

Los indígenas son mis padres, yo ya no. El día que Ángel decidió dejar de ser indio

The Amerindians are my parents, I already not. The day that Angel decided to stop being Indian

Diana Castro Ricalde* y Aristeo Santos**

Recibido: 28-09-2011 - Aceptado: 30-11-2011

Resumen

Los estudiantes indígenas que logran tener acceso a la educación superior requieren una serie de apoyos tanto económicos como académicos; pero especialmente necesitan fortalecer su identidad étnica al mismo tiempo que sensibilizar a la comunidad universitaria en torno a la diversidad cultural.

A través del testimonio de Ángel, un estudiante indígena, se van presentando situaciones adversas a las que tanto él como otros alumnos han tenido que enfrentar a su arribo a la Universidad y que los hace desear no ser indígenas. Y su voz, bien pudiera ser la de muchos otros a quienes todavía no conocemos, o bien, hemos optado por dejar de reconocer.

Palabras clave: Estudiantes indígenas, educación intercultural, diversidad cultural, identidad indígena

Abstract

The native students that achieve higher education in Mexico, require a number of supports from the educational system; above all, they need to strength their own identity and at the same time, to increase the community aware about the cultural diversity.

We present the testimony of Angel, a native student who had to face untoward situations when he got to our University because of that, he wishes don't be an Indian people; and his voice, probably represents the voice of the other students who are among us, but we don't know them yet or we decided to not recognize them.

Keywords: Indigenous students, intercultural education, cultural diversity, indigenous identity

* Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Línea Educación y Cultura, por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora de la Facultad de Turismo y Gastronomía de la misma Universidad. Correo electrónico: castrod4@gmail.com

** Doctor en Educación, Profesor de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca. Correo electrónico: arisan3@gmail.com

Introducción

Ángel es un alumno mixteco, que está estudiando la carrera de Derecho en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), y quien fue invitado a participar en la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de dicha institución. Desde 2001, a través de este departamento, se han podido recabar una serie de testimonios de los alumnos que pertenecen a una etnia y que permiten identificar algunas de las situaciones adversas que han debido enfrentar a su paso por la UAEM.

Aunque es la voz de uno de ellos la predominante, también se incluyen las de otros alumnos que hablan respecto a las condiciones de ingreso, permanencia y egreso a Instituciones de Educación Superior como la nuestra, y que los han hecho cuestionar su identidad y poner de relieve las actitudes de discriminación e intolerancia que prevalecen en las escuelas. Asimismo, nos permiten identificar algunos de los rasgos culturales de los grupos indígenas mexicanos y lo que realmente desean en términos de aceptación y reconocimiento.

A lo largo del texto, también se describen las características de la Unidad de Apoyo para orientar al lector respecto a las medidas que se están tomando en algunas instituciones educativas para promover la multiculturalidad; esto, porque consideramos que nuestra experiencia puede propiciar la adopción de estrategias más eficaces y la puesta en marcha de acciones más pertinentes que hagan posible, en un futuro cercano, que los alumnos indígenas se sientan realmente incluidos en la Universidad.

Desde el principio

“En la comunidad de donde vengo, que es un lugar muy chico y alejado del centro, todo el mundo habla mixteco¹. El problema empezó cuando llegué al pueblo, porque tenía que empezar a estudiar la primaria; desde ese momento comencé a sufrir discriminación, porque del mismo pueblo ‘ven mal’ a la gente que ‘baja’ de la montaña. Además, yo no hablaba bien español; por eso desde la primaria mis calificaciones no eran muy buenas, porque los maestros usaban palabras que yo no entendía, y por una palabra, mientras pensaba en lo que quería decir, pues ya me ‘perdía’ y no podía entender todo lo demás que decía” (UAEM, 2011).

Así comenzó su relato Ángel, un estudiante indígena que convocamos para apoyarnos en la realización de una investigación relacionada con la inclusión de los alumnos procedentes de algún grupo étnico, en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). De hecho, no llegó solo; se presentó ante nosotros acompañando a un alumno otomí, que era su amigo, quien a su vez le pidió el favor que fuera con él, para evitar llegar solo. Porque los estudiantes indígenas –según nos enteramos después a través de ellos mismos– prefieren andar juntos, en parejas o en grupos, pero siempre con alguien con quien se sientan identificados.

1 El mixteco es una lengua indígena predominante hablada en los estados de Oaxaca, Puebla y Guerrero, tres de las 31 entidades federativas que conforman la República Mexicana.

De hecho, esto de acudir a los llamados en grupo obedece a que: “La red social es una forma básica de organización social de la población indígena en la ciudad, que consiste en la unión entre parientes, amigos y paisanos” (Rebolledo, 2008). Y en palabras de los propios estudiantes procedentes de alguna etnia: “Siento mayor seguridad al andar’ con otros; me ayuda a encontrar convergencias, similitudes en la forma de actuar, de hablar y de vestir. Además, cuando no estás con tu gente, lo extrañas, porque con ellos te sientes acogido, tienes una sensación de bienestar; por eso buscas con quién puedas sentirte acompañado” (UAEM, 2011).

Entonces, los alumnos que logran tener acceso a la educación superior, se enfrentan a una primera barrera cultural: al ingresar a la Universidad, se dan cuenta que son diferentes a los demás, y los hacemos sentir así por diversas demostraciones de desprecio y trato de inferioridad. También deben afrontar la indiferencia de docentes hacia el reconocimiento de sus culturas, lo que los hace sentir extraños, ajenos. Es a esto que el sociólogo francés Pierre Bourdieu le denomina “violencia simbólica”, la que coexiste sin ninguna contradicción en todas las instituciones, y que constituyen una forma de ejercer la dominación y la explotación por parte del grupo “dominante” o mayoritario, sobre los grupos denominados vulnerables o minoritarios (2007).

En cambio, cuando están con otros alumnos indígenas igual que ellos, sin importar que pertenezcan a otras etnias, se sienten acompañados, apoyados, no solos o ignorados ni rechazados. Y así tienen mayor confianza para hablar, para expresarse. Al respecto, Ángel comentó:

“... siempre se me ha hecho difícil sobresalir, porque somos gente que se señala. Me han dicho palabras despectivas, y a veces no digo que soy indígena para evitar incomodidad, bochornos. Si no te reconoces, evitas momentos desagradables. Aunque en todos los lugares hay conflictos, pero yo creo que es por desconocimiento. ¿Cómo puede ser que en un espacio como la Universidad, donde debe haber diversidad cultural, te marquen y te digan que eres ‘chaparrito y morenito’? En varias ocasiones me han dicho que hablo raro, que soy raro”.

Miguel, de la Facultad de Humanidades, corroboró esta idea: “Yo creo que para evitar ser discriminados, nos estamos occidentalizando. O tal vez por la misma globalización, los estereotipos, vamos perdiendo el valor de la cultura local, abandonas tu cultura ‘innata’, eres absorbido por otras culturas, y en la medida en que te pareces a los demás, en esa medida te van aceptando”. Con base en esta observación, decidimos cuestionar a nuestros estudiantes indígenas reunidos, acerca de la identidad, *de lo que ellos sienten que los identifica como parte de una cultura indígena*.

Porque, como todos sabemos, mientras más sabes de ti mismo, mientras más te conoces y reconoces como una persona, es más fácil lidiar con las críticas o con los estímulos negativos del exterior. Tu seguridad personal y tu autoestima te ayudan a “protegerte” de los comentarios y situaciones adversas. Así, la mayoría de los entrevistados coincidió en que las raíces son importantes –que sus padres o abuelos sean indígenas-, así como las costumbres y las tradiciones.

Unos alumnos dijeron: “Mis raíces son indígenas (mis ancestros), soy originario de una comunidad indígena y orgullosamente sí soy indígena. He perdido la lengua, pero me autoreconozco; algunos por vergüenza no dicen que son indígenas o mazahuas, por temor a ser rechazados o excluidos”.

“Creo que lo que te hace ser o sentirte indígena es el espacio de donde vienes, la comida, las tradiciones, las costumbres; la lengua, lo cotidiano, el ambiente. Porque es en esos espacios donde están otros iguales que tú, y es lo que hay que fortalecer más” (alumnos indígenas de la Facultad de Humanidades).

En este sentido, se considera que la identidad indígena es una combinación de elementos: los alumnos tienen que reconocerse a sí mismos como parte de un conjunto cultural importante con rasgos y costumbres definidas. Pero los demás, la colectividad, también tenemos que conocer primero, reconocer y respetar los elementos culturales que los caracterizan. Porque ellos pueden tener la responsabilidad de saber su lengua, continuar sus tradiciones, dar a conocer sus costumbres, pero los demás estamos obligados a propiciar las manifestaciones culturales, a valorarlas y resaltarlas para que los indígenas se sientan aceptados, respetados, incluidos.

Algunos apoyos

Desafortunadamente, propiciar esta sensación de bienestar, de acogida, a los estudiantes indígenas –no sólo de nuevo ingreso- es precisamente, una de las carencias de nuestra institución educativa: A pesar que en el año 2001 se creó una Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, el Programa no ha sido suficiente para que nuestros alumnos procedentes de algún grupo étnico se sientan integrados, incluidos en la institución. El Programa al cual se hace referencia, surgió por iniciativa de *The Ford Foundation*, Organización No Gubernamental (ONG), la cual dio a conocer en 2001 un “piloto” que duraría diez años, denominado *Pathways to Higher Education*.

En nuestro país se tradujo como “Caminos para la Educación Superior”, cuyo propósito principal es apoyar los esfuerzos de las Instituciones de Educación Superior -fuera de los Estados Unidos- para disminuir la pobreza y ayudar a los estudiantes provenientes de grupos vulnerables² a obtener un grado universitario, toda vez que se considera a la educación como la mejor vía para lograr más altos niveles de vida y bienestar:

Across the globe, education shapes the life chances of individuals and the well-being of societies. Social, economic and political equality all require that marginalized and disadvantaged people have access to high-quality education... In every society, people from marginalized and disadvantaged groups deserve an education that expands opportunity, guarantees quality, and achieves equitable results³ (en FF, 2010).

2 Estos grupos son también conocidos como grupos sociales en condiciones de desventaja, y el término se aplica a aquellos sectores de la población que por su condición de edad, sexo, estado civil y origen étnico se encuentran en situación de riesgo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar (PND, 2003). En México, dichos conjuntos están constituidos por niños, mujeres, personas de la tercera edad, discapacitados y minorías étnicas, como es el caso de los indígenas.

3 Traducción de los autores: En todo el mundo, la educación moldea las posibilidades de vida de los individuos y el bienestar de las sociedades. La igualdad social, económica y política de todos requiere que la gente marginada y en desventaja tenga acceso a una educación de alta calidad... En cada sociedad, personas procedentes de grupos marginados y en desventaja merecen una educación que expanda sus oportunidades, garantice la calidad y el logro de resultados equitativos.

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

En México, a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, la Fundación puso en marcha el “Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior” (PAEIIES) para coadyuvar al ingreso, permanencia, desempeño académico, egreso y titulación de los estudiantes indígenas en el nivel licenciatura (ANUIES, 2011).

A principios del 2011, el Programa había impulsado y favorecido la creación de 24 Unidades de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas, en igual número de IES que respondieron desde el 2001 a la primera Convocatoria hecha por la Asociación; cabe señalar que en ese entonces participaron en el concurso más de 30 universidades de todo el país, resultando beneficiadas con financiamiento de la Fundación Ford la Universidad Tecnológica Tula-Tepeji, la Universidad Pedagógica Nacional, la propia Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Chapingo, la Universidad Veracruzana y el Instituto Tecnológico Tuxtla Gutiérrez, por lo que se consideran pioneras en este tipo de apoyos.

La segunda convocatoria se lanzó en el 2002, y a través de ella se sumaron cinco instituciones más al Programa; para la tercera emitida en el 2005, se integraron seis IES más, y en el último concurso del 2009, se incluyeron siete universidades, para hacer un total de 24. Así, el PAEIIES tiene presencia en 18 entidades federativas, representadas por 49 grupos étnicos, de los 62 que componen la diversidad étnica y lingüística de México, y atiende a un total de 9 mil 562 estudiantes indígenas.

Entre los servicios que se ofrecen en estas universidades para los alumnos en cuestión se encuentran: Tutoría, cursos propedéuticos y de nivelación gratuitos, apoyo económico para el proceso de titulación; así como gestión de becas, promoción de actividades extracurriculares, conferencias, etc. Pero en orden de proveer dichos beneficios a los estudiantes, algunas instituciones han tenido que implementar diversas estrategias propias, aprovechando el importante financiamiento otorgado por la Fundación Ford a las diversas universidades públicas del país para estos sectores desfavorecidos de la sociedad que, en el caso de nuestro país, son las poblaciones indígenas.

En este sentido debe destacarse que en cada país los rasgos de dichos colectivos en condición de desventaja son distintos, y por ende, las actividades que se emprenden en su favor por parte de las instituciones y organizaciones involucradas también son diversas. Pero en términos generales todas persiguen:

- a) Incrementar los índices de admisión, inscripción y egreso de las Instituciones de Educación Superior (IES) por parte de estos grupos desfavorecidos.

- b) Ampliar las políticas educativas para asegurar la admisión de todos los sectores sociales.
- c) Mejorar los apoyos tanto sociales como académicos para estos colectivos en condición de vulnerabilidad.
- d) Cambiar el ambiente de la institución educativa a favor de las prácticas inclusivas.
- e) Formar y entrenar a los actores educativos en torno a temas de diversidad cultural y métodos de enseñanza acordes con ella.
- f) Transformar el currículo escolar, incluyendo nuevos cursos y materias relacionadas con la diversidad cultural y temas de inclusión.
- g) Concientizar a la comunidad académica en torno a la importancia del diseño de mecanismos para mejorar las oportunidades educativas de los grupos en desventaja (FF, 2010).

Como puede colegirse, se trata de diseñar, emprender y/o desarrollar más directrices y prácticas en las instituciones educativas que favorezcan no sólo el acceso a los estudios de nivel superior de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, como es el caso de los alumnos indígenas, sino también que ayuden a su exitosa inserción en los ámbitos profesionales, laborales y, sobre todo, sociales, ya que es precisamente en estos grupos ciudadanos en donde se han identificado y evidenciado mayores condiciones de discriminación hacia estas entidades culturales.

Y precisamente gracias a esta Convocatoria hecha en el 2001 es que en la institución comenzamos a darnos cuenta que existen otros colectivos, otras culturas que debemos conocer, aceptar y respetar, porque constituyen conjuntos sociales diferentes; no mejores, ni peores, simplemente distintos, y hasta ese momento, no nos habíamos percatado de ello o bien, no habíamos comenzado a trabajar de manera formal e institucional a favor de dicho reconocimiento.

Así, para hacer frente al llamado de dichas instancias, lo primero que se hizo en la UAEM fue levantar un censo para determinar cuántos estudiantes indígenas cursaban estudios de nivel superior; y se considera que éste fue un paso muy importante, ya que hasta ese momento se ignoraba si teníamos o no alumnos procedentes de algún grupo étnico, dónde estaban, quiénes eran.

Pero con base en dicha encuesta, y siguiendo tres criterios principales, se identificaron un aproximado de mil 200 estudiantes de origen indígena en nuestra Universidad (con una matrícula aproximada de 16 mil estudiantes en el nivel superior). Los criterios para realizar dicha identificación fueron:

- a) Que provinieran de comunidades mayoritariamente indígenas. En el Estado de México existen cinco grupos importantes: los mazahuas, matlatzincas, tlahuicas-ocuiltecos, náhuas y otomíes, diseminados en 125 municipios que conforman la entidad.
- b) Que dominaran alguna lengua indígena.
- c) Que sus ascendientes –padre, madre, abuelos- fueran indígenas.

Y a pesar de que en el proceso de identificación participamos antropólogos, sociólogos, arqueólogos, educadores y profesionales de diversas disciplinas, por el poco conocimiento que se tenía en ese entonces –ya diez años– de los grupos indígenas, no tomamos en cuenta un criterio que ahora, después de varios estudios y un largo periodo, nos hemos percatado que es fundamental: el sentido de identidad y pertenencia a un colectivo.

En las cédulas de identificación aplicadas a principios del año dos mil uno en toda la Universidad –se distribuyeron aproximadamente 16 mil cuestionarios en 21 facultades diferentes– únicamente se tomaron en cuenta los tres factores mencionados y se hizo “el cruce” de respuestas. Pero a nadie se le ocurrió interrogar en torno a si los alumnos se sentían o se identificaban como indígenas, en un sentido de autoadscripción, no en la concepción occidental que tenemos acerca de quiénes deben ser considerados como parte de un grupo étnico y quiénes no.

El problema de la lengua

A raíz de los datos obtenidos en la encuesta de identificación de los estudiantes indígenas, se construyó una base de datos de dichos alumnos, y comenzó a invitarse a los estudiantes a participar en actividades de apoyo académico. A consecuencia de estos llamados, empezaron las dudas, quejas y comentarios: “...no sé por qué me invitan, si yo no soy indígena”; “yo sí hablo una lengua autóctona, pero porque me vi obligada a aprenderla cuando realicé una investigación de campo como parte de un trabajo de Antropología”

“yo sí soy de Temoaya (municipio identificado como fundamentalmente indígena), pero no soy otomí”, etc. Y entre éstas, llegó la respuesta de Ángel, alumno de la Licenciatura en Derecho: “Mis padres sí son indígenas, yo no”.

En ese entonces nos llamó la atención dicha respuesta, porque haber nacido en un lugar u otro, o hablar una lengua puede ser relativo en términos de identidad, incluso puede ser una cuestión fortuita - tal y como nos han ido enseñando los propios estudiantes -. Pero la procedencia natural, tu origen “de cuna”, tu raíz (la cabeza de tu familia), ya es diferente. Si tus progenitores sí son indígenas, ¿por qué tú no? ¿Será, entonces, que las características de origen, mi ser o esencia pueden alterarse a voluntad aunque se consideren propiedades naturales, genéticas?

Dependencias gubernamentales como el Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI), consideran que es la lengua el principal factor de identidad indígena y lo describe como: “un elemento muy importante que los distingue y les da identidad, es la lengua con la que se comunican. En México, 6 de cada 100 habitantes (de 5 años y más) hablan alguna lengua indígena, de las cuales existen más de 62” (2005).

En nuestra institución educativa, resulta evidente que los profesores desconocemos o decidimos ignorar la condición distinta de alumnos procedentes de un grupo étnico, así como tampoco sabemos cómo enfrentar el hecho que la lengua materna de los estudiantes sea indígena.

Las escuelas desconocen, incluso, qué lengua indígena hablan sus estudiantes, o más bien la situación lingüística nunca se ha planteado como motivo de preocupación. A medida que avanzan de grado se va siendo notorio el problema, la exigencia léxica y morfosintáctica del español es cada vez mayor, en consecuencia el rezago es cada vez más evidente (ibídem: 7).

Aunado a ello, no suele tomarse en cuenta que la mayor parte de las lenguas indígenas son tradicionalmente orales, que su transmisión suele ser verbal, no escrita; dichos alumnos, por ende, se encuentran más acostumbrados a la oralidad, que al discurso escrito. Asimismo, el bilingüismo entraña otros problemas: Por más que se dominen dos idiomas, que se puedan hablar y escribir con fluidez el lenguaje materno y el que decide “adoptarse”, a decir de la investigadora María Patricia Velázquez (2005), el estudiante: “...Sólo se sentirá emocionalmente cómodo en uno de ellos y sólo en la lengua dominante podrá hacer labor creadora de mérito”.

Y aquí puede decirse que se une la parte psicológica con la cultural: el español es la lengua predominante en un medio urbano, en el cual se inserta una institución educativa de envergadura como la nuestra, pero eso no la hace más importante. ¿Por qué no fomentar las expresiones en la lengua materna del estudiante? Cuando organizamos en la Unidad de Apoyo cursos gratuitos de lengua indígena (náhua y otomí), recibimos una notificación de Ángel, por correo electrónico, en la cual expresaba:

“Yo creo que nos incluyen o nos quieren incluir dentro de un modelo económico específico, y por ello nos exigen que aprendamos español. ¿Por qué dejar atrás la lengua madre? Yo he perdido mi lengua, porque para poder incluirte en la educación, para poder entrar al mundo laboral, nos hacen perder la lengua madre” (UAEM, 2011).

Y continuó, haciendo referencia igualmente al dominio de la lengua:

Además, estamos formándonos profesionalmente, estudiando una carrera en la cual nos exigen un certificado que acredite un 50% del dominio del inglés para la expedición de mi carta de pasante; déme una sola razón por la cual yo pensaría que puede ser pertinente hablar otomí o mixteco cuando ni la Universidad, ni las exigencias laborales ni siquiera (sic) toman en cuenta estas lenguas.

Y aun cuando en nuestra institución existe un Centro de Enseñanza de Lenguas, y se imparten cursos de lenguas indígenas, junto con el inglés, el francés y el alemán, algunos años dichos grupos no se “abren” por falta de alumnos que deseen aprender una segunda lengua o fortalecer la propia. Así comenzamos a entender que, junto con el dominio de la lengua indígena, teníamos que continuar trabajando en el fortalecimiento de la identidad de los alumnos pertenecientes a un grupo étnico (en la cual la lengua juega un papel importante), para propiciar su autoreconocimiento, pero también en la revaloración de los demás, en el reconocimiento de la comunidad, tal y como se señalaba en un principio.

Así, a pesar de las negativas iniciales de Ángel, lo seguimos invitando a participar en concursos de mitos y leyendas indígenas, de recetas prehispánicas o tradicionales, en encuentros interculturales

y demás actividades que organizábamos de manera frecuente en la Unidad de Apoyo porque considerábamos, podrían servir para fomentar dicho conocimiento y valoración de los “nuevos” alumnos que habíamos puesto “al descubierto”.

Con el paso de los años, seguimos recibiendo respuestas negativas por parte de Ángel quien, aun cuando se rehusaba a reconocerse como indígena y por ende, a participar en nuestros eventos –los organizados por la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la UAEM–, continuaba contestando nuestros correos electrónicos –la forma más ágil y eficiente que encontramos de comunicación–. Así, otro día recibimos la siguiente respuesta provocada por el llamado para asistir a otro curso de lengua indígena gratuito: “Gracias por la invitación, pero no pienso participar en ningún programa discriminatorio, y el apelativo indígena ciertamente no me queda, es más, creo que a ustedes les va más el nombrecito ése”.

Esta respuesta nos hizo reflexionar todavía más: ¿por qué, por un lado, Ángel continuaba en contacto con nosotros? Podría, simplemente, habernos ignorado, solicitar que lo borráramos definitivamente de nuestra lista; y por otra parte, ¿por qué consideraba discriminatorio el programa, y llamarlo a él, indígena, si él nos había comentado que sus padres sí pertenecían a un grupo étnico? en este punto decidimos entrevistar a algunos de los estudiantes registrados en la Base de Datos de la Unidad, para conocer sus pensamientos, sus impresiones. Para determinar si todos se sentían como aquél que clamaba que sus padres eran indígenas, pero él no.

Pensamos que la mejor forma de entrevistar a los alumnos fuera a través de un Grupo Focal, técnica que consiste en juntar a un grupo de personas, con un perfil preestablecido, para discutir acerca de sus percepciones, opiniones y creencias en torno a determinado tema, concepto, servicio, etc., en un momento y espacio concreto (Korman, cit. en Pérez Olivo, 2007: 15). La idea era que los participantes se sintieran libres para expresar e incluso defender su postura ante los demás miembros del grupo.

Enviamos correos electrónicos a 30 alumnos; elegimos a quienes acostumbraban participar en las actividades cotidianas organizadas por la Unidad y suelen atender a nuestros llamados. Les pedimos que se congregaran en un día y hora determinados, previa confirmación de si tenían disponibilidad de tiempo o no. Recibimos una respuesta positiva por parte de 24 estudiantes, pero decidimos convocar únicamente a dos representantes de cada etnia predominante en nuestro Estado –las cinco antes mencionadas–.

Al final sólo llegaron ocho a la reunión, y Ángel... A él lo invitamos con la esperanza que asistiera para aclararnos de una vez por todas cuál era su posición y por qué actuaba así. Pero no nos contestó la invitación; por ello fue tan sorprendente –pero sumamente agradable– poder al fin, conocerle personalmente.

Otros aspectos problemáticos

Les dimos a todos los alumnos indígenas que acudieron a nuestro llamado, la bienvenida, e intentamos que se sintieran cómodos, ofreciéndoles un refrigerio (botanas, jugos y refrescos).

Luego comenzamos a cuestionar al grupo sobre diversos tópicos, todos relacionados con la inclusión (y en consecuencia, con la identidad, con la discriminación). Tal vez por estudiar la carrera de Leyes, a nuestro “protagonista” no le costaba ningún trabajo expresarse. Ante la primera interrogante respecto a si *durante el proceso de ingreso a la Universidad habían enfrentado problemas*”, Ángel nos comentó: “Yo tuve que presentar tres exámenes de admisión, hasta que logré entrar. Pero nunca lo dejé”.

Y casi todos coincidieron en que era difícil ingresar a la Universidad en muchos sentidos. Uno de ellos, el nivel académico: “... es que no tenemos el mismo nivel. Desde educación básica, en las escuelas rurales hay muy malas bases. Y luego, ya en la licenciatura, desde el principio te piden, por ejemplo, un reporte; yo lo hacía sin saber bien qué era, y me lo devolvían lleno de observaciones”.

Ángel comentó: “... desde el principio nos piden trabajos hechos en computadora. En mi pueblo ni siquiera hay cobertura, y antes de llegar aquí, yo no había usado ninguna” (UAEM, 2011). Esta situación se considera especialmente compleja: los estudiantes indígenas tienen condiciones socioeconómicas distintas a las de los alumnos que toda su vida han vivido en un medio urbano.

O bien, los “ciudadinos” han recibido una preparación escolar en una escuela pública, que no es multigrado –como existen en múltiples comunidades indígenas del país, en las cuales conviven en un solo grupo, con un solo profesor, niños de primer grado con alumnos de quinto año de primaria–; que en el medio urbano las distancias del hogar a la escuela son menores de una hora (todos sabemos que existen estudiantes que tienen que viajar a veces hasta tres horas diarias en autobús, desde su lugar de origen, para poder llegar a la escuela, o lo que es peor, hay quienes tienen que caminar todo el trayecto).

También están los casos de alumnos indígenas que tienen que estudiar y trabajar a un mismo tiempo para ayudar a su familia, lo que suele traducirse en un bajo rendimiento académico. Teniendo como información de base el reporte del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: “el promedio académico general en el momento que inició el PAEIIES era de 7.9; en el año 2009, el promedio general de los estudiantes es de 8.3” (ANUIES, 2011), esto con base en una escala de 1 al 10, tal y como se califica en México, donde el 10 es lo excelente, 9 muy bien y 8, bien. Pero el promedio obtenido se considera “mediocre” en términos generales.

Por otro lado, Ángel comentó que llegaba siempre “medio desayunado”, con un atole y un pedazo de pan en el estómago, lo que suele ser su principal o único alimento de todo el día, porque no dispone de más dinero para gastar en comida. La mayor parte lo emplea en transporte y/o en rentar un cuarto pequeño en una casa de huéspedes para evitar viajar a su comunidad todos los días. Y problemas de nutrición de este tipo, suelen afectar el rendimiento académico de los estudiantes.

Estos ejemplos ponen en evidencia que existen condiciones diferentes entre los alumnos de un medio urbano y uno rural; entre los estudiantes indígenas y quienes no lo son. Y sin embargo, se evalúa de manera homologada: en nuestro país se aplica un Examen Nacional de Ingreso a la Universidad que no hace este tipo de distinciones. Y con los problemas de cobertura de la educación pública en el nivel superior, no es de extrañar que Ángel haya tenido que presentar tres veces el EXANI

hasta lograr el pase. Porque sólo un 30% de los aspirantes a un lugar en Instituciones de Educación Superior (IES) públicas del país, son aceptados. En palabras del Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Máxima Casa de Estudios de México:

“... Si se continúa en el ritmo actual, vamos a alcanzar a países como Argentina y Chile de nuestra región en 2025, que tienen coberturas del 60 y 50 por ciento, ya no hablemos de Corea, de los Estados Unidos o de Finlandia, que tienen cobertura superior al 85 y 90 por ciento” (Universia 2011).

Lo más alarmante es que, de esa cantidad: “Sólo el 1% de los jóvenes indígenas entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22.55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes” (ANUIES, 2003). Una vez que los estudiantes logran ser aceptados en términos académicos en las universidades, sobreviene otro obstáculo: el encuentro con culturas distintas, el llamado “choque cultural”.

“Los alumnos indígenas, ¿creen que necesitaron algún tipo de apoyo para ingresar a la Universidad?”. Éste fue otro de los cuestionamientos que les hicimos para determinar si habían tenido algún problema o necesidad al momento de ingresar a la institución, y si habían recibido la ayuda necesaria para solventarlo. He aquí la respuesta de Ángel:

“Pues yo sí necesité que me explicaran en qué mundo estamos... En tu pueblo hay otras costumbres, y cuando llegas a otro lugar, las cosas son diferentes, es otro ámbito, es otra cultura, aprendes cosas diferentes. También necesité que me orientaran en español, porque no sabes hablar bien, los demás compañeros se burlan, y entonces ya te da miedo preguntar o participar. Y si hubiera tenido alguna orientación, pues me habrían dicho qué hacer si un compañero me critica” (UAEM, 2011).

Otros estudiantes comentaron igualmente que requirieron diferentes apoyos, tanto psicológicos como culturales: unos, requerían motivación, ya que sus mismos padres los desanimaban y les decían que para qué iban a la Universidad, que no iban a poder, que era inútil estudiar, que mejor se pusieran a trabajar. Otros, requerían saber cómo enfrentar problemas de discriminación. Una joven tlahuica comentó:

“Cuando yo me presenté en el salón y dije que era egresada del COBAEM –Colegio de Bachilleres del Estado de México– uno de mis compañeros preguntó, burlón: ‘¿Qué es eso, Colegio Barato Entre Milpas?’. Entonces, pensé que sí se necesita orientación, por ejemplo psicológica, para saber cómo enfrentar problemas de discriminación, y para tu autoestima” (ibídem).

Por otro lado, los alumnos entrevistados expresaron que hasta la fecha, tenían problemas para expresarse en el idioma español, lo que influye negativamente en el aprovechamiento académico: “... los estudiantes tienen problemas para entender los textos porque no les interesa la lectura, sobre todo ante la dificultad que representa aprender el español, pues en sus hogares se habla más su lengua indígena” (Escalante, 2004).

Pero a nosotros nos parece que este desinterés por la lectura o por el proceso de comunicación en general –ya sea oral o escrito- no sólo tiene qué ver con las dificultades para su comprensión, sino y sobre todo, por razones de discriminación. A quien habla diferente, y no se expresa como los demás, se les señala, se les trata de manera desigual.

La reprobación y el abandono escolar no parece estar relacionado únicamente con situaciones familiares económicamente restrictivas y con un sistema educativo racista; en muchos casos, los niños se ven obligados a dejar la escuela por motivos lingüísticos. A los niños indígenas que no “hablan bien” el español se les margina, más aún si sus compañeros se percatan de que hablan una lengua indígena, son objeto de cualquier tipo de discriminación (Rebolledo, 2008: 6).

Así, varios obstáculos se conjugan: a los alumnos indígenas no sólo se les dificulta comprender lo que está plasmado en los documentos, sino que también les cuesta expresarse correctamente en forma oral en español, puesto que su lengua materna es indígena, lo que obstaculiza más la enseñanza. Además de ello, reciben burlas, críticas, manifestaciones de desprecio, lo que propicia que dejen de hablar en clases y se vuelvan más retraídos; o que de plano dejen de preguntar y participar.

Los alumnos indígenas, según hemos aprendido, necesitan también sentirse orgullosos de pertenecer a una cultura indígena y que los demás también les hagan sentir dicho orgullo; de acuerdo con un alumno matlatzínca de la Facultad de Humanidades: “el idioma, las costumbres, el ‘sentirse identificado’ o tener un ‘sentimiento de pertenencia’, tener equilibrio entre lo que eres y lo que debes ser, igual que lo cotidiano, el ambiente. Eso es lo que me hace ser indígena”.

Y aquí Ángel decidió intervenir de nuevo, pero para hacer una declaración contundente, cual juez que fuera a dictar una sentencia, ya que se puso de pie y subió un poco más la voz para que todos lo escucharan:

“Eso que ustedes dicen que sienten, yo también lo sentía antes. Pero desde que ‘bajé de la montaña’, como me decían, comencé a ver las cosas diferente. Cuando llegué aquí a estudiar, me di cuenta que no sólo me vestía distinto, sino que también hablaba distinto, y comencé a sentirme distinto. Luego vinieron las palabras despectivas, ofensivas: ‘eres un indio’, ‘a ti sí te bajaron del cerro a tamborazos’. Se rieron de cómo caminaba, de cómo pronunciaba. Yo sí me sentí discriminado, y por ello dejé de decir que era indígena.”

“Primero, para evitar que se burlaran, dejé de participar en clases; luego, comencé a vestirme como los demás. Para evitar la incomodidad y los bochornos, decidí abandonar mi cultura innata. Ahora, ya hasta empecé a vestir de traje, y algunos hasta me dicen ‘abogado’, y ya no me dicen indio. Y sólo a veces, algún fin de semana cuando regreso a mi pueblo y convivo con mis papás, o voy a ver a mi abuela, soy una persona distinta: pienso como ellos, me porto como ellos y soy parte de la comunidad. Pero ya cada vez voy menos, ya me adapté al ambiente de aquí. Y ahora, cuando me preguntan, seguro respondo: Los indígenas son mis padres, yo ya no” (UAEM, 2011).

Después de esta aseveración, se hizo un silencio prolongado, porque tal vez todos recordaron que, en algún momento, se habían sentido como Ángel, y se habían visto tentados a hacer lo mismo que él. Pero poco a poco comenzaron a reaccionar. Y un estudiante de la Facultad de Humanidades, un poco en representación de los demás, dijo: “Yo no soy indígena cada seis meses, cada año, lo soy siempre. Mi identidad la llevo adentro y no viene de fuera”.

Con base en estos testimonios nos dimos cuenta que tenemos la obligación como institución educativa democrática, plural y abierta al diálogo, crear espacios colectivos de diálogo como el que logramos este día que ahora reportamos, para que los estudiantes indígenas de nuestra Universidad se expresen libremente, se sientan identificados unos con otros, puedan disentir, pero al mismo tiempo reafirmarse y reconocerse como parte de un colectivo.

Notamos que tenemos que continuar subrayando la parte humanista, debemos rescatar el sentido social que identifica a la educación. Que es nuestro deber seguir trabajando para que todos los integrantes de la comunidad académica se sientan acogidos, integrados, incluidos dentro de la institución, no sólo porque “la educación es para todos” sino y sobre todo, porque su papel es formar profesionales que puedan incidir y transformar su entorno de una manera positiva.

Ahora sabemos que es necesario fortalecer la identidad, especialmente a través del dominio o reforzamiento de las lenguas indígenas; que los alumnos - no sólo los pertenecientes a un grupo étnico - conozcan sus raíces, de dónde provienen, pero también a dónde van, que sepan quiénes son como personas, qué los hace diferentes, únicos, y que lo puedan comunicar a los otros.

Porque la identidad es la combinación de ambas partes: de la historia personal, pero también del devenir, de cómo se va conformando el ser. Y al reforzarse la identidad, también se fortalece la autoestima, la seguridad, la visión tanto actual como futura del individuo.

A modo de síntesis

Como consecuencia de esta experiencia reforzamos las convicciones de trabajar a favor del conocimiento, aceptación y respeto de las culturas indígenas que convergen en los espacios escolares; y a un mismo tiempo, debemos pugnar porque se integre a los Planes de Estudio, a modo de ejes transversales, el reconocimiento hacia la diversidad cultural. Porque: “el sistema escolar debe responder no sólo a la tradición cultural de su contexto, sino también a las variables culturales de las diversas comunidades que están presentes en la sociedad en general, y que deben ser incluidas como contenidos alternativos en el currículum” (Gimeno, 2001, p. 24).

La educación multi e intercultural - bilingüe donde sea necesaria - es el nuevo reto que se plantea a la Universidad contemporánea. Es una realidad que debe construirse, ubicarse en el plano de lo posible, promoviendo una pedagogía de reconocimiento y respeto hacia la diferencia, hacia “el otro”; propiciar la inclusión y la tolerancia traducida en defensa y diálogo con la diferencia y con los diferentes, que al fin y al cabo somos todos nosotros.

Bibliografía

- ANUIES (2003). *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en Instituciones de educación Superior*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Intercambio de Experiencias Educativas: “Vincular los Caminos a la Educación Superior”, Universidad de Guadalajara, 17-19 de noviembre. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- _____ (2011). *Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <http://paeiies.anuiex.mx/> (consultado en septiembre de 2011).
- Bourdieu, Pierre (2007). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Colección Argumentos, Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Escalante Cumplido, María Lourdes (2004). *Analizan problemas de educación indígena*. En “El siglo de Torreón”, sábado 17 de julio, sección Agencia Virtual. México: Universidad Pedagógica de Durango. Disponible en: <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/99248.analizan-problemasde-educacion-indigena.html>
- FF (2010). *Educational Opportunity and Scholarship*. Ford Foundation. Disponible en línea: <http://www.fordfoundation.org/issues/educational-opportunity-and-scholarship> (consultada en noviembre de 2010).
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la sociedad global*. Madrid: Ediciones Morata.
- INEGI (2005). *Hablantes de lengua indígena en México*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. En “Cuéntame”, versión en línea. México: Gobierno Federal. Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/impresion/poblacion/lindigena.asp>
- Pérez Olivo, Eurelia (2007). *Estudio: Mujeres Jefas de Familia*. Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, Tesis. Disponible en: <http://www.opdhinc.com/Backup%20of%20Tesis%20MJF%20revisada%20y%20aprobada%202007.pdf> (consultada en mayo de 2011).
- PND (2003). *Grupos Vulnerables*. Plan Nacional de Desarrollo, Informe 2003. México: Gobierno Federal. Disponible en: <http://pnd.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=51> (consultada en noviembre de 2010).
- Rebolledo Recéndiz, Nicanor (2008). *Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal*. Ponencia presentada en el “X Congreso de Investigación Educativa”, área 12, Multiculturalismo y educación. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1452-F.pdf (consultada en septiembre de 2011).
- UAEM (2011). *Grupo Focal*. Metodología para la tesis de Doctorado de Castro Ricalde, Diana. “La inclusión educativa de los estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma del Estado de México”. México: Facultad de Ciencias Política y Administración Pública / Facultad de Ciencias de la Conducta / Facultad de Planeación Urbana y Regional.
- UNIVERSIA (2011). *Insuficiente la cobertura de educación superior en México: UNAM*. Universia, Noticias México. Sección Educación Superior, 27 de julio de 2011, México: Grupo Santander. Disponible en: <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2011/07/27/851531/>

insuficiente-cobertura-educacion-superior-mexico-unam.html (consultada en septiembre de 2011).

Velázquez Martínez, María Patricia (2005). *Breve Introducción al Fenómeno del Bilingüismo en México*. México: Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velazqueza05.htm> (consultada en mayo de 2011).