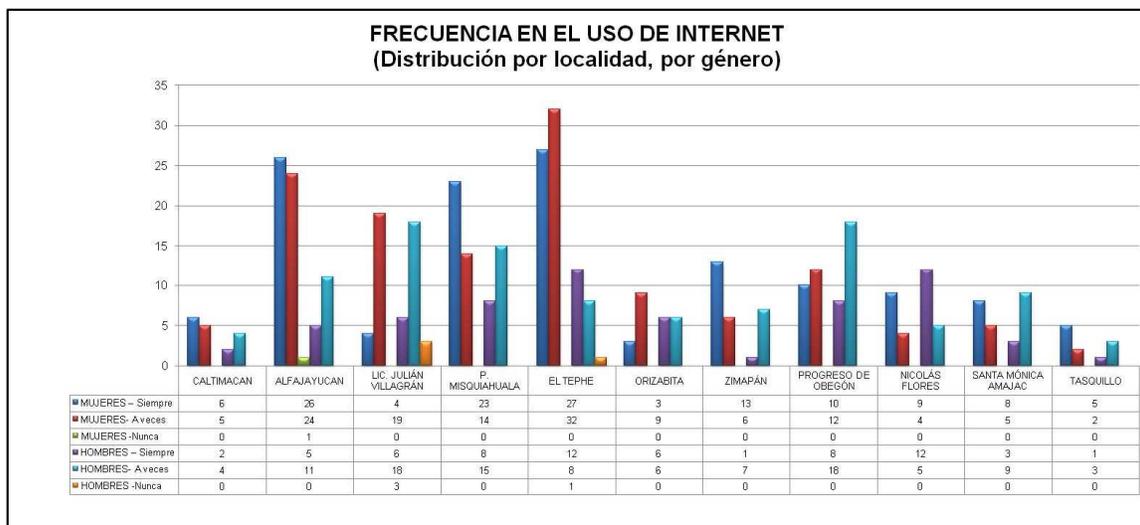
Sin embargo, antes de realizar cualquier propuesta en este sentido, es imprescindible conocer el perfil del estudiantado en cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para ello, tal y como se comentó al inicio de este estudio, la tercera unidad de análisis incluyó: a) frecuencia del uso de Internet, b) tiempo dedicado al uso de Internet, c) actividades realizadas al usar internet, d) conocimiento acerca de estudios superiores con modalidad virtual, y f) Interés por cursar estudios superiores con modalidad virtual que se integraron al instrumento aplicado *ítems* que permitieran conocer la frecuencia.

Los resultados fueron los siguientes:

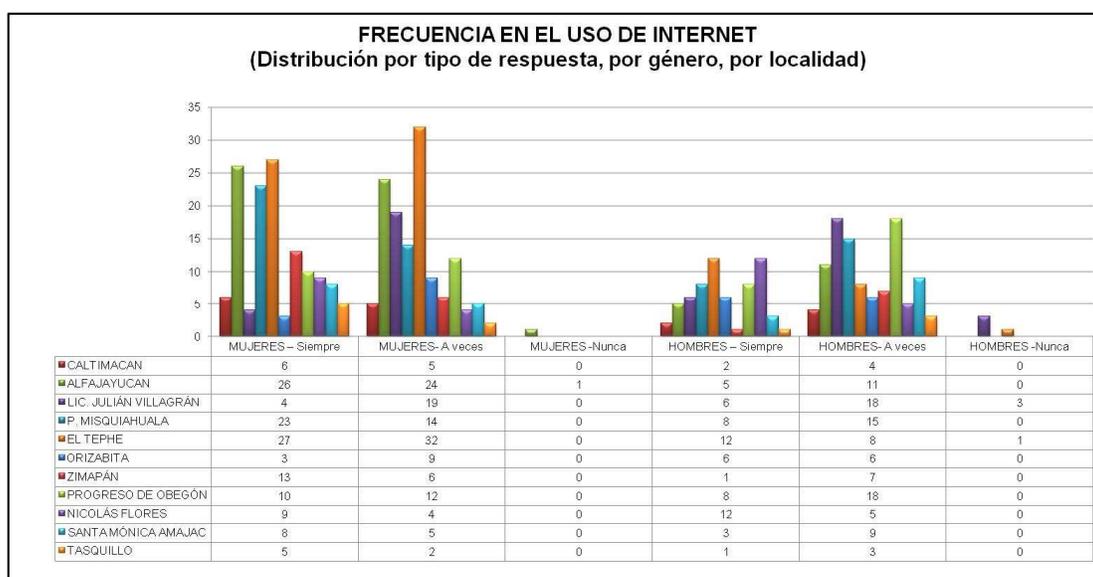
a) Frecuencia en el uso de internet

Los estudiantes encuestados tienen diferentes formas de acceder al internet, siendo la fuente principal la escuela, en segundo lugar los café – internet y en tercer lugar su casa, sea esta propia o de algún familiar.

La muestra encuestada ubica a El Tephé y Alfajayucan como las localidades/municipios donde existe mayor uso del internet

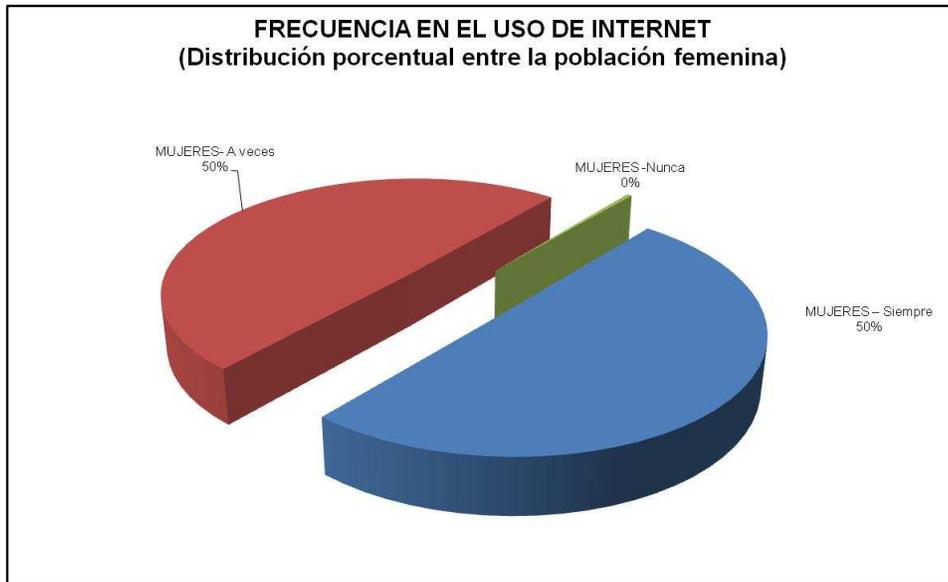


Gráfica 30. Frecuencia en el uso de internet, por municipio, por género. 2009.



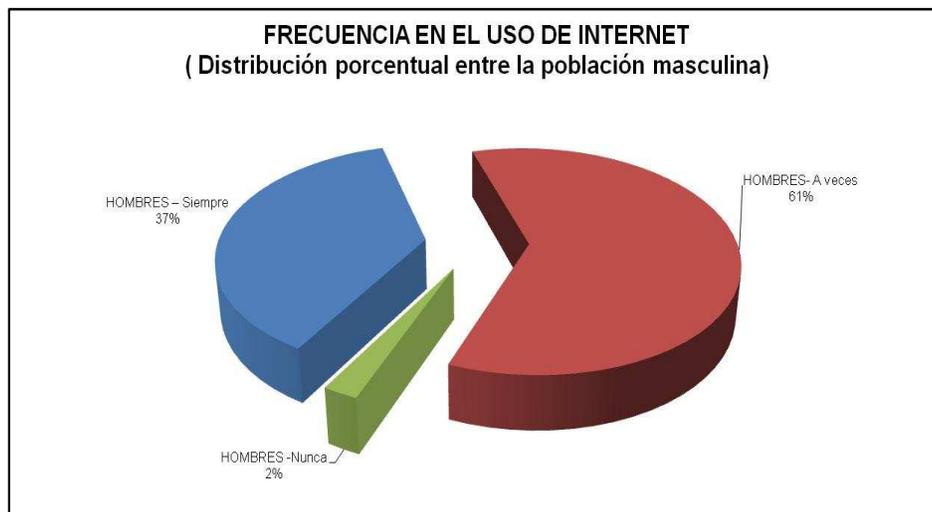
Gráfica 31. Frecuencia en el uso de internet, por tipo de respuesta, por género, por localidad. 2009

Comparando ambos géneros, es interesante observar en la Gráfica 32 que la población femenina encuestada reporta la mayor frecuencia en cuanto al uso de internet, la población masculina lo emplea a veces.



Gráfica 32. Distribución porcentual de la frecuencia del uso de internet entre la población femenina. 2009

Sin embargo, tal y como observamos en la Gráfica 33 se distribuye equitativamente las jóvenes que lo emplean siempre como las que lo usan a veces. Solo una de ellas afirma que nunca utiliza internet por lo que no tiene representatividad porcentual.

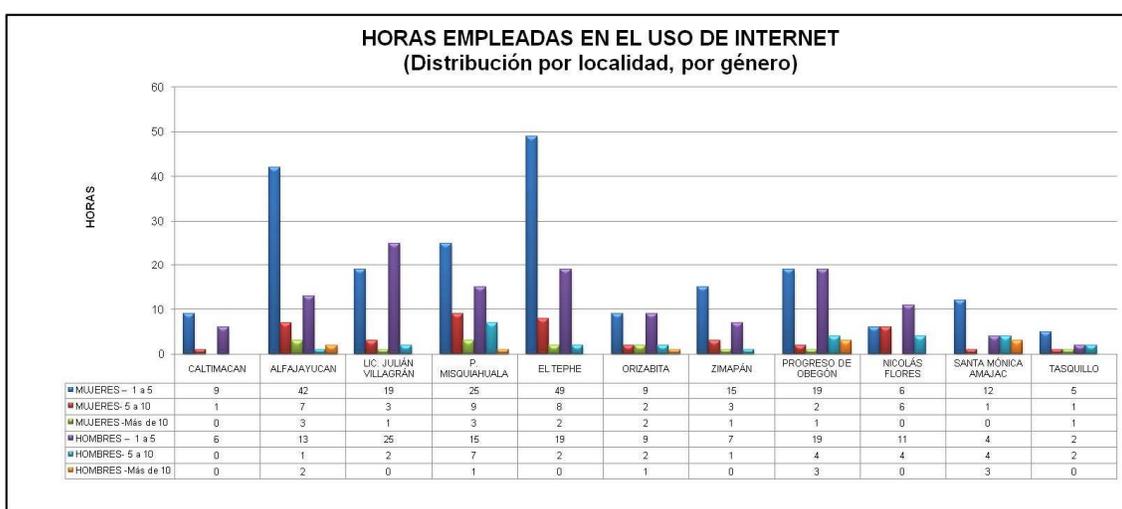


Gráfica 33. Distribución porcentual de la frecuencia del uso de internet entre la población masculina. 2009

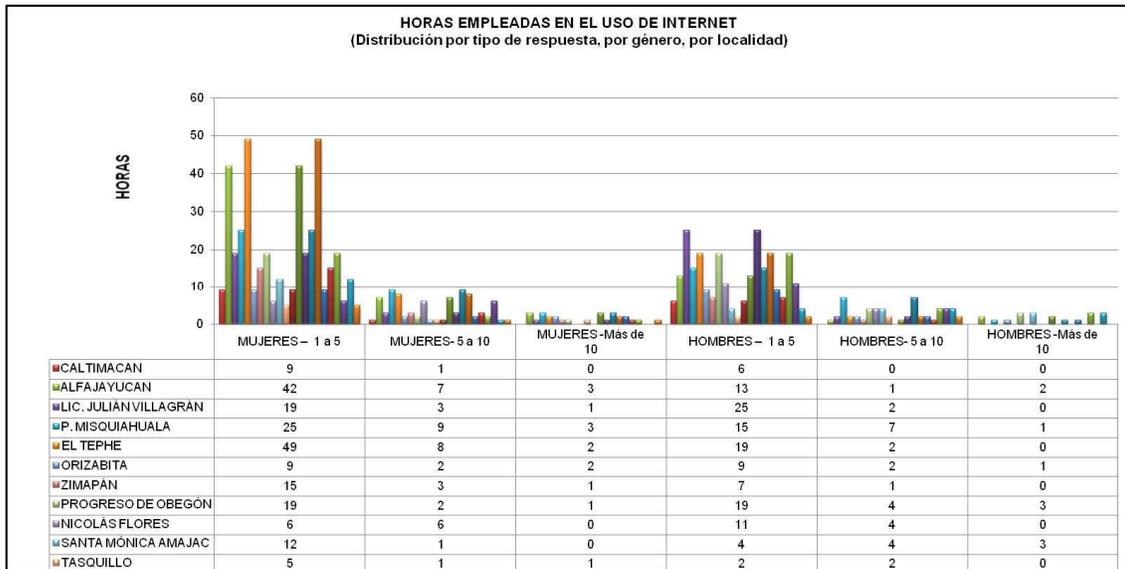
Por su parte, los estudiantes varones emplean con menor frecuencia la internet, ya que sólo el 37% afirma utilizarlo siempre, el 61% lo utiliza a veces y el 2% nunca accede a él.

b) Tiempo dedicado al uso de Internet

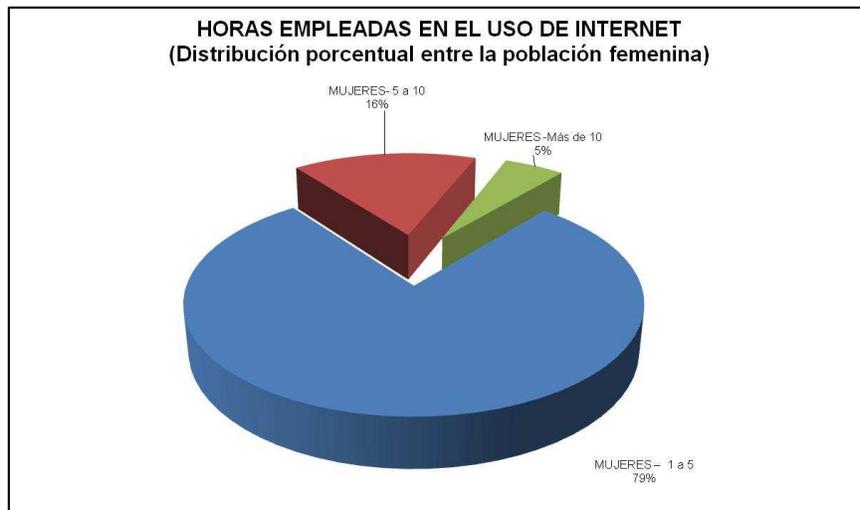
Para cotejar los resultados obtenidos en el ítem anterior, se solicitó a los encuestados que expusieran un aproximado del número de horas a la semana que utilizan la Internet.



Gráfica 34. Horas empleadas en el uso de Internet, por localidad/municipio, por género. 2009



Gráfica 35. Horas empleadas en el uso de Internet, por cantidad, por género, por localidad/municipio. 2009

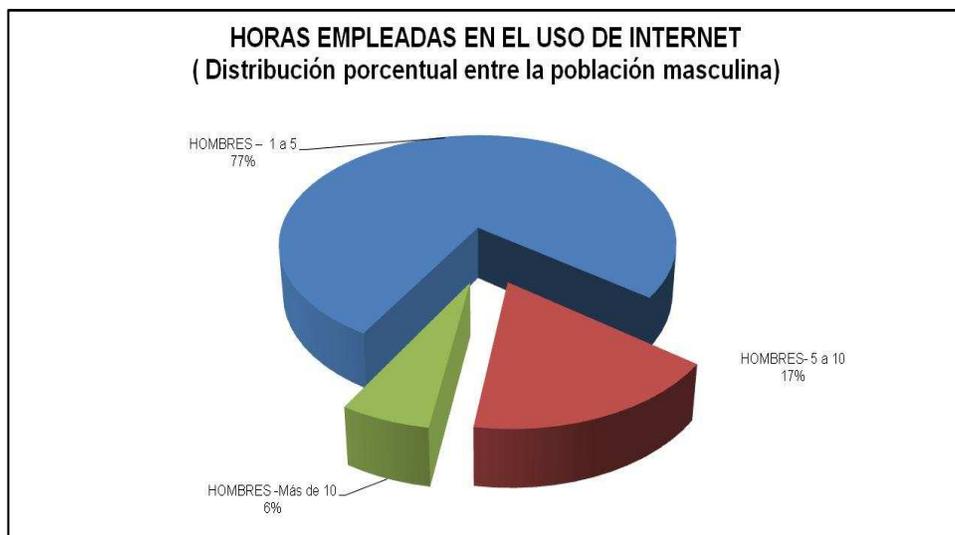


Gráfica 36. Distribución porcentual de horas empleadas en el uso de Internet entre la población femenina. 2009

Como podemos observar en la Gráfica 37, el 79% de las encuestadas utilizan la Internet de 1 a 5 horas a la semana, el 10% de 5 a 10 horas y el 5% más de 10 horas.

Por su parte, y a pesar de que en la Gráfica 32 se observa que los hombres acceden menos veces la internet, cuando lo hacen permanecen más tiempo

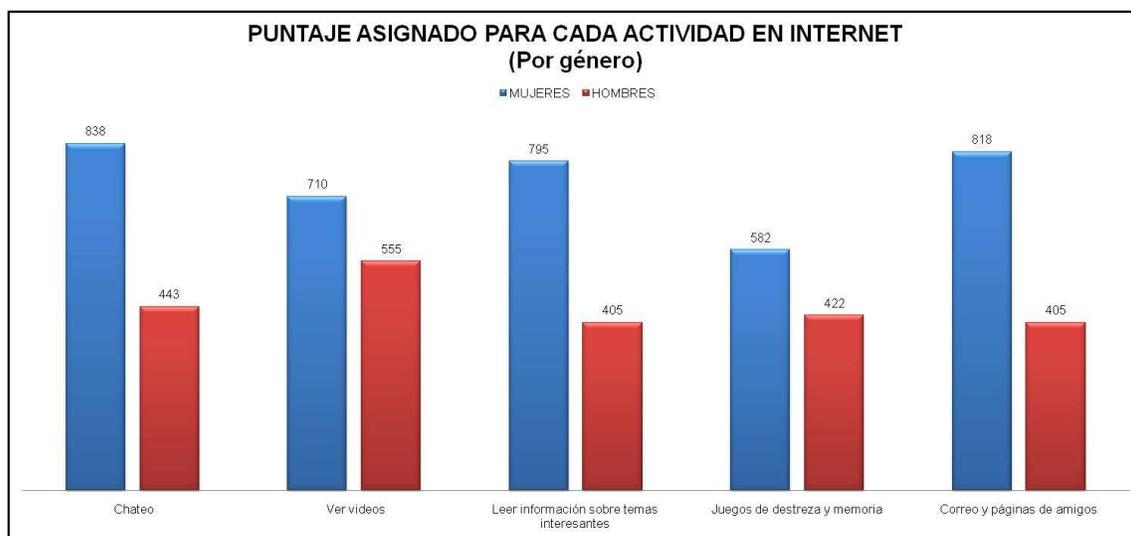
navegando tal y como lo refleja la Gráfica 38 en donde se observa que el 77% utiliza internet de 1 a 5 horas, el 17% de 5 a 10 y el 6% más de 10 horas.



Gráfica 37. Distribución porcentual de horas empleadas en el uso de Internet entre la población masculina. 2009

c) Actividades realizadas al usar internet

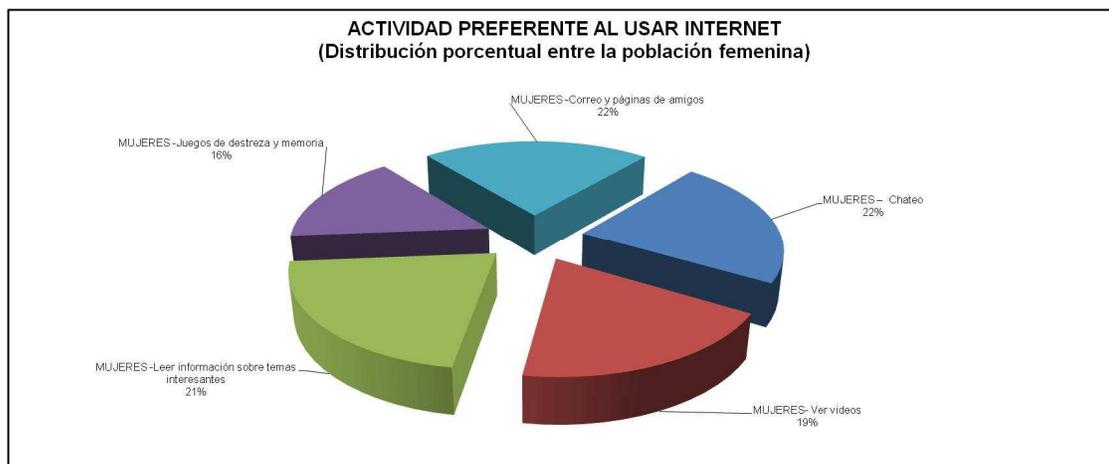
En cuanto a los hábitos que los estudiantes tienen como internautas, encontramos diferencias interesantes entre ambos géneros.



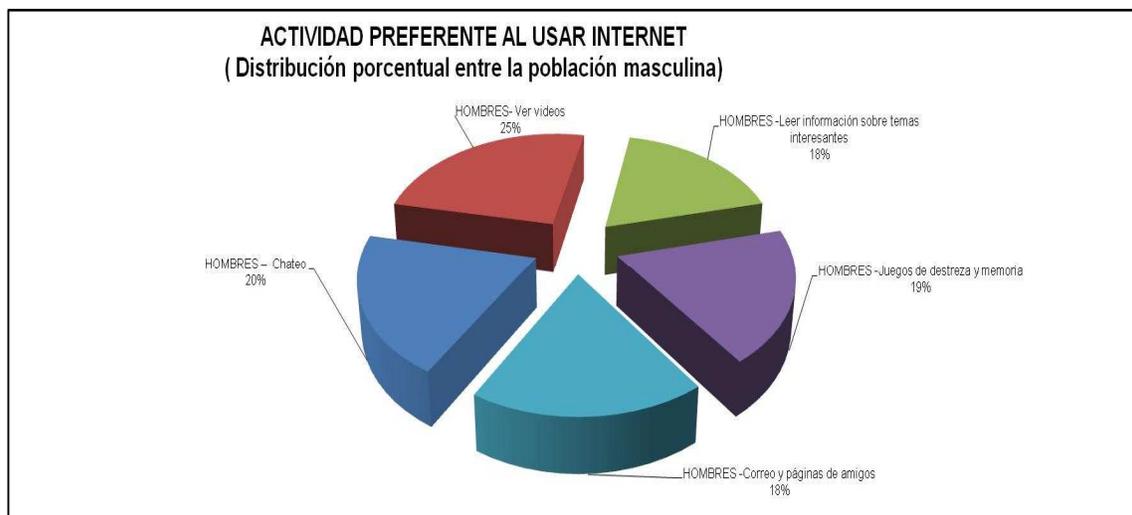
Gráfica 38. Puntaje asignado según preferencia para diferentes actividades realizadas en Internet, por género. 2009

La Gráfica 39 nos muestra la resultante de este ítem que incluyó el grado de preferencia asignado por medio de escala valorativa de 1 a 5, siendo el 1 el de menor puntaje y el 5 el de mayor, evidenció que entre la población femenina la Internet es utilizada preferentemente para mantener comunicación electrónica con su entorno, ya sea vía chat o por correo electrónico. En segunda instancia utilizan la herramienta como fuente de información sobre temas de interés y, con menor puntaje lo utilizan para ver videos o practicar juegos de destreza y memoria.

Por otro lado, la preferencia expresada por la población masculina es ver videos como actividad con mayor puntaje. Las actividades como el chateo y los juegos de destreza se emplean en segunda instancia, quedando la comunicación vía correo electrónico y la búsqueda de información sobre temas interesantes como actividades de menor importancia.



Gráfica 39. Distribución porcentual sobre las actividades preferentes al usar Internet entre la población femenina. 2009

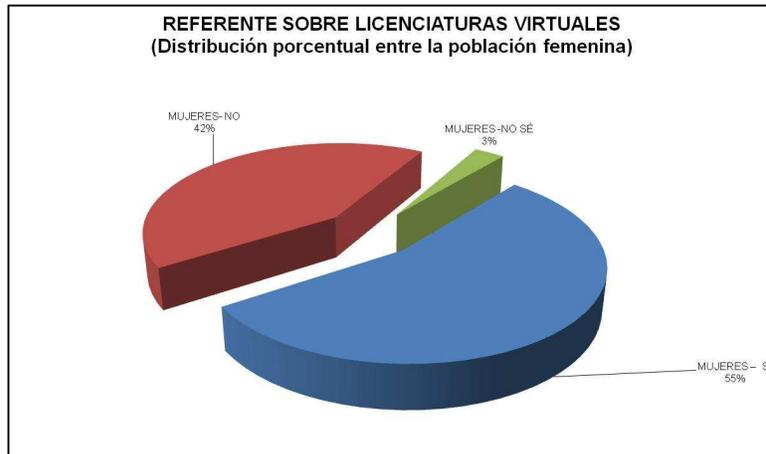


Gráfica 40. Distribución porcentual sobre las actividades preferentes al usar Internet entre la población masculina. 2009

En las Gráficas 40 y 41 puede observarse la distribución porcentual, entre ambas poblaciones, sobre las actividades que prefieren realizar los encuestados durante su ingreso al internet.

d) Conocimiento acerca de estudios superiores con modalidad virtual, e interés por cursar estudios superiores con modalidad virtual.

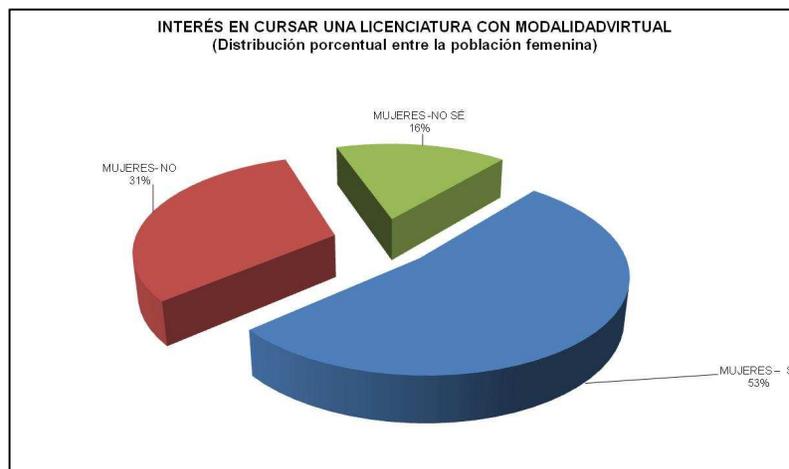
Finalmente, la intención de éste último ítem fue visualizar la posibilidad de abrir, en la UIEH, estudios con la modalidad virtual. Para lo cual primero se preguntó si tenían algún referente sobre licenciaturas en esta modalidad y posteriormente se indagó acerca de su interés por cursarlas.



Gráfica 41. Distribución porcentual entre la población femenina sobre algún referente sobre licenciaturas virtuales.

El 55% de la población femenina reportó tener el referente de la existencia de este tipo de modalidad en estudios de nivel superior, el 42% no tenía conocimiento y el 3% se mostraron indecisas. (Gráfica 42)

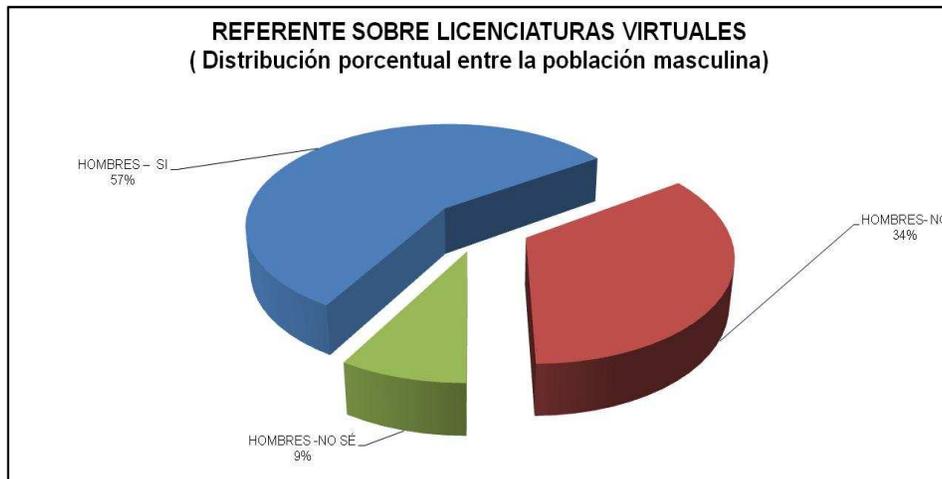
Por otro lado, el 53% de las encuestadas manifiestan tener interés en esta modalidad, el 31% no están interesadas y el 16% comentan estar indecisas. (Gráfica 43)



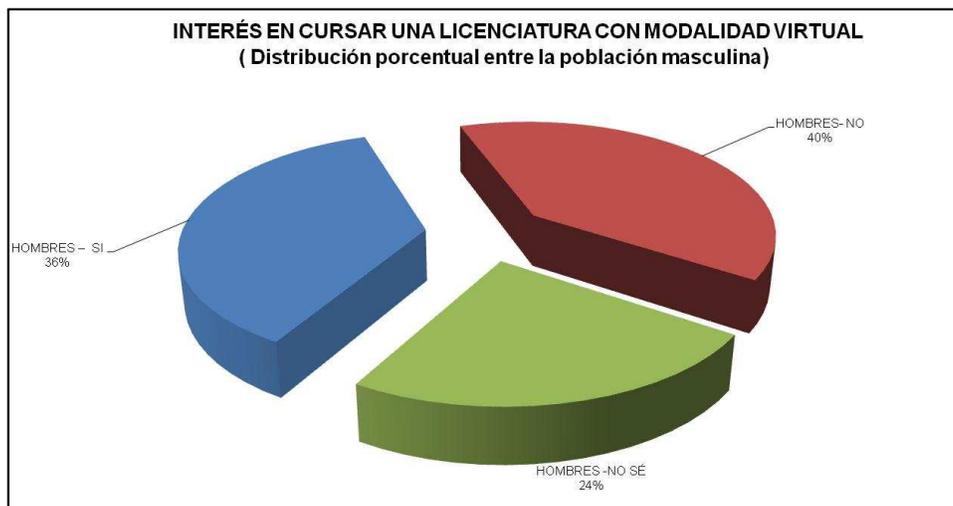
Gráfica 42. Distribución porcentual entre la población femenina respecto al interés de cursar una licenciatura con modalidad virtual. 2009

Por su parte, la muestra masculina reportó que el 57% si tiene el referente, el 34% no tenía conocimiento y el 9% se mostraron indecisos. (Gráfica 44)

Sin embargo, el 40% no están interesados en cursar esta modalidad, el 36% si lo están y el 24% no se encuentran seguros. (Gráfica 45)



Gráfica 43. Distribución porcentual entre la población masculina sobre algún referente sobre licenciaturas virtuales. 2009



Gráfica 44. Distribución porcentual entre la población masculina respecto al interés de cursar una licenciatura con modalidad virtual. 2009

En síntesis, el 46.52% de los encuestados están interesados en cursar una licenciatura con modalidad virtual, siendo la población femenina la que reporta mayor apertura hacia este tipo de estudios.

V. DISCUSIÓN

5.1 Análisis e interpretación de los hallazgos de la investigación

Al retomar la pregunta de investigación que sirvió de eje para el estudio: ¿Es factible la apertura de una universidad que a la vez de formar profesionalmente a los habitantes de la región, rescate y promueva la lengua, costumbres, valores y en general la cultura de los indígenas que pueblan el Valle, es decir, la cultura Otomí? y analizando los resultados obtenidos en esta investigación, se ha encontrado que la instalación y apertura de lo que sería la Universidad Indígena del Estado de Hidalgo (UIEH) es factible puesto que traería como consecuencia, desde esta perspectiva, los siguientes beneficios:

- Atender una necesidad real de instituciones de nivel superior con oferta educativa que no solo responda a los requerimientos del sector productivo
- Ampliar la oferta educativa en la región sin entrar en competencia o contradicción con las instituciones de educación superior ya existentes en la misma
- Desarrollar Investigación y preservación de la lengua y cultura local, además de las de otras comunidades indígenas del Estado de Hidalgo como la otomí, la huasteca, la tepehua o la ñañú.
- Ser factor de desarrollo y arraigo procurando, de manera directa, eliminar los grandes flujos migratorios que hoy en día afectan a la región.
- Ser el medio por el que el gobierno del Estado de Hidalgo cumpla con una de las demandas más sentidas de los pueblos indígenas, es decir el acceso a la educación.

- Contribuir para que el gobierno del Estado de Hidalgo participe con el gobierno federal en el cumplimiento de acuerdos internacionales relacionados con la preservación de las culturas y lenguas locales.
- Impulsar el desarrollo económico y social de una de las zonas económicamente deprimidas del Estado

¿Es la apertura de una Universidad Indígena la solución a las condiciones marginales en las que viven los grupos indígenas del Estado de Hidalgo? Se considera que *no* es la solución, sin embargo sí puede contribuir a que las generaciones de jóvenes bachilleres conserven y reafirmen sus raíces étnicas, y a partir del conocimiento y características de cada grupo, sean capaces de aportar como profesionistas proyectos y actividades que contribuyan simultáneamente tanto al rescate y preservación de su cultura y lengua, como al desarrollo socio – económico de sus lugares de origen. Esto último solamente podrá observarse si, y solo si, existe entre las autoridades del Estado de Hidalgo la voluntad para otorgar los apoyos necesarios.

Al finalizar el presente estudio, podemos dimensionar su importancia pensando en dos sentidos: primero porque es una iniciativa que permite conocer la situación educativa de los pobladores del Valle del Mezquital. No se trata de un proyecto político de corte integracionista o desarrollista, tampoco de un proyecto proteccionista, sino un proyecto social que parte de un diagnóstico real y cuya finalidad es, a fin de cuentas, lograr una educación pertinente y contextualizada.

Pero también porque es la oportunidad hacer una pausa en la tenencia educativa del nivel superior que ha seguido en las últimas décadas nuestro país, evidenciando la posibilidad de crear instituciones que dejen de lado la orientación tecnificista (y mercantilista) de formar obreros calificados y entrenados para su rápida inserción en la industria; en lugar de eso formar ciudadanos libres en cuanto a darles la opción de decidir y crecer como mujeres y hombres orgullosos de su historia, sensibles a su presente y comprometidos con su futuro.

Si bien, la educación indígena en nuestro país hasta ahora no ha sido un punto focal en la política educativa de nuestro país (situación descrita ampliamente en el apartado 2.3 de la presente investigación), que al respecto C. Ramírez opina:

Nunca ha sido planeada ni ejercida autónomamente por los propios interesados, éstos se limitan a la educación informal de sus miembros por carecer de los recursos para crear una infraestructura escolarizada [...] La educación indígena siempre ha sido trazada desde el exterior, apropiándose de los valores y culturas en provecho de la nación – no de los indios – o simplemente devaluándolos o utilizándolos en su afán de homologar a todos los ciudadanos, independientemente de sus lenguas. (Ramírez, 2006, 12)

Se debe reconocer que la interculturalidad forma parte de los saberes, la historia y tradiciones de todas las culturas involucradas. No existe, desde esta perspectiva, una cultura mayor o mejor que otra. En este sentido, todos los saberes que emanan e integran una cultura son dinámicos y se enriquecen mediante el diálogo con los demás saberes. No es posible, luego entonces, considerar que dichos saberes son recetas únicas e inamovibles. Son jerarquías de conocimientos acumulados que mueven las formas de actuación de una comunidad o un pueblo aún cuando los mismos no se encuentren plasmados en libros o manuales y sí en el imaginario colectivo. Esta misma circunstancia aplica para el caso de la lengua que es el motor transmisor de experiencias y forma de interpretarse a si mismo y al mundo.

En el espacio intercultural se dan las dos cosas: hay un debilitamiento de lo considerado propio en las culturas y al mismo tiempo un fuerte renacer. Las culturas se reubican, se renuevan, se revitalizan, pero por interacción con las demás. Lo cual significa también un debilitamiento de tradiciones pasadas. El espacio intercultural es el lugar donde no solamente se intercambian maneras

de pensar sino donde se aprende a pensar de nuevo, y eso vale para todos (SEP, 2006 b: 64).

Este espacio intercultural, idóneo por cierto, debe ser conquistado. No puede pensarse que no existan discursos, fuerzas, actores e intereses comprometidos con mantener el estatus de las cosas y la hegemonía de una cultura y su visión. En este sentido se ubican, particularmente, ciertas tendencias hacia el multiculturalismo que promueven la “aceptación” de las diversas culturas pero en un espacio donde no exista ni “mezcla” ni “asimilación” de las mismas por parte de la cultura dominante. Parte de lo antepuesto se ubica en los, por llamarlos de alguna manera, neo discursos homogenizantes derivados de las tendencias globalizadoras, en los cuales existe un proceso de transferencia ideológica en la cual pervive, ahora no en función del Estado sino del mundo global, una visión única en donde las culturas locales no tienen futuro. Cabría decir que tampoco algunas culturas nacionales que no empaten con la idea occidentalizadora de las políticas globales derivadas de los centros de poder.

Si este mundo va a ser el mundo homogéneo que conoce sólo la sincronía del ritmo civilizatorio del Occidente reducido, es suicida e irresponsable decir a la gente que conserve su tradición. Tomar una postura indigenista o intercultural supone, al mismo tiempo, dar la batalla a nivel político por descentrar el mundo de un único ritmo civilizatorio. Tiene que haber mundos en los que la gente que quiera confesar una tradición tenga también su lugar real, y no solamente en el museo. El proyecto político intercultural no es un mundo con museos, es un mundo de mundos, pues las identidades necesitan mundos reales. (SEP, 2006 b: 69-70).

El diálogo intercultural que permita construir lo universal, debe integrar y comprender lo local. Exige partir de la cotidianidad, de la pluralidad y de una visión horizontal en donde caben todas las culturas. En este sentido, lo intercultural se encuentra atado a la historia de los pueblos. Una sociedad y un estado integrado no

pueden partir del divorcio de las culturas que lo integran en búsqueda de una pureza que no existe ni existirá. Muy por el contrario, deberá privilegiar el contacto y el diálogo intercultural para propiciar una riqueza que lo impulse hacia el futuro.

Con ello nosotros vamos descubriendo que nuestras propias tradiciones no bastan para ser lo que realmente quisiéramos o debiéramos ser. Tenemos la obligación, por tanto, de recuperar la memoria de lo mejor de las tradiciones con las que dialogamos [...] pues [...] en un marco de verdadero intercambio intercultural la respuesta no puede ser otra que la de todos, ya que se trata de lograr un mejoramiento mutuo y compartido. (SEP, 2006 b: 80).

5.2 Contrastación de hallazgos frente a los objetivos planteados

La discusión que a continuación se presenta, se ha desarrollado a partir del análisis de la información recabada, tanto documental como de campo, a la luz de los objetivos específicos planteados para el estudio del problema de investigación tratado en el presente estudio.

5.2.1 OBJETIVO 1. Con la finalidad de contextualizar el estudio de factibilidad, analizar los antecedentes históricos, políticos y sociales de la participación de indígenas en programas educativos en México.

Iniciemos esta primera discusión partiendo de una definición de educación. Entendemos que la *educación*, tal y como lo menciona Rodolfo Stavenhagen (2008: 98) es, entre otras perspectivas, un medio a través del cual las sociedades aseguran (o al menos así debería suceder) que sus miembros se identifiquen con principios éticos y morales que cada una haya determinado para el bien común; es decir, la educación permite al individuo, desde la perspectiva bourdieuana, “la apropiación de formas de ser y de valorar”, bajo ciertos ideales como podrían ser paz, libertad y

justicia social. Estos últimos facilitadores para la minimización de fenómenos como la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones y las guerras.

Desde esa perspectiva, la educación se visualiza entonces como un derecho de todo individuo que forma parte de esa sociedad; derecho en cuanto a participar de un ambiente armónico e incluyente; derecho a participar del bien común.

Esa debería, dicho desde una perspectiva particular, ser la premisa con la que se definieran las políticas educativas de nuestro sistema, sin embargo, tal y como lo pudimos apreciar en el capítulo II de esta investigación, las comunidades indígenas no han sido incluidas, como si no fueran parte de nuestra nación. Y entonces, el concepto de *educación* da un giro significativo al representar para estos grupos no un derecho *para que puedan continuar viviendo y transmitiendo sus culturas, idiomas, tradiciones y conocimientos*, sino el *medio para salir de la exclusión y la discriminación que han sufrido históricamente*.

Un ejemplo de esta visión sesgada es el que nos brinda la historia de educación formal impartida por el Estado (o instituciones religiosas en su momento) a las comunidades indígenas, siempre bajo doble intencionalidad. Por un lado “ayudarlos a integrarse a una sociedad occidentalizada”, a partir de acciones como alfabetización en un idioma que no es igual a su lengua, o bien modificar sus costumbres y valores ya que “no son apropiados” o “ya no tienen razón de ser”, lograr transformación impuesta que ha sentenciado a varias culturas a su extinción. Por otro, facilitar el desarrollo de ciertos conocimientos y capacidades que les permitan “progresar en la vida” y “mejorar sus condiciones”, educando así al trabajador y no al ciudadano.

Es en ese sentido que, de acuerdo con la intencionalidad y pobres perspectivas de acceso, pertinencia e inclusión que han tenido quienes en su momento han tomado la decisión sobre las comunidades indígenas, y concibiendo que únicamente sea necesario alfabetizarlos, la oferta educativa pública que

predomina es la de nivel básico. La educación media superior y superior constituye aún en nuestros días un privilegio de unos cuantos.

Pero, ¿son éstos últimos dos niveles educativos una verdadera necesidad? En algunas de las opiniones vertidas por los encuestados encontramos que la mayoría de ellos si esperan cierta movilidad social a través de una profesión, sin embargo para otros que tienen asumido el hecho de no poder continuar sus estudios, saben que de alguna forma garantizarán algún medio de “subsistencia” mediante la atención de negocios o actividades familiares. Una solución ante la ausencia de una garantía institucional al acceso educativo en estos niveles.

Respecto a la pertinencia de la escasa oferta de educación media superior y superior en los Estados (en algunos menor que en otros), atraviesa un momento que es desafortunado desde nuestra perspectiva. Nos referimos a la política trazada en el Plan Sectorial de Educación 2007-2012 donde a fuerza de presiones se ha instituido el Enfoque de Competencias que no es más que una visión pragmática y reduccionista del hecho educativo. Significa garantizar que empresas extranjeras encuentren mano de obra “competente”, es decir, se educa para el trabajo y no para la sociedad.

Esta visión se ve reflejada en la apertura indiscriminada de Universidades Tecnológicas y Politécnicas cuyo énfasis es ese precisamente, formar técnicos especializados. Esto no sería una problemática en tanto se cuidara el equilibrio con otro tipo de estudios tales como una Universidad indígena.

Traemos esta reflexión a la mesa pues la pertinencia de la oferta educativa queda en tela de juicio. ¿Es acertado ofrecer la carrera de Ingeniería industrial cuando en las zonas indígenas no hay industrias? o ¿Ingeniería en informática cuando en algunas comunidades se carece hasta del servicio de luz?, ¿cuáles son las posibilidades reales de desarrollo profesional que podrían tener los jóvenes, pensando que la inserción laboral fuera el fin último?. De ahí la importancia de la

propuesta que hacemos para la apertura de una institución educativa con énfasis en la interculturalidad. Consideramos a partir de este tipo de acciones que es posible retomar y garantizar la pertinencia social de la educación superior.

5.2.2 OBJETIVO 2 Describir las características socio económicas de estudiantes de diez instituciones de educación media superior en el Valle del Mezquital, que pudieran ser candidatos para ingresar a una universidad indígena

Tomando como referencia la discusión del primer objetivo específico, en cuanto a los antecedentes históricos, sociales, económicos y políticos de las comunidades indígenas mexicanas los resultados obtenidos no reflejan otra cosa que la constatación de lo que otros estudios han revelado: las precarias condiciones bajo las cuales viven (o sobreviven) las comunidades indígenas del Valle del Mezquital.

En el apartado de antecedentes, se presentó una descripción general del Valle, tanto demográfica como económica, sustentada en cifras ofrecidas por el CONAPO. Se comentó en ese momento que en el 2005 el 49.69 por ciento de su población vivía en condiciones de hacinamiento, es decir que varios miembros de la familia habitan en un solo espacio incluso con animales. Por otro lado, el mismo organismo reportó que de cada 10 habitantes 4 no concluyen la educación primaria.

De hecho, varios son los problemas que aquejan al Valle, conformado principalmente por comunidades indígenas que viven en condiciones de extrema pobreza y que presentan un elevado flujo migratorio hacia otros estados o a Estados Unidos como consecuencia.

A pesar de las condiciones antes descritas, en los resultados del estudio observamos que la población femenina predomina en las aulas de la muestra encuestada, y en ambos sexos predominan alumnos mayores de 17 años. Sin

embargo en esa muestra se encontraron casos de estudiantes casados o que viven en unión libre, siendo esta condición la más repetitiva dentro de los casos.

La presencia femenina en la muestra, nos permite constatar en términos relativos la igualdad que existe en matrícula respecto al acceso a una educación formal, al menos hasta el nivel medio superior. Sin embargo, debido a la condición de mujer y las necesidades inherentes que significa estudiar una carrera profesional en el nivel superior, cambia esta tendencia a favor de la población masculina.

Si contrastamos los datos arrojados en el presente estudio, contra los arrojados por el Instituto Nacional de las Mujeres (INM) y el INEGI en el documento *Mujeres y hombres en México* (2009), encontramos buenos indicios, en términos relativos, en los resultados obtenidos. En el primer documento se menciona que “En el año 2005, prácticamente 10 de cada 100 mujeres de 15 años y más carecían de escolaridad, en tanto que 7 de cada 100 hombres se encontraban en la misma situación” (INEGI-INM, 2005:194), sin embargo en los resultados de este estudio encontramos que de cada 10 estudiantes 4 son mujeres.

Un buen indicio respecto al apoyo para jóvenes indígenas que pretenden cursar estudios de bachillerato o superior, lo hallamos en las acciones realizadas por el Instituto Hidalguense de las Mujeres (IHM) que cuenta con un programa de becas que da soporte a mujeres para que cursen diversos niveles educativos desde bachillerato hasta posgrado. Este programa busca disminuir la deserción escolar y promover la permanencia de las mujeres en el sistema educativo.

Lo anterior es importante ya que:

Disminuir las brechas de desigualdad en el ámbito educativo para las mujeres aumenta su potencial para obtener ingresos, reduce la mortalidad de las madres (...) y mejora en general la salud reproductiva. (...) las niñas educadas tienen más probabilidades de aplazar el matrimonio y la

procreación y, en cambio adquirir aptitudes a fin de mejorar las perspectivas económicas, para sí mismas y sus familias. (Ahmed, T., 2005:2)

En síntesis, los hallazgos de este estudio respecto al segundo objetivo de la presente investigación muestran que si bien las condiciones socio-económicas de los jóvenes indígenas del Valle del Mezquital son precarias, aprovechan toda oportunidad educativa que se les presente aun cuando esta no coincida con sus perspectivas académicas.

La tendencia homogeneización educativa promovida en el Programa Sectorial de Educación 2006-2012 será un freno más para la educación superior en México, ya que nuevamente atenta contra la diversidad, contra la interculturalidad. Impide desde nuestra perspectiva promover un desarrollo contextualizado y pertinente que tanto se necesita en un país como el nuestro, conformado por la mayor riqueza que se puede tener: la diversidad cultural.

Es importante recordar que ningún proyecto educativo, por muy innovador que parezca, podrá ofrecer resultados si se continúan manteniendo las diferencias sociales, económicas y políticas hacia las comunidades más desfavorecidas. Por tal motivo, la educación superior intercultural ofrece una oportunidad para realmente promover el desarrollo sustentable de aquellos estados de la República cuya población es eminentemente indígena.

5.1.3 OBJETIVO 3. Con la intención de determinar la factibilidad de incluir la modalidad de educación a distancia mediada por computadora en la oferta de la universidad, que facilite el acceso a posibles estudiantes que viven en las comunidades más alejadas o no cuentan con los recursos necesarios para sufragar los gastos que implica el traslado diario o incluso el cambio de residencia, es necesario describir los hábitos en cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) de la población muestra

Uno de los componentes que está influyendo significativamente en la expansión de la educación a distancia es el uso que varias universidades públicas le están dando para aumentar su cobertura, reducir el peso de las demandas insatisfechas en cuanto a acceso y relegitimarse como ámbitos de equidad social a través de un incremento de la oferta a distancia. En general, la modalidad de educación a distancia es una alternativa de respuesta para las instituciones ante su incapacidad de aumentar su infraestructura física o la necesidad de encontrar mecanismos para derivar la saturación de las aulas, dada la creciente demanda de los egresados de nivel medio superior.

Es importante aclarar que en este estudio, la educación a distancia se considera como una opción de acceso para aquellos que no cuentan con los recursos económicos que solventen los gastos de transportación o incluso de alojamiento mientras realizan sus estudios. Dicha propuesta podría ser una opción a pesar de las condiciones en las que viven las comunidades indígenas, mismas que han sido expuestas y analizadas continuamente a lo largo del documento. Sin embargo, consideramos que lo anterior solo será realizable si existe voluntad política al aprovechar la conectividad establecida en los espacios donde se imparte el programa de *Telesecundarias* u otras infraestructuras existentes.

La educación a distancia con modalidad virtual (e-learning) tiene, sin embargo, aspectos debatibles. Una de las críticas más fuertes hacia esta modalidad es la falta de interacción social entre los educandos y los maestros, elemento

fundamental para fortalecer identidades y estrechar lazos entre los actores del proceso educativo. Es por eso que tomando en consideración la orientación de la universidad propuesta, se encontró como una alternativa viable la modalidad mixta o híbrida (b-learning).

Al respecto, cabe señalar que la modalidad mixta no se refiere únicamente al uso de algunas herramientas de comunicación en el aula, sino aprovechar desde la educación presencial los materiales didácticos existentes en Internet u otra forma de adquisición, ya que, tal como comenta la Dra. Beatriz Fainholc (2006) el empleo de las TIC's en programas de educación presencial supone una situación de mayor potencialidad para la interactividad, reflexión, aumento de la independencia y autonomía estudiantil, mayor autodominio frente a los recursos tecnológicos en entornos de aprendizaje mediado, tanto para el profesor/a como para el estudiante (Fainholc, 2006)

Ante esta perspectiva, los resultados de la investigación muestran que, al contrario de lo que en general se asume respecto a que los jóvenes de las comunidades indígenas (y la población en general) viven alejados de cualquier tipo de tecnología, la población encuestada *si* utiliza las TIC con regularidad.

Dicho hallazgo permite inferir que tanto la modalidad a distancia como la mixta pueden ser factibles de incluir en la universidad indígena. Sin embargo, encontramos que las habilidades que tienen los jóvenes en el uso de las TIC y el uso que le dan carecen de una orientación efectiva, evidentemente porque las generaciones precedentes carecen de todo tipo de información al respecto, tanto en ámbito familiar como en el escolar. Esta situación es conocida como brecha digital.

De acuerdo con algunos resultados obtenidos en este estudio, podemos focalizar dos elementos a discutir:

En primera instancia, se puede evidenciar que dentro de la población muestra existe un interés, conocimiento y manejo de las herramientas derivadas, en particular, de la Internet. Tal como se adelantó en un inicio, el acceso a tal medio se efectúa en la escuela, en un establecimiento externo a la misma y al hogar, ya que éste último se ubica como postrera instancia. Llama la atención que el uso de la Internet se sitúa más en el sector femenino que en el masculino. Desde nuestro punto de vista, ello se debe a dos factores; uno local y otro general. El factor local es que muchos de los estudiantes varones ven como mero trámite terminar sus estudios de bachillerato ya que, dentro de la cultura local para bastantes de ellos, terminar dichos estudios resulta ser más bien una pérdida de tiempo pues sus aspiraciones se ubican en la migración hacia los Estados Unidos de Norteamérica y, por razones familiares o personales, se matriculan mientras pueden tener los elementos suficientes para migrar. Por cuanto respecta al factor general, se debe analizar que, en primera instancia, la mayor migración de varones desequilibra el balance social de ambos sexos. Tal idea no es descabellada pues en otras regiones del país, donde la migración es más intensa, existen los pueblos de “mujeres” o “pueblos de viudas” donde con base en la migración masculina, se da un desequilibrio social desproporcionado entre ambos sexos.

En segunda instancia, se debe tener presente un fenómeno que afecta a toda la educación superior en México; la feminización (a pesar de la falta de políticas cuyo sustento sea la perspectiva de género, tal y como lo comentamos en la discusión anterior). En nuestro país, por condiciones económicas, políticas y sociales, la mujer ha ganado espacios y, si consideramos el modelo económico imperante y una crisis económica, que va para más de tres décadas, la mujer ha tenido que integrarse al aparato productivo. Curiosamente, e independientemente de las luchas políticas por la equidad de género, se ha presentado un fenómeno en el ámbito educativo en donde existen instituciones en las cuales la mujer, en términos porcentuales, rebasa al género masculino. En comunidades como las que se encuestaron en la presente investigación, se mezclan ambos factores.

Por otro lado, encontramos un mayor uso lúdico de la Internet, más que educativo. Lo anterior, consideramos, forma parte de dos cuestiones indisolubles: la existencia de una generación, que mal o bien, nació y creció con las TIC de manera marginal o directa, y un amplio sector docente que, procedente de una generación distinta, ve a la Internet como un competidor o un enemigo más que como un aliado. En tal sentido, es visible que en México no se han generado las bases pedagógicas para su utilización como una herramienta educativa que puede emplearse como auxiliar didáctico y como instrumento lúdico y de entretenimiento para las nuevas generaciones acostumbradas a tales ambientes.

Finalmente, vale la pena resaltar que dentro de la población objetivo de la muestra y, para los fines propios del trabajo que dio origen al presente estudio, en términos porcentuales positivos, existe no solamente un conocimiento anticipado de lo que es la educación en línea o virtual sino que, además, hay interés en poder cursar estudios mediante tal modalidad.

VI. CONCLUSIONES

6.1 Ni desarrollismo ni etnodesarrollo

Ni desarrollismo ni etnodesarrollo, o ¿acaso se considera que con el discurso pueden superarse los rezagos?, ¿cómo puede aspirarse a la democratización de la educación si no se ofrecen las mismas oportunidades tanto a urbes como a zonas rurales? ¿Acaso la atención a grupos vulnerables y propiciar el verdadero acceso a diversas opciones educativas “contraviene los preceptos constitucionales y legales comunes a todos los mexicanos”?

Solo con los datos obtenidos en la primera unidad de análisis, podemos hablar de *desigualdad escolar* cuya causa, según De Ibarrola “se correlaciona de manera fundamental y estadísticamente significativa con la desigualdad social que existe en el país”. Luego entonces, “en una sociedad claramente desigual el sistema escolar cumple una función predominantemente de selección y distribución social que legitima una nueva forma de desigualdad social” (De Ibarrola, 1981: 34, citado en Aguilar N., 2009: 3).

En ese sentido, es claro que la cobertura también es un medio que utiliza el Estado para determinar donde se gestará el desarrollo social y económico; que sociedades serán las dominantes y cuales las dominadas en tanto que las primeras recibirán educación completa y las segundas la necesaria para incorporarse como mano de obra en los espacios laborales que abran las primeras. “La educación ofrecida a los estratos de menores recursos está pauperizada y que no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores, por lo que refuerza las desigualdades preexistentes” (Muñoz, 1997: 129 citado en Aguilar N., 2009: 4)

Las mismas desigualdades traerán consigo consecuencias que podrían verse reflejadas posteriormente en la deserción y reprobación de aquellos estudiantes que puedan continuar su formación universitaria. De acuerdo con el estudio que realizó Luis Eduardo González Feigehen (2006), *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*, las causas o factores que tienen mayor incidencia para que los estudiantes abandonen sus estudios de licenciatura se ubican en cuatro ámbitos: socioeconómicas, los sistemas universitarios, situaciones académicas y situaciones personales.

Es decir que un estudiante abandona sus estudios universitarios si las distancias que recorre son demasiado largas, si su nivel (o el de su familia si depende de ella) de ingresos disminuye y esto le lleva a la necesidad de trabajar para mantenerse o contribuir a los ingresos familiares, el nivel de estudios de su familia, el ambiente familiar (incluso si existen antecedentes de violencia intrafamiliar).

De acuerdo con los resultados obtenidos nos surgen varias interrogantes:

¿Dónde está reflejado el Objetivo 2.9 del Plan Sectorial de Educación (2007) vigente que dice respecto al nivel medio superior “Aumentar la cobertura de la educación media superior, dando prioridad a las entidades federativas con mayor rezago y demanda social”?

¿Porqué sólo el 65% de los estudiantes encuestados en este estudio tiene posibilidades de continuar estudiando?, y por otro lado, si existen algunos programas de becas para nivel superior como el PRONABES (Programa Nacional de Becas para Educación Superior), ¿porqué estos jóvenes desconocen su existencia?

Es de llamar la atención que el actual gobierno estatal de Hidalgo tiene en marcha el Programa “Cero Rezago Educativo”, el cual promueve: a) Motivar y canalizar una energía social solidaria, b) Despertar un compromiso social entre los adultos con escolaridad, c) Alentar el interés por estudiar entre los adultos en

rezago, d) Dirigir la convocatoria a la población en general, e) Lograr el concurso y participación de los sectores público, privado y social, f) Operar sin remuneración económica para los tutores voluntarios, g) Ofrecer una educación pertinente de calidad ligada a los intereses inmediatos de las personas en condiciones de rezago educativo.

Sin embargo, por ningún lado encontramos la *ampliación de la cobertura* que se establece en el objetivo 2.9, y peor aún, no se tiene diagnosticada ni la satisfacción de la demanda de educación media superior, ni superior y mucho menos de corte intercultural.

6.2 Brecha escolar vs. Aspiraciones académicas

En términos generales, los resultados de la fase cuantitativa del presente estudio de factibilidad revelan la *necesidad real* hacia la apertura de una institución como la UIEH, puesto que en la muestra se encontraron los siguientes resultados:

- La población está interesada en continuar con estudios superiores
- Tiende hacia carreras profesionales, distintas a las de corte técnico
- No existen suficientes instituciones de educación superior en el Estado de Hidalgo, para atender las necesidades educativas a nivel superior
- Los jóvenes se muestran interesados por carreras nuevas, que preserven su cultura y promuevan el desarrollo sustentable de la región
- Es necesario ofrecer mecanismos que permitan a los jóvenes financiar sus estudios
- Se evidencia que la población inicial de la UIEH podrá ser mayoritariamente femenina

Estos resultados son importantes en tanto que resultan del estudio de una región predominantemente indígena y, de forma evidente se fortalece la idea de “desigualdad escolar”. Al respecto es posible contrastar datos publicados en el

Informe Nacional sobre educación superior en México (2003:49) donde se destaca que 45 de cada 100 jóvenes que habitan en zonas urbanas (y pertenecen a familias de ingresos medios y altos) acceden a ese nivel, en tanto que sólo lo logran 11 de cada 100 jóvenes de sectores urbanos pobres y 3 de zonas rurales.

Es importante recordar que “existe una brecha escolar entre los Estados de la República de aproximadamente 3.3 años, siendo de 4.6 años de escolaridad entre la población indígena y de 7.9 entre la no indígena”. (Rama, 2006: 132 citado en Ramírez G., 2009: 2)

¿Existe entonces alguna relación entre las aspiraciones de los egresados de educación media superior en comunidades indígenas y la oferta educativa en el nivel superior, específicamente en el Valle del Mezquital? La respuesta derivada del estudio resulta negativa por las siguientes razones:

No existen instituciones de educación superior diferentes a las Normales, hecho que obliga a los jóvenes a dudar en continuar sus estudios pues el hacerlo implicaría gastos que pocos pueden cubrir.

Se carece de una verdadera política educativa intercultural que implicaría, como lo tratamos en el capítulo 2, la participación de actores indígenas en la definición y orientación de la formación profesional que requiere cada comunidad. Para llegar a este punto de participación social es necesaria *la superación de nuestros modos de saber y de hacer*.

¿Cuáles son realmente las posibilidades de que estudiantes indígenas ingresen a instituciones de educación superior? En realidad son mínimas. Schmelkes (2003a) explica que el hecho se debe a dos razones: la primera, tal y como se describió en el apartado anterior, se refiere a la situación económica de estas poblaciones; la segunda comenta la investigadora, está relacionada con la calidad educativa de los niveles anteriores que, en el caso de las escuelas ubicadas

en zonas indígenas es menor y la evidencia reside en que los egresados de estas instituciones pocas veces pueden aprobar los exámenes de admisión establecidos por las instituciones de educación superior.

Sin embargo, es necesario incluir otro elemento ausente en el nivel superior educativo y es la pertinencia cultural y lingüística que nunca se ha logrado en realidad (aunque se ha considerado históricamente en el discurso político como una estrategia preponderante). La ausencia de profesionales bilingües en las regiones indígenas frena la posibilidad de ofrecer a los jóvenes educación pertinente y actualizada.

6.3 Ser indígena y ser mujer

Pero, ¿y si se agrega otra variable a la lista de elementos que obstaculizan la integración de estudiantes indígenas al nivel superior?. es decir ¿ y si además decimos que se es mujer? A lo largo del presente estudio, hemos destacado las condiciones discriminatorias que han sufrido los grupos indígenas desde el tiempo de la conquista hasta nuestros días, pero las mujeres indígenas padecen una doble exclusión por la misma razón: ser indígenas y ser mujeres. Es evidente que si no existen acciones desde la perspectiva étnico – cultural menos desde la perspectiva de género.

Al respecto es conveniente reflexionar cuál es la condición de la mujer indígena en la educación superior. Iniciemos entonces del hecho que en México el acceso a la educación está determinado por el sexo, la edad, el lugar de residencia, las condiciones socio-económicas y étnico-culturales.

Analizar la presencia de las mujeres en programas de educación superior implica objetivar el fenómeno desde dos perspectivas, la cualitativa y la cuantitativa. (Castillo, A.. 2008) Desde la cualitativa y un enfoque social es necesario acudir a la Teoría de género para comprender la perspectiva de género, sin embargo

retomaremos en esta reflexión el análisis que Yolanda Correa (1993) que, en primera instancia considera a la educación como un elemento socializante y conservador de la cultura, necesario para la reproducción de la sociedad y del individuo mismo así como la especificación de sus formas de relación y desarrollo; al respecto Agnes Heller (citado en Correa, 1993:18) comenta: “La especificidad nos remite a sus lazos del individuo con la especie, sus relaciones y situaciones sociales, heredero y preservador del desarrollo humano”; sin embargo en nuestro país dichas relaciones, al menos en el rubro educativo, tienen rasgos represivos determinados por varios agentes tanto internos como externos al país, ubicados en las esferas sociales, políticas y económicas. El rubro educativo no es la excepción pues se encuentra en constante conflicto y contradicción, es a través de su institución que se fomenta la división de clases, adoctrinamientos políticos, ideologías, entre otros que fomentan a su vez, conductas y actitudes entre los actores del hecho educativo.

En ese sentido, Correa afirma que si se desea romper con esa inercia, es necesario planear “la posibilidad de una verdadera educación que promueva el desarrollo de las potencialidades intelectuales y afectivas de hombres y mujeres, en un ambiente de igualdad”. (Correa, 1993:19)

Por otro lado, y bajo una perspectiva cuantitativa, la participación educativa de las mujeres en México de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) que en 2003 reportó que para el año 2000, de cada 100 mujeres 12 no contaban con instrucción, 43 tenían al menos un grado aprobado en primaria y al menos dos de secundaria; 18 aprobaron tres grados de secundaria y 27 contaban con estudios posteriores a la educación básica. Sin embargo, *en las zonas rurales las cifras cambian dramáticamente pues de cada 100 mujeres, 21 no tienen instrucción*. A su vez, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) publica en su portal Web (INMUJERES, 2007) que en el 2004 el 49% de la matrícula en licenciatura universitaria y tecnológica eran mujeres (no se indica la eficiencia terminal ni los niveles de deserción por año de formación).

Datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO) señalan que en la actualidad, en México ha aumentado la participación de las mujeres en programas educativos a diferencia de hace tres décadas: la proporción de personas de 15 a 24 años que concluyó la educación media superior o realizó estudios superiores aumentó aproximadamente de 10 a casi el 30 por ciento.

Es notorio, en ese sentido, otra ausencia grave en las políticas educativas mexicanas referente al aseguramiento de mujeres indígenas en la educación superior. Este es sin duda un tema de investigación en si mismo que implica, desde luego, un tratamiento específico y que recomendamos ampliamente continuar ahondando en temas como ¿cuál es el peso de la carga de género en relación a la carga étnica desde el punto de vista educativo? ¿Cuáles son las posibilidades reales de las mujeres para acceder y culminar estudios básicos? y ¿Cuáles si se trata de nivel superior?

6.4 Educación indígena y la brecha digital

Finalmente, y para concluir este capítulo, abordar los problemas que afectan a las poblaciones indígenas de México por cuanto respecta al uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no es una tarea fácil ya que la información respecto a este problema particular no es abundante. La información poco profusa se puede conceptualizar como la falta de interés de las instancias gubernamentales para con los pueblos o comunidades nativas, particularmente en cuanto al uso y apropiación de las TIC. Si particularizamos y tratamos de analizar los problemas relativos al uso o apropiación de las TIC y su potencial uso para efectos educativos, encontraremos que la información o los estudios relacionados con el tema son aún más escasos. (García, J. y Castillo, A. 2009)

Básicamente se puede entender que la apropiación tiene que ver con la brecha digital y específicamente con la capacidad de conocimiento y uso de las tecnologías. En tal sentido se debe considerar que en México, al igual que en la

mayoría de los países latinoamericanos, la brecha digital se encuentra segmentada entre estratos poblacionales donde los de mayor capacidad económica tienen todo el acceso y conocimiento para su uso y manejo mientras que otros, como los pueblos indígenas, se encuentran completamente a la zaga.

El acceso, conocimiento y manejo de las TIC en las comunidades indígenas en nuestro país es un tema, y problema, muy complicado pues no existen intereses ni planes para que ello ocurra en el corto plazo por parte de las instancias gubernamentales. De hecho, los que de algún modo pueden acceder a ellas lo hacen en las escuelas que cuentan con la infraestructura y básicamente son hijos de indígenas o campesinos que de alguna forma pueden apoyarlos para seguir estudiando. Muchos otros jóvenes lo hacen por cuenta propia en establecimientos donde pueden tener acceso por determinado tiempo mediante una cuota. Lo anterior no ocurre con los padres, adultos mayores o jóvenes indígenas que no pueden acceder a la educación.

Por último, y para concluir esta investigación, es necesario subrayar la importancia de encontrarse atentos ante los discursos que bajo una pretendida interculturalidad, esconden intereses y objetivos contrarios a la misma. En este sentido, invariablemente se debe tener presente las condiciones y los contextos en los cuales se genere, además de analizar las condiciones sociales, políticas y culturales del o los emisores. Se debe tener presente que dado el carácter polisémico del término, no por si mismo sino por su uso, puede ser utilizado para definir cosas distintas o “enriquecer” los discursos políticos en función de las tendencias, sobre todo educativas, consideradas como una moda.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Ahmed, T. (2005) La promesa de igualdad. Equidad de género, salud reproductiva y objetivos de desarrollo del milenio. Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Alcides R. R. (1983) El Indio en los diccionarios, exégesis léxica de un estereotipo. Col. INI (67), Serie de antropología social. México: Instituto Nacional Indigenista
- Aguilar N., J. (2009) *Perspectivas epistemológicas de la investigación sobre desigualdad en el campo educativo en el México actual*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Septiembre de 2009. Extraído el 4 de noviembre de 2009 desde http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1017-F.pdf
- ANUIES (2000) La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México: ANUIES. Extraído el 1 de febrero de 2010 desde http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf
- Barrón Pastor, Juan Carlos. (2008) Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en educación superior. Extraído el 23 de julio de 2009 desde http://www.cemca.org.mx/espagnol/affich_trace.php?id=247
- Bertely B., M. (s/f) Panorama histórico de la educación para los indígenas. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Extraído el 26 de octubre de 2009, desde http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Bonfil B., G. (1992) Identidad y pluralismo cultural en América Latina. Buenos Aires: CEHASS
- Cerda G., A. (2007) Multiculturalidad y educación intercultural entre el neoindigenismo y la autonomía En *Andamios. Revista de Investigación social*. Junio, 3(6). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México: 97-135] Extraído el 6 de agosto de 2009 desde <http://shelbijoseph.googlepages.com/ArticuloenRevistaAndamios-AlejandroCe.pdf>

- Casas J., García S. y González A. (2006) Guía técnica para la construcción de cuestionarios. En *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*. 3 (6) Abril 2006. [Revista electrónica] Extraído el 12 de diciembre de 2008 desde http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm
- Carmona L. M. del C. (1988) Notas para el análisis del Derecho Indígena: las relaciones de interdependencia entre las comunidades indígenas y la administración pública en México. En *Cuadernos del Instituto de Investigaciones Jurídicas*. 3 (7) Enero – Abril de 1988. México: UNAM. Extraído el 2 de Octubre de 2008, desde <http://www.bibliojuridica.org/libros/1/250/4.pdf>
- Castillo R., A. (2008) *B-learning para el impulso de la equidad de género en una Institución de Educación Superior del estado de Querétaro, México*. Trabajo presentado en IX Encuentro Internacional Virtual Educa Zaragoza 2008.
- Cayetano García, Erica. (2009). Desafíos de las universidades interculturales para el desarrollo de las comunidades. Extraído el 15 de junio de 2009 desde <http://www.google.com.mx/search?hl=es&q=Desaf%C3%ADos+de+las+universidades+interculturales+para+el+desarrollo+de+las+comunidades&meta=&aq=f&oq=>
- CONADEPI (2001) Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006. México: CONADEPI
- CONAPO (2006) Índices de marginación, 2005. México: CONAPO. Extraído el 15 de junio de 2009 desde http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/margina2005/01_b.pdf
- Correa Castro, Yolanda (1993) *Ingreso y participación de la mujer en la educación superior. Un estudio comparativo de la Universidad Autónoma de Querétaro y el Instituto Tecnológico de Querétaro (1950-1990)*. Tesis de maestría no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro
- Dankhe, G. L. (1989) Investigación y Comunicación, en C. Fernández-Collado y G. L. Dankhe (comps.), *La Comunicación Humana: Ciencia Social*, Ed. McGraw-Hill, México
- Dietz, G. (1999) Indigenismo y educación diferencial en México: Balance de medio siglo de políticas educativas en la Región P'urépecha. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 21 no 1 (1-3) [Consultado el 25 de octubre de 2009] Extraído de http://www.uv.mx/iie/personal/documents/art_Dietz_Crefal.pdf
- Dietz, G. y Mendoza, G. R. (2008). Intercultural izando la educación superior?. Extraído el 23 de julio de 2008 desde: http://www.cemca.org.mx/espagnol/affich_trace.php?id=247

- Dimas Huacuz, Bertha. (2005). Interculturalidad de papel. En *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Extraído el 12 de abril de 2009, desde: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2008/INTERCULTURALIDADPAP-EL%20-%20BerthaDimas26feb08.html>
- DOF (22 de enero de 1992) Decreto por el que se reforma el Artículo 4º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- DOF (5 de marzo de 1993) Modificación al Artículo 3º Constitucional.
- DOF (13 de julio de 1993) Decreto por el cual se reforma la Ley General de Educación.
- DOF (2003) Decreto por el cual se expide la Ley de creación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas y se abroga la Ley de Creación del Instituto Nacional Indigenista.
- Fainholc, Beatriz (2006) Optimizando las Posibilidades de las TICs en Educación. En *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (Diciembre 2006) (22). Buenos Aires Argentina. Extraído del 18 de junio de 2009 desde: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec22/beatriz.htm>
- Fernández, F., J.M. (s/f) Indigenismo. En *Diccionario crítico de las Ciencias sociales*. Extraído el 2 de junio de 2009 desde: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/l/indigenismo.htm>
- García S., J. y Castillo R., A (2009) Uso de la Internet por estudiantes de bachillerato en comunidades de ascendencia indígena en el Estado de Hidalgo, México. Un estudio exploratorio de la posible aceptación de la educación superior en línea. Documento en dictamen para publicación en la *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*.
- Guitart, M. E. y Bastiani G., J. (2007). Un modelo educativo de educación superior. Las universidades interculturales de México. En *Revista española de la enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*. ISSN 1699-5546, Nº. 3. Extraído el 15 de junio de 2009 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498396>
- González F., L.E. (2006) Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior*. Venezuela: IESALC. p.p. 156-168
- González O., F. (2006). Breve recuento de la primera universidad intercultural de México. *Documentos de Investigación*. México: Colegio Mexiquense, A.C. Extraído el 15 de Junio de 2009 desde

<http://www.cmq.edu.mx/docinvest/document/DI112384.pdf>

Hicks G. E. (1984) Las Misiones Culturales Rurales: un proyecto de alfabetización para la integración. En *Revista Educación de Adultos*, 2 (3) Julio-Septiembre, 1984. México. Extraído el 15 de noviembre de 2009 desde <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/063/063006.pdf>

INEGI (2000) Censo General de Población y Vivienda. México. Extraído el 20 de Abril de 2009 desde

INEGI (2003) Marco Geoestadístico Municipal. México. Extraído el 20 de Abril de 2009 desde <http://mapserver.inegi.gob.mx/geografia/espanol/prodyserv/prods-geograficos/mgm2000/mgm2000.cfm?c=224>

INEGI (2005) II Conteo de Población y Vivienda. Extraído el 20 de abril de 2009, desde <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2005/Default.aspx>

INEGI – INM (2005) Mujeres y hombres en México. México: INEGI

INI – PNUD (2001) Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México, 1996 – 1997. México: INI –PNUD

Instituto Indigenista Interamericano (1991) Política Indigenista (1991-1995). En *América Indígena*. Vol. L

Kearney, M. (1991) Desde el indigenismo a los derechos humanos: Etnicidad y política más allá de la mixteca. Trabajo presentado en el Encuentro anual de la American Anthropological Association, Chicago

Klein, H. (12 de diciembre de 2001) La educación y la autonomía indígena (Primera parte). En *Boletines de CIEPAC*. Núm. 259. México: Centro de Investigaciones Económicas y Políticas de Acción Comunitaria. Extraído el 2 de Noviembre de 2009 desde <http://www.ciepac.org/boletines/chiapasaldia.php?id=259#print>

Korsbeak, L. (1992) *San Pablo Oxtotepec: Un pueblo náhuatl en las orillas de la capital*. En Leticia Irene Méndez y Mercado, comp.: I Seminario sobre identidad, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM: 91-114

Korsbeak, L. y Sámano Rentería, M.A. (2007) El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Xinhai*. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México 3(1): 195-224

- Loyo, E. (1996, Julio-Septiembre) La empresa redentora. La casa del estudiante indígena. *Historia Mexicana*, vol. 46 (1), pp. 99-131. Extraído el 15 de octubre de 2009 desde http://historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/art_13_2003_16650.pdf
- Loyo, E. (2006) La educación de los indígenas. Polémica en torno de la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria (1911-1917). *La Génesis de los Derechos Humanos en México*. ISBN 970-32-3802-5. Instituto de Investigaciones Jurídicas. UNAM. Extraído el 15 de octubre desde <http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2289/24.pdf>
- Mateos Cortés, Laura Selene. (2009). *Un análisis de los discursos interculturales a través de la migración de discursos académicos y políticos hacia actores educativos: el caso de Veracruz*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Noviembre de 2007. Extraído el 15 de junio de 2009 desde www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at12/PRE1178733218.pdf
- Mato, Daniel. (2007, Octubre). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómada*, 27, 62-73. Extraído el 15 de diciembre de 2008 desde www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/26-30/nomadas27/5-INTERCULTURALIDAD.pdf
- Marroquín, A. (1972) Balance del indigenismo. México: Instituto Indigenista Interamericano
- ONU. (2003). *Cuestiones indígenas. Derechos Humanos y cuestiones indígenas. Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Sr. Rodolfo Stavenhagen. Misión a México*. (Informe E/CN.4/2004/80/Add.2) Consejo Económico y Social de la ONU. Extraído el 12 de Abril de 2009 desde http://www.amdh.com.mx/ocpi/_educacion/docs/Cap5.pdf.
- Ponce de León T., M. S. (2002) Guía para realizar estudios de factibilidad y pertinencia de programas educativos. México: UAEH. Extraído el 18 de junio de 2008, desde http://intranet.uaeh.edu.mx/DGP/pdf/1_guia_factibilidad.pdf
- Presidencia de la República (2007) Programa Nacional de Desarrollo 2007-2012. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República
- Quezada R., M. (2008) La migración hñáñú del Valle del Mezquital, estado de Hidalgo. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas ISBN: 978-970-753-166-6.

- Quintanilla, S. (s/f) La educación en México durante el periodo de Lázaro Cardenas 1934-1940. En *Diccionario de historia de la educación en México*. México: CONACYT - CIESAS
- Ramírez, C. (2006) La educación indígena en México. *Colec. Pluralidad cultural en México*. 10. UNAM: México
- Ramírez G., R. G. (2009) *Transitando a la educación superior: entre la saturación de espacios y la búsqueda de una oportunidad*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Septiembre de 2009. Extraído el 4 de noviembre de 2009 desde http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1666-F.pdf
- Ramírez M., J. (2003) Democracia y participación política de los pueblos indígenas en América Latina. En *Gestión de las Transformaciones sociales. Documentos de debate*. No. 6. París: UNESCO – Programa MOST. Consultado el 4 de marzo de 2009. Extraído de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129780s.pdf>
- Rodríguez A., M.A. (2007) *Primigenio esfuerzo por la educación indígena, la educación rudimentaria, 1911-1913*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación educativa del COMIE, Noviembre, México. C. Extraído el 2 de octubre de 2009 desde <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at09/PRE1178913114.pdf>
- Rosado May, F. J. (2007). Universidad intercultural Maya de4 Quintana Roo Disponible en: www.seyc.gob.mx/uimgroo/historia.pdf [consulta 2009, 15 de junio].
- Sámano R. M.A. (2004) El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): un análisis [en línea], México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, [Consultado el 18 de octubre de 2009], *Cuadernos del Instituto de Investigaciones Jurídicas*. La construcción del Estado Nacional: Democracia, justicia, paz y estado de derecho, *XII Jornadas Lascasianas*. Formato html, en <http://www.bibliojuridica.org/libros/3/1333/10.pdf> , ISBN 970-32-1364-2
- Sandoval F., E. y Guerra G., E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Revista Ra Ximhai*. 3 (2), p.p. 273-288. Extraído el 23 de julio de 2009 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/461/46130203.pdf>

- Sandoval F, E. A. (2009). *Universidades indígenas: otro modelo de saberes*. Extraído el 15 de junio de 2009 desde www.insumisos.com/lecturasinsumisas/UNIV%20INDIGENA%20MEXICO.pdf
- Schmelkes, S. (2003). *Educación superior intercultural el caso de México* [en línea]. Extraído el 12 de abril de 2009 desde http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf
- Schmelkes, S. (2003a) *Educación superior intercultural el caso de México*. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas “Vincular los Caminos de la Educación Superior”, Universidad de Guadalajara – ANIES, Noviembre 2003. Extraído el 15 de Noviembre de 2009 desde http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf
- SEP (2001a) Programa Nacional de educación 2001-2006, México: SEP
- SEP (2001b). Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP [en línea]. Extraído el 12 de Abril de 2009 desde <http://www.inali.gob.mx/pdf/decreto-CCGEIB-SEP.pdf> .
- SEP. (2006a). *Experiencias innovadoras en educación intercultural, 2* [en línea]. Extraído el 12 de Abril de 2009 desde http://eib.sep.gob.mx/files/experiencias_innovadoras_2.pdf
- SEP. (2006b). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad* [en línea]. Extraído el 12 de Abril de 2009 desde : http://eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fonet.pdf .
- SEP (2008) *Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal del Estado de Hidalgo*. Dirección general de planeación, programación y evaluación/ Dirección de Información, registro y certificación: México. Extraído el 21 de Abril de 2009 desde <http://intranet.e-hidalgo.gob.mx/seph/fc2007-2008/index.htm>
- Stavenhagen, R. (1988) *Derechos indígenas y derechos humanos en América Latina*. México: Colegio de México
- Stavenhagen, R. (2008) *Los pueblos indígenas y sus derechos*. UNESCO
- Tortosa, María José. (2005). *La agenda hegemónica, amenaza a la universidad intercultural*. Extraído el 23 de julio desde www.iudesp.ua.es/documentos/urelva.pdf
- Villoro, L. (1977) *El proceso ideológico de la revolución de independencia*. México: UNAM, Coordinación de Humanidades

Villoro, L. (1978) Los grandes momentos del indigenismo en México. México: Colegio de México.

Warman, A. (1978) Indios y naciones del indigenismo. *Revista Nexos*. (2). México. Extraído el 5 de octubre de 2009 desde:
http://www.archivochile.com/Pueblos_originarios/otros_doc/POotrosdoc0005.pdf

Sitios Web visitados

Centro Universitario Regional de Totonacapan: Disponible en:
http://www.dgeu.gob.mx/Instituciones/Papantla_Centro%20Universitario%20del%20totonacapan.htm

Consejo Nacional de Población (CONAPO). Disponible en:
<http://www.conapo.gob.mx/>

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Disponible en:
<http://eib.sep.gob.mx/>

Programa Universitario Nación Multicultural, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Disponible en: www.nacionmulticultural.unam.mx

Red de Universidades Interculturales (REDUI). Disponible en:
<http://www.redui.org.mx/>

Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Disponible en:
<http://www.uaim.edu.mx/>

Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Disponible en:
<http://unich.redui.org.mx/>

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). Disponible en:
<http://uiet.redui.org.mx/>

Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Disponible en:
<http://uiem.redui.org.mx/>

Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). Disponible en:
<http://uiiep.redui.org.mx/>

Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Disponible en: <http://uvi.redui.org.mx/>

Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM). Disponible en:
<http://uiim.redui.org.mx/>

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO). Disponible en:
<http://uimqroo.redui.org.mx/>

Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG). Disponible en:
<http://uiieg.redui.org.mx/>

APÉNDICE

APÉNDICE

Glosario de términos

Autogestión: Es el sistema de organización de una empresa según el cual los trabajadores participan en todas las decisiones.

Áulico: se refiere al espacio relacionado con el aula o el salón de clases.

Cuantificable: se refiere a una acción que puede ser representada en términos numéricos o porcentuales.

Focal (Focalizado (a)): se refiere a un foco o parte significativa o central de un hecho o fenómeno.

Fundamentalismo: exigencia intransigente de sometimiento a una doctrina, visión, interpretación o práctica establecida.

Globalizador (as): se interpreta como las fuerzas que generalizan algo.

Homogéneo (Homogenización): acciones o fuerzas que pretenden igualar algo. De iguales caracteres o sustancias.

Intercultural (Interculturalidad): se presenta cuando una o más culturas entran en interacción de manera horizontal y sinérgica donde ninguna es más o mejor que otra

Interdisciplinario: se refiere a un análisis de un hecho o evento que se realiza con la cooperación de varias disciplinas.

Monocultural (Monoculturalidad): aquello referente a una sola cultura.

Monolingüe: que se habla o escribe en una sola lengua.

Monolítico (a): se refiere a un hecho, cosa o evento que tiene la característica de ser inmovible, rígido o inflexible.

Multicultural: acción o evento caracterizado por la convivencia de diversas culturas.

Multilingüe: que se habla o escribe en una diversas lenguas.

Neoliberal (es): perteneciente o relativo al neoliberalismo. Doctrina económico - política que propugna por el libre mercado y la mercantilización de todas las cosas

Patógeno (s): que es factor fundamental para el origen y desarrollo de una enfermedad

Paternalismo: tendencia a aplicar las formas de autoridad y protección propias del padre en la familia tradicional a relaciones sociales de otro tipo; políticas, laborales, etc.

Pluricultural: Es la conjunción de distintas o diversas culturas

Purismo (s): cualidad que define a un hecho único y que pretende exceptuar a los demás que se parecen o pugnan por algo parecido

Polisémico: que se presta a distintos o diversos significados

Secesionismo (s): tendencia, opinión o acción favorable a la secesión política, geográfica o cultural

Totalizador (as): que de manera arbitraria generaliza

Unilateralismo: visión o interpretación de un hecho o evento desde un punto de vista unilateral

ANEXOS

Anexo 1. Donación de predio

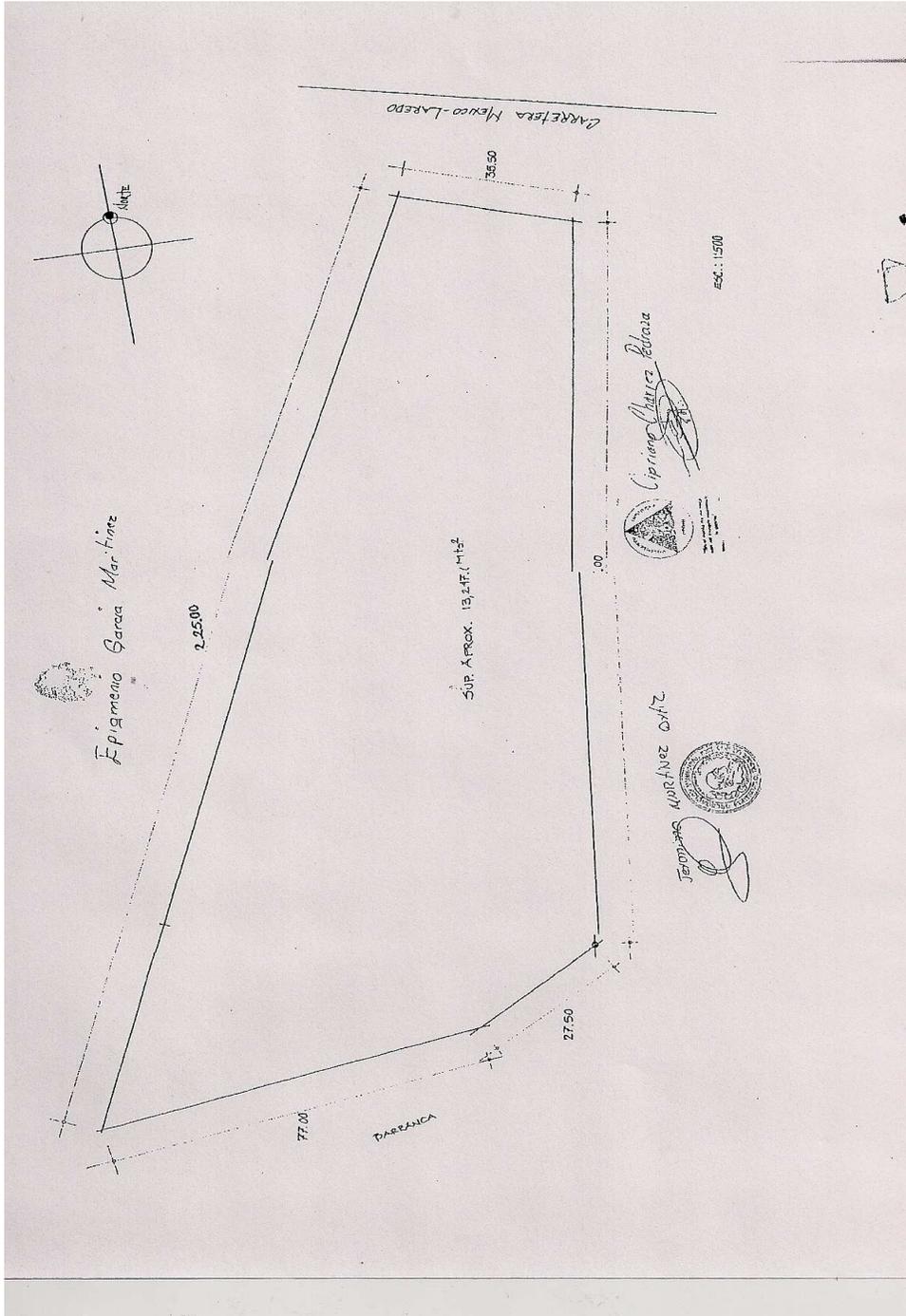
Ixmiquilpan, Hidalgo, a 6 de Junio de 2009

Siendo las 10:20 hrs. Del día sábado 6 de Junio, reunidos, autoridades agrarias, delegados Municipales y vecinos de las comunidades de López Rayón, del de Ixmiquilpan y Portezuelo del municipio de Tasquillo, acuerdan la donación del predio denominado "Velázquez" a la asociación civil "Movimiento Indígena Otomí" para la edificación de la universidad Indígena del Estado de Hidalgo.

Para tal efecto las autoridades antes mencionadas ponen de manifiesto que con esto se da cumplimiento a la clausula primera de los acuerdos suscritos el 30 de Abril de 1988 ante autoridades agrarias, municipales, estatales y federales.

Firman de conformidad:		
Fernando García Bautista.	Víctor Martín Hernández.	Venancio Mendoza Martín.
	Comisariado de Portezuelo.	Representante de comunidad.
	Portezuelo.	Consejo de Vigilancia.
		Portezuelo.
Ambrosio Díaz Rodríguez.	Ramiro Pérez Medina.	Lorenzo Pastor Mendoza.
Comisariado de Portezuelo.	Consejo de Vigilancia.	Secretario.
		López Rayón.
Gerónimo Martínez Ortiz.	Faustino Díaz Rodríguez.	Leonardo Hernández Mendoza.
Delegado de Portezuelo.	Delegado de López R.	Delegado del Dextho.
Lucio Guerrero Cruz.		Rubén Corona Sánchez.
Delegado de La Loma.		Delegado del Deca.

Anexo 2. Croquis del predio



Anexo 3. Instrumento de investigación. Cuestionario

CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO Y DE EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS DE
BACHILLERATO EN IXMIQUILPAN Y MUNICIPIOS COLINDANTES
MOVIMIENTO INDÍGENA OTOMÍ
PROYECTO UNIVERSIDAD INDÍGENA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario, tiene como objetivo conocer las expectativas educativas de estudiantes de bachillerato del Estado de Hidalgo, con la finalidad de obtener datos que permitan planificar la apertura de nuevas instituciones y carreras en el ámbito de la educación superior. Te pedimos que lo contestes con la mayor sinceridad, tomando en consideración que los datos que se obtengan serán completamente confidenciales.

Escribe el nombre de tu escuela

Escribe tu nombre y apellidos completos

En las siguientes preguntas elige una opción con una "X"

1. Género: 1. Masculino () 2. Femenino ()

2. Edad en años cumplidos

1. Menor de 15	()
2. De 15 a 17	()
3. Mayor de 17	()

3. Estado civil:

1. Soltero (a)	()
2. Casado (a)	()

4. ¿Quién paga tus estudios?

1. Padre	()	2. Madre	()	3. Padre y madre	
4. Tú mismo	()	5. Hermanos	()	6. Tu pareja	()
7. Otro ()	Quién?:				

5. ¿Tienes posibilidades económicas de seguir estudiando una carrera profesional?

1. SI	()
2. NO	()
3. NO LO SÉ	()

6. Al terminar el bachillerato ¿Deseas continuar estudiando?

1. SI	()
2. NO	()

SI MARCASTE LA OPCIÓN **NO**, PUEDES CONSIDERAR QUE HAS TERMINADO

ESTE CUESTIONARIO. MUCHAS GRACIAS

7. Si pretendes continuar estudiando ¿qué tipo de estudios prefieres?

1. LICENCIATURA / INGENIERÍA	()
2. TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO	()
3. CARRERA TÉCNICA	()
4. Otro () ¿Cuál?	

8. Menciona a qué Institución Educativa te gustaría ingresar

1. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	()
2. Sistema de Universidades Tecnológicas	()
3. Universidad Politécnica	()
4. Instituto Tecnológico	()
5. Otra institución de Estudios Superiores de carácter privado	()
6. Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	()
7. Centro de Capacitación	()
8. Otro () ¿Cuál?	

9. Si pretendes estudiar alguna carrera en la Universidad Indígena del Estado de Hidalgo, marca con una "X" la de tu preferencia

1. Licenciado en Desarrollo Rural	()
2. Ingeniería en Desarrollo sustentable	()
3. Lic. en Gestión de cadenas productivas populares	()
4. Lic. en Lengua y cultura	()
5. Ingeniería en Sistemas de producción agroecológicos	()
6. Lic. en Comunicación intercultural	()
7. Lic. en Turismo alternativo	()
8. Lic. en Gestión municipal y gobiernos locales	()
9. Lic. en Gestión intercultural para el desarrollo	()
10. Lic. en Arte y patrimonio cultural	()
11. Ninguna de estas carreras es de mi interés	()

10. En caso de no estar en la lista anterior la carrera que deseas estudiar, por favor escríbela en el siguiente recuadro

--

11. ¿Estarías dispuesto a trasladarte a otro municipio cercano para estudiar la carrera de tu elección?

1. SI	()
2. NO	()
3. NO LO SÉ	()

12. ¿Qué tan frecuente recurres a Internet para encontrar información que te ayude a realizar tus trabajos escolares?

1. Siempre	()
2. A veces	()
3. Nunca	()

13. ¿Cuánto tiempo pasas navegando en internet semanalmente?

1. De 1 a 5 horas	()
2. De 5 a 10 horas	()
3. Más de 10 horas a la semana	()

14. Cuando estas en Internet que es lo que más te gusta hacer?, Escribe 5 al te gusta más y 1 lo que menos te gusta. (puedes repetir la numeración)

1. Chatear	()
2. Ver videos	()
3. Leer información sobre temas interesantes	()
4. Juegos de destreza y memoria	()
5. Leer tu correo electrónico y páginas personales de tus amigos (as)	()

15. Has escuchado sobre LICENCIATURAS VIRTUALES? (Se refiere a que estudias vía internet)

1. SI	()
2. NO	()
3. NO LO SÉ	()

16. Te gustaría estudiar una licenciatura vía internet?

1. SI	()
2. NO	()
3. NO LO SÉ	()

17. Si deseas realizar algún comentario sobre este cuestionario, por favor utiliza los siguientes renglones.

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Anexo 4. Oferta educativa en el Valle del Mezquital. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal del Estado de Hidalgo (SEP, 2008)

003 Actopan

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes			
			Total	Hombres	Mujeres	Docentes
ACTOPAN						
Educación Inicial	4	4	693	350	343	65
CENDI D.I.F.	1	1	35	20	15	5
CENDI Particular	3	3	212	108	104	37
Inicial no Escolarizado	0	-	446	222	224	23
Educación Especial	3	3	48	35	13	31
CAM	1	1	48	35	13	11
USAER	2	2	159 **	100 **	59 **	20
Educación Preescolar	48	48	2,499	1,236	1,263	113
CENDI D.I.F.	0	1 *	90	42	48	8
CONAFE	21	21	220	107	113	19
General	17	17	1,595	784	811	55
General Particular	10	10	594	303	291	31
Educación Primaria	50	50	7,270	3,693	3,577	360
CONAFE	9	9	57	30	27	9
General	33	33	6,199	3,165	3,034	296
General Particular	8	8	1,014	498	516	55
Educación Secundaria	23	24	3,882	1,933	1,949	258
Comunitaria	2	2	18	8	10	2
General	4	5	1,828	898	930	127
General Particular	3	3	272	134	138	35
Para Trabajadores	1	1	17	9	8	7
Téc. Industrial	1	1	351	178	173	13
Telesecundaria	12	12	1,396	706	690	74
Bachillerato	5	6	3,372	1,621	1,751	162
CBTIS	1	1	1,707	925	782	75
COBAEH	1	2	611	255	356	34
Federal por Cooperación	1	1	281	123	158	19
General Particular	2	2	773	318	455	34
Formación para el Trabajo	8	10	5,105	1,517	3,588	99
CECATI Particular	7	9	328	80	248	30
ICATHI	1	1	4,777	1,437	3,340	69
Educación Extraescolar	1	1	89	38	51	6
CEDEX	1	1	89	38	51	6

Tabla 11. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Actopan (SEP, 2008)

006 Alfajayucan

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
ALFAJAYUCAN					
Educación Inicial	0	0	177	90	87
Inicial no Escolarizado	0	-	177	90	87
Educación Preescolar	35	35	669	346	323
CONAFE	22	22	217	108	109
General	8	8	324	169	155
Indígena	5	5	128	69	59
Educación Primaria	38	38	2,230	1,140	1,090
CONAFE	9	9	87	37	50
General	20	20	1,631	851	780
Indígena	9	9	512	252	260
Educación Secundaria	13	13	1,283	654	629
General	1	1	83	37	46
Téc. Agropecuaria	1	1	742	388	354
Telesecundaria	11	11	458	229	229
Bachillerato	1	1	401	171	230
CBTA	1	1	401	171	230

**Tabla 12. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal:
Alfajayucan (SEP, 2008)**

015 Cardonal

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
CARDONAL					
Educación Inicial	0	0	403	218	185
Indígena no Escolarizado	0	-	11	7	4
Inicial no Escolarizado	0	-	392	211	181
Educación Preescolar	43	43	745	365	380
CONAFE	18	18	127	56	71
General	5	5	145	67	78
Indígena	20	20	473	242	231
Educación Primaria	48	48	2,351	1,211	1,140
CONAFE	8	8	70	37	33
General	13	13	757	394	363
Indígena	27	27	1,524	780	744
Educación Secundaria	16	16	1,246	658	588
General	2	2	359	199	160
Téc. Agropecuaria	1	1	90	38	52
Telesecundaria	13	13	797	421	376
Bachillerato	2	3	816	345	471
COBAEH	1	2	719	302	417
Educación a Distancia	1	1	97	43	54

Tabla 13. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Cardonal (SEP, 2008)

017 Chapantongo

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
CHAPANTONGO					
Educación Inicial	0	0	160	75	85
Inicial no Escolarizado	0	-	160	75	85
Educación Especial	1	1	6	3	3
CAM	1	1	6	3	3
Educación Preescolar	19	19	372	187	185
CONAFE	13	13	140	80	60
General	5	5	208	95	113
General Asistencial	1	1	24	12	12
Educación Primaria	19	19	1,361	740	621
CONAFE	3	3	19	12	7
General	16	16	1,342	728	614
Educación Secundaria	7	7	636	302	334
General	1	1	347	163	184
Telesecundaria	6	6	289	139	150
Bachillerato	1	1	217	92	125
Federal por Cooperación	1	1	217	92	125
Educación Extraescolar	1	1	219	32	187
Misiones Culturales	1	1	219	32	187

**Tabla 14. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal:
Chapantongo (SEP, 2008)**

019 Chilcuautla

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
CHILCUAUTLA					
Educación Inicial	0	0	170	86	84
Inicial no Escolarizado	0	-	170	86	84
Educación Preescolar	26	26	718	371	347
CONAFE	10	10	98	50	48
General	5	5	287	156	131
Indígena	11	11	333	165	168
Educación Primaria	24	24	2,106	1,068	1,038
CONAFE	2	2	17	9	8
General	11	11	1,432	730	702
Indígena	11	11	657	329	328
Educación Secundaria	7	7	1,298	667	631
General	2	2	771	390	381
Téc. Agroindustrial	1	1	202	111	91
Telesecundaria	4	4	325	166	159
Bachillerato	1	2	329	154	175
COBAEH	1	2	329	154	175
Educación Extraescolar	1	1	306	124	182
Misiones Culturales	1	1	306	124	182

**Tabla 15. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal:
Chilcuautla (SEP, 2008)**

020 Eloxochitlán

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
ELOXOCHITLAN					
Educación Inicial	0	0	103	56	47
Inicial no Escolarizado	0	-	103	56	47
Educación Preescolar	8	8	82	37	45
CONAFE	6	6	25	12	13
General	2	2	57	25	32
Educación Primaria	11	11	319	167	152
CONAFE	5	5	22	11	11
General	6	6	297	156	141
Educación Secundaria	5	5	152	74	78
Telesecundaria	5	5	152	74	78

**Tabla 16. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal:
Eloxochitlán (SEP, 2008)**

023 Francisco I. Madero

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
FRANCISCO I. MADERO					
Educación Inicial	0	0	175	90	85
Inicial no Escolarizado	0	-	175	90	85
Educación Especial	1	1	0	0	0
USAER	1	1	163 **	108 **	55
Educación Preescolar	34	34	1,298	672	626
CONAFE	16	16	263	132	131
General	14	14	938	480	458
General Particular	4	4	97	60	37
Educación Primaria	32	32	3,925	2,049	1,876
CONAFE	1	1	7	4	3
General	28	28	3,738	1,947	1,791
General Particular	3	3	180	98	82
Educación Secundaria	7	8	2,041	1,014	1,027
General	3	4	1,086	522	564
General Particular	1	1	12	10	2
Téc. Agroindustrial	1	1	717	366	351
Telesecundaria	2	2	226	116	110
Bachillerato	2	3	1,155	507	648
COBAEH	1	2	835	382	453
General Particular	1	1	320	125	195
Formación para el Trabajo	2	3	72	16	56
CECATI Particular	2	3	72	16	56
Educación Superior	1	1	75	39	36
Normal	1	1	75	39	36

**Tabla 17. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal:
Francisco I. Madero (SEP, 2008)**

031 Jacala de Ledezma

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
JACALA DE LEDEZMA					
Educación Inicial	0	0	287	141	146
Inicial no Escolarizado	0	-	287	141	146
Educación Especial	1	1	0	0	0
USAER	1	1	46 **	31 **	15
Educación Preescolar	29	29	489	225	264
CONAFE	21	21	171	79	92
General	8	8	318	146	172
Educación Primaria	28	28	1,631	821	810
CONAFE	5	5	44	18	26
General	23	23	1,587	803	784
Educación Secundaria	14	14	768	391	377
Comunitaria	1	1	34	16	18
Téc. Agropecuaria	1	1	265	134	131
Telesecundaria	12	12	469	241	228
Bachillerato	2	2	246	83	163
CETIS	1	1	191	66	125
Educación a Distancia	1	1	55	17	38

Tabla 18. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Jacala de Ledezma (SEP, 2008)

041 Mixquiahuala de Juárez

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
MIXQUIAHUALA DE JUAREZ					
Educación Inicial	0	0	210	103	107
Inicial no Escolarizado	0	-	210	103	107
Educación Preescolar	25	25	1,637	833	804
CONAFE	4	4	79	41	38
General	16	16	1,342	672	670
General Asistencial	1	1	51	26	25
General Particular	4	4	165	94	71
Educación Primaria	25	25	4,962	2,484	2,478
CONAFE	2	2	16	4	12
General	21	21	4,631	2,308	2,323
General Particular	2	2	315	172	143
Educación Secundaria	13	14	2,178	1,063	1,115
General	2	3	1,286	615	671
General Particular	1	1	50	20	30
Telesecundaria	10	10	842	428	414
Bachillerato	2	2	1,367	589	778
CBTIS	1	1	1,062	440	622
Federal por Cooperación	1	1	305	149	156
Formación para el Trabajo	3	4	2,206	711	1,495
CECATI Particular	2	3	99	26	73
ICATHI	1	1	2,107	685	1,422

Tabla 19. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Mixquiahuala de Juárez (SEP, 2008)

043 Nicolás Flores

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
NICOLAS FLORES					
Educación Inicial	0	0	268	140	128
Inicial no Escolarizado	0	-	268	140	128
Educación Preescolar	28	28	299	156	143
Alternativas de Atención	1	1	10	5	5
CONAFE	19	19	155	78	77
General	1	1	21	12	9
Indígena	7	7	113	61	52
Educación Primaria	29	29	925	473	452
CONAFE	6	6	56	25	31
General	14	14	508	256	252
Indígena	9	9	361	192	169
Educación Secundaria	11	11	481	253	228
Téc. Agropecuaria	1	1	130	79	51
Telesecundaria	10	10	351	174	177
Bachillerato	1	1	136	65	71
Educación a Distancia	1	1	136	65	71

Tabla 20. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Nicolás Flores (SEP, 2008)

050 Progreso de Obregón

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
PROGRESO DE OBREGON					
Educación Inicial	1	1	202	100	102
CENDI Particular	1	1	17	8	9
Inicial no Escolarizado	0	-	185	92	93
Educación Especial	1	1	39	28	11
CAM	1	1	39	28	11
Educación Preescolar	15	15	1,028	523	505
Alternativas de Atención	1	1	31	21	10
CONAFE	2	2	12	4	8
General	7	7	685	343	342
General Asistencial	1	1	78	42	36
General Particular	4	4	222	113	109
Educación Primaria	16	16	2,849	1,448	1,401
CONAFE	1	1	2	1	1
General	11	11	2,416	1,236	1,180
General Particular	4	4	431	211	220
Educación Secundaria	7	8	1,788	891	897
General	1	2	855	409	446
General Particular	3	3	211	111	100
Téc. Industrial	1	1	159	75	84
Telesecundaria	2	2	563	296	267
Bachillerato	3	3	421	177	244
Federal por Cooperación	1	1	286	117	169
General Particular	2	2	135	60	75
Formación para el Trabajo	2	2	60	6	54
CECATI Particular	2	2	60	6	54
Educación Superior	2	2	296	38	258
Normal	1	1	239	22	217
Normal Particular	1	1	57	16	41

**Tabla 21. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal:
Progreso de Obregón (SEP, 2008)**

054 San Salvador

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
SAN SALVADOR					
Educación Inicial	0	0	269	116	153
Indígena no Escolarizado	0	-	20	9	11
Inicial no Escolarizado	0	-	249	107	142
Educación Preescolar	42	42	1,313	661	652
Alternativas de Atención	1	1	23	11	12
CONAFE	11	11	160	87	73
General	20	20	864	445	419
General Asistencial	1	1	29	8	21
Indígena	9	9	237	110	127
Educación Primaria	40	40	3,877	2,082	1,795
CONAFE	1	1	9	5	4
General	29	29	3,291	1,777	1,514
Indígena	10	10	577	300	277
Educación Secundaria	9	9	2,041	993	1,048
General	4	4	1,356	638	718
Téc. Agroindustrial	2	2	504	265	239
Telesecundaria	3	3	181	90	91
Bachillerato	3	3	757	257	500
Bachillerato del Edo. de Hgo.	1	1	100	46	54
CECYTEH	1	1	528	161	367
Educación a Distancia	1	1	129	50	79

**Tabla 22. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal:
San Salvador (SEP, 2008)**

055 Santiago de Anaya

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
SANTIAGO DE ANAYA					
Educación Inicial	0	0	230	117	113
Inicial no Escolarizado	0	-	230	117	113
Educación Preescolar	20	20	638	339	299
CONAFE	9	9	144	74	70
General	10	10	473	256	217
General Asistencial	1	1	21	9	12
Educación Primaria	21	21	1,877	986	891
General	19	19	1,837	968	869
Indígena	2	2	40	18	22
Educación Secundaria	8	8	895	430	465
Téc. Agroindustrial	1	1	153	82	71
Téc. Agropecuaria	1	1	405	188	217
Telesecundaria	6	6	337	160	177
Bachillerato	1	1	198	78	120
Educación a Distancia	1	1	198	78	120

Tabla 23. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Santiago de Anaya (SEP, 2008)

058 Tasquillo

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
TASQUILLO					
Educación Inicial	0	0	226	113	113
Indígena no Escolarizado	0	-	56	26	30
Inicial no Escolarizado	0	-	170	87	83
Educación Preescolar	25	25	685	338	347
CONAFE	7	7	66	35	31
General	8	8	378	190	188
General Particular	2	2	43	21	22
Indígena	8	8	198	92	106
Educación Primaria	28	28	2,180	1,181	999
CONAFE	1	1	14	8	6
General	16	16	1,731	930	801
General Particular	2	2	83	48	35
Indígena	9	9	352	195	157
Educación Secundaria	8	8	1,095	492	603
General	2	2	693	308	385
General Particular	2	2	46	19	27
Telesecundaria	4	4	356	165	191
Bachillerato	2	2	456	200	256
COBAEH	1	1	413	180	233
General Particular	1	1	43	20	23

**Tabla 24. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal:
Tasquillo (SEP, 2008)**

064 Tepetitlán

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
TEPETITLAN					
Educación Inicial	0	0	173	98	75
Inicial no Escolarizado	0	-	173	98	75
Educación Preescolar	16	16	346	184	162
CONAFE	10	10	82	47	35
General	6	6	264	137	127
Educación Primaria	14	14	1,112	584	528
CONAFE	6	6	32	17	15
General	8	8	1,080	567	513
Educación Secundaria	3	3	628	322	306
Téc. Industrial	1	1	579	297	282
Telesecundaria	2	2	49	25	24
Bachillerato	1	1	465	163	302
CECYTEH	1	1	465	163	302
Educación Extraescolar	1	1	265	80	185
Misiones Culturales	1	1	265	80	185

**Tabla 25. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal:
Tepetitlán (SEP, 2008)**

067 Tepezontepec de Aldama

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
TEZONTEPEC DE ALDAMA					
Educación Inicial	0	0	211	103	108
Inicial no Escolarizado	0	-	211	103	108
Educación Especial	1	1	26	18	8
CAM	1	1	26	18	8
Educación Preescolar	32	32	2,047	1,054	993
CONAFE	10	10	206	116	90
General	17	17	1,722	876	846
General Asistencial	1	1	41	19	22
General Particular	4	4	78	43	35
Educación Primaria	30	30	5,841	3,043	2,798
CONAFE	2	2	18	9	9
General	26	26	5,750	3,004	2,746
General Particular	2	2	73	30	43
Educación Secundaria	11	12	2,504	1,253	1,251
General	3	4	1,627	788	839
Telesecundaria	8	8	877	465	412
Bachillerato	3	3	979	422	557
Bachillerato del Edo. de Hgo.	1	1	60	27	33
CETAC	1	1	708	309	399
General Particular	1	1	211	86	125
Formación para el Trabajo	2	2	2,037	492	1,545
CECATI Particular	1	1	10	0	10
ICATHI	1	1	2,027	492	1,535

**Tabla 26. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal:
Tepezontepec de Aldama (SEP, 2008)**

071 Tlahuiltepa

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
TLAHUILTEPA					
Educación Inicial	0	0	241	114	127
Inicial no Escolarizado	0	-	241	114	127
Educación Preescolar	44	44	396	196	200
CONAFE	42	42	348	174	174
General	2	2	48	22	26
Educación Primaria	50	50	1,401	718	683
CONAFE	12	12	74	41	33
General	37	37	1,320	672	648
Indígena	1	1	7	5	2
Educación Secundaria	15	15	508	244	264
Comunitaria	4	4	49	24	25
Telesecundaria	11	11	459	220	239
Bachillerato	1	1	82	33	49
Educación a Distancia	1	1	82	33	49

Tabla 27. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal: Tlahuiltepa (SEP, 2008)

084 Zimapán

	Instituciones	Escuelas	Alumnos Existentes		
			Total	Hombres	Mujeres
ZIMAPAN					
Educación Inicial	0	0	536	280	256
Indígena no Escolarizado	0	-	49	22	27
Inicial no Escolarizado	0	-	487	258	229
Educación Preescolar	94	94	1,677	857	820
CONAFE	67	67	511	255	256
General	13	13	888	451	437
Indígena	14	14	278	151	127
Educación Primaria	92	92	5,194	2,604	2,590
CONAFE	18	18	106	49	57
General	47	47	4,440	2,224	2,216
Indígena	27	27	648	331	317
Educación Secundaria	22	23	2,605	1,264	1,341
Comunitaria	1	1	20	12	8
General	3	4	1,628	781	847
Telesecundaria	18	18	957	471	486
Bachillerato	3	4	1,023	414	609
COBAEH	1	2	778	290	488
Educación a Distancia	1	1	95	36	59
Federal por Cooperación	1	1	150	88	62
Formación para el Trabajo	2	2	2,103	568	1,535
CECATI Particular	1	1	88	36	52
ICATHI	1	1	2,015	532	1,483

**Tabla 28. Estadística básica educativa, Fin de cursos 2007- 2008. Resumen municipal:
Zimapán (SEP, 2008)**