

---

# **INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE**

Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de nivel superior según Acuerdo  
Secretarial 15018, publicado en el DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN el 29  
DE NOVIEMBRE DE 1976

---

**DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOPOLÍTICOS Y JURÍDICOS**  
MAESTRÍA EN POLÍTICA Y GESTIÓN PÚBLICA



**Estudiantes indígenas y educación superior en la Universidad de  
Guadalajara**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN POLÍTICA Y GESTIÓN PÚBLICA

**PRESENTA**

**Víctor Hugo Ávila Barrientos**

Director de la tesis:

Ignacio Medina Núñez

GUADALAJARA, JALISCO, NOVIEMBRE 2012



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPITULO I: CONTEXTO NACIONAL.....</b>	<b>4</b>
<b>CAPITULO II: MULTICULTURALISMO Y PUEBLOS INDÍGENAS.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO III: EL PROGRAMA DE APOYO ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES INDÍGENAS.....</b>	<b>42</b>
<b>CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....</b>	<b>63</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>71</b>

## INTRODUCCIÓN

La discriminación, marginación y exclusión de que han sido objeto los pueblos indios en nuestro país se expresa en distintos aspectos que impactan negativamente el desarrollo de los habitantes de las comunidades indígenas. Los altos índices de mortalidad, desnutrición, analfabetismo y violación de sus derechos humanos, entre muchos otros, son problemas que generan un escenario de difíciles expectativas a futuro para estas colectividades.

Un ejemplo de esta exclusión lo constituye sin duda el tema educativo. Si bien se han diseñado planes públicos para atender los niveles básico, medio básico y medio superior que ofrezca respuestas a esta demanda, en el caso de la formación profesional existe un bajo índice de ingreso de estudiantes indígenas tanto en universidades públicas como privadas. Esta circunstancia se expresa en el casi imperceptible número de egresados indígenas profesionistas en las diferentes ramas del conocimiento, quienes enfrentan además el problema, al igual que muchos otros egresados no indígenas, de nulas oportunidades para ejercer su profesión de manera eficaz que les permita satisfacer sus necesidades personales y/o familiares.

Nuestra nación es reconocida constitucionalmente como pluricultural, sin embargo esta definición poco ha significado para hacer viable una sociedad diversa. La reforma constitucional en materia indígena realizada en el 2001 es una muestra evidente de la falta de conciencia sobre la dimensión y

naturaleza, tanto del problema, como de los conflictos generados en la sociedad multicultural, que cuando hablamos de conflictos multiculturales no quiere esto decir que el hecho de pertenecer a culturas diferentes sea lo que provoca la existencia de conflictos, por el contrario, estos conflictos son fundamentalmente sociales por lo que el término “conflictos multiculturales” se refiere a los conflictos surgidos entre personas de diferentes culturas y sin que esta pertenencia diferencial sea la causa que los provoca.

Este problema tiene una implicación práctica y académica, en primer lugar por expresarse en un modelo educativo y de formación profesional que discrimina a las culturas indígenas convirtiéndose en un obstáculo para el ingreso de indígenas a las universidades y, desde la perspectiva académica, porque tanto el Estado como sus instituciones siguen atendiendo esta problemática desde una visión de neutralidad etnocultural que perpetua las condiciones de marginación y exclusión.

El problema se relaciona de manera directa con mi experiencia profesional ya que durante el periodo 2003 al 2005 formé parte del equipo universitario que impulsó el Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas, que financiado por la *Ford Foundation*, busca impulsar programas de acción afirmativa en distintas universidades del país para reducir la brecha de desigualdad de los estudiantes provenientes de comunidades indígenas.

En el presente Reporte iniciaré planteando algunas características del contexto nacional e institucional en el que se desarrolla esta discusión en

torno a la resolución de los problemas surgidos en el seno de países multiculturales. Considero de singular importancia la discusión en torno a las distintas alternativas, ajustes institucionales y constitucionales que se desarrollan en torno a la construcción de Estados multiculturales, de manera particular el proceso de nuestro país en el debate del multiculturalismo, el enfoque desde la visión del Estado, las expectativas del debate y el diálogo generado por el levantamiento zapatista de 1994 y el proceso de las reformas constitucionales con que se pretendió resolver el tema.

Describiré las diversas circunstancias que moldean la relación de los estudiantes indígenas ante el contexto institucional, abordaré el debate en torno a la perspectiva estatal para el tratamiento de los conflictos multiculturales, este análisis estará sustentado en una exposición teórica desde el enfoque de diversos autores que abordan el problema, con estos elementos dilucidados expondré la gestión particular y concreta del Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (PAAEI), sus aciertos y dificultades, así como un análisis comparativo de los resultados académicos de los estudiantes regulares frente a los indígenas, finalmente culminaré con una exposición de conclusiones que permitan identificar alternativas para resolver esta problemática.

El estudio intenta aportar algunos elementos para la mejor comprensión de la educación intercultural y hacer un análisis de las perspectivas institucionales en torno al reto que propone este tema para la universidad, en particular la Universidad de Guadalajara.

# CAPÍTULO I

## CONTEXTO NACIONAL

### 1.1 CONTEXTO HISTÓRICO

La Constitución Política de México establece de manera explícita que nuestra “nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Congreso de la Unión, 2008), esta declaración contiene diversas implicaciones más allá del estricto ámbito legal, ya que se define aquí una importante dimensión de nuestra identidad, sustentada en la diversidad de culturas que conforman nuestra nación. Este reconocimiento de la composición pluricultural hace una referencia directa con el concepto de “pueblos indígenas”, cuyos habitantes representan un número significativo de la población nacional<sup>1</sup> y que conforme al derecho internacional público se les reconoce como:

*“Aquellos pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus*

---

<sup>1</sup> De acuerdo al Consejo Nacional de la Población y al Instituto Nacional Indigenista, la población indígena en México se encuentra asentada en 871 municipios definidos como indígenas o con presencia de población indígena, caracterizados por ser municipios de alta y muy alta marginación.

*propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas*". (OIT, 1989)<sup>2</sup>

En nuestro país de acuerdo con la información generada por el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (PND 2001-2006), estas identidades culturales están integradas por 12.7 millones de personas, hablan más de 60 lenguas diferentes y ocupan la quinta parte del territorio nacional, donde se concentra la riqueza biológica que hace de México el tercer lugar mundial en biodiversidad. En el aspecto educativo, reconoce dicho documento, "los rezagos que experimenta la población indígena son tan importantes como los que registran en salud y alimentación. Se trata de factores relacionados que, junto con la pobreza, dan forma y consistencia a un círculo que tiende a repetirse generación tras generación".

No solo el Plan Nacional de Desarrollo reconoce esta situación, también el documento sobre derechos indígenas surgido del diálogo del gobierno federal con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1996, reconoce que estos rezagos generaron una creciente marginación que "confirma que los pueblos indígenas son objeto de formas de subordinación, desigualdad y discriminación que les determina una situación estructural de pobreza, explotación y exclusión política. Confirma también que han persistido frente a un orden jurídico cuyo ideal ha sido la homogeneización y asimilación cultural" y que éstas "condiciones de pobreza y marginación que afectan a los pueblos

---

<sup>2</sup> Esta Convención Internacional, de acuerdo con el artículo 133 Constitucional, tiene reconocido el carácter de Ley Suprema en nuestro país ya que fue signado por el Ejecutivo y ratificado por el Senado en el año de 1990. Sin embargo su firma, los derechos consagrados en este instrumento internacional rara vez son reconocidos por los órganos jurisdiccionales de nuestra nación.



indígenas, muestran el carácter desigual del desarrollo de la sociedad mexicana, y definen el alcance de las exigencias de justicia social que debe atender el Estado para concurrir al progreso de ese importante núcleo de mexicanos”<sup>3</sup>.

Esta situación evidentemente aumenta la vulnerabilidad de estos pueblos a diversas problemáticas, como la violación a sus derechos humanos, el nulo acceso a la jurisdicción del Estado para la resolución del rezago agrario, altos índices de desnutrición, mortalidad y analfabetismo, deficiente formación educativa básica y nulo acceso a la educación profesional, entre otros conflictos inminentemente sociales, que aunados logran configurar un escenario de difíciles expectativas para los miembros de estas comunidades.

Este escenario fue configurándose desde la subordinación de estos pueblos en la época de La Colonia, pero fue sin embargo durante la segunda mitad del siglo pasado en que se fueron consolidando las condiciones que determinaron estas difíciles expectativas. La consolidación del régimen político mexicano de los años cincuenta a la etapa de transición electoral en el 2000, existió un “marcado predominio del gobierno federal por sobre los otros niveles de gobierno, un estilo de decisión en los asuntos públicos con discrecionalidad y una marcada preferencia de la gestión directa de las políticas por razones de control político” (Aguilar, 1997), el abordaje del tema indígena y sus posibles repercusiones en la sociedad nacional, de hecho reconocida

---

<sup>3</sup> Párrafos iniciales de los numerales uno y dos del apartado denominado “Contexto de la nueva relación”, incluido en el Documento Primero: “Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las Instancias de Debate y Decisión Nacional” de los Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígenas.

constitucionalmente como pluricultural, solo cobraron importancia frente a la posibilidad de afectar sus posesiones ancestrales y se resolvió impulsar una política pública que se orientar a mejorar el bienestar social de los pueblos indígenas, desde una perspectiva asistencial dirigida de manera clientelar hacia el sector más pobre y marginado de la sociedad nacional.

Durante el sexenio de Salinas de Gortari (1988–1994) el tema del multiculturalismo se concentró en la reforma del artículo cuarto constitucional que reafirmaba la composición pluricultural de la nación, se realizaron grandes festejos folcloristas que mostraban la diversidad cultural de los pueblos indígenas, pero olvidaba los alarmantes rezagos de una población empobrecida y amenazada en sus territorios y recursos naturales. Fue también durante este sexenio que se realizaron las reformas al artículo 27 constitucional, de manera congruente con el Tratado de Libre Comercio, eliminaron el triple carácter; imprescriptible, inembargable e inalienable, que protegía las tierras y territorios de los pueblos indígenas. La reforma en materia agraria facilitaba la privatización de las tierras y sus recursos de manera que se afectaba así un componente estratégico de la identidad cultural de los pueblos, su territorio, entendido como el espacio ideal para recrear su cultura, ejercer jurisdicción en algunas materias jurídicas del orden social e impulsar sus perspectivas de desarrollo congruentes con su cosmovisión.

Es a partir de enero de 1994, con el levantamiento Zapatista en Chiapas y en el contexto de la firma del Tratado de Libre Comercio, que los pueblos

indígenas toman un lugar especial en la agenda nacional puesto que era innegable la evidencia de las condiciones de marginación y olvido gubernamental que habían padecido sus habitantes. El tema del multiculturalismo se asomó al debate otra vez y en un ejercicio de diálogo nacional realizado en el marco de las pláticas de paz durante febrero de 1996, se acordó entre el gobierno federal y los pueblos indígenas participantes en la mesa de San Andrés<sup>4</sup>, impulsar medidas que permitieran paulatinamente el reconocimiento de los pueblos indios como sujetos políticos en la conformación de nuestro Estado-nación. Se propusieron y acordaron modificaciones sustanciales en las leyes y procedimientos de participación de los indígenas en la vida pública y se establecieron otros temas<sup>5</sup> para continuar con la discusión sobre las causas que propiciaron el conflicto armado y las formas para darles solución. Estas fueron algunas respuestas para transformar este difícil problema en una oportunidad para reformar el marco jurídico e institucional y ofrecer una solución justa y digna a los pueblos indígenas.

---

<sup>4</sup> Posterior al cese al fuego se formalizaron entre las partes las “Reglas de procedimiento” y la “Ley para el diálogo en Chiapas” donde se integran los “Acuerdos para la concordia y pacificación con justicia y dignidad”, esta legislación fue aprobada el 10 de marzo de 1995 y tiene por objeto establecer las bases jurídicas que propicien el diálogo. Bajo esta Ley se instaló en San Andrés Sacamch’en de los Pobres, Chiapas, la mesa de diálogo que acordó los denominados “Acuerdos de San Andrés”.

<sup>5</sup> Las otras 5 mesas de diálogo versan sobre los siguientes temas: 2. Democracia y Justicia, 3. Bienestar y Desarrollo, 4. Derechos de la Mujer, 5. Conciliación de la sociedad chiapaneca y 6. Participación Política y Social del EZLN.

Estos acuerdos referían a una necesaria reforma del marco jurídico en la que las partes se comprometían a impulsar acciones para el reconocimiento constitucional de los siguientes tipos de derechos principalmente:

1. Políticos, a fin de fortalecer su representación en las legislaturas y gobiernos.
2. De jurisdicción, para aceptar sus procedimientos y reconocer sus sistemas normativos con respeto a los derechos humanos internacionalmente reconocidos.
3. Económicos, en referencia a su derecho a desarrollar esquemas y alternativas de desarrollo de acuerdo su cosmovisión.
4. Culturales, en tanto apoyaran el fortalecimiento de la diversidad cultural.

Se establecieron compromisos entre el gobierno federal y los pueblos indígenas, entre los que se encontraban:

- ➔ Reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución Federal respetando su derecho a la libre determinación y sus formas de gobierno internas.
- ➔ Ampliar la participación y representación políticas.
- ➔ Garantizar el acceso pleno a la justicia reconociendo sus sistemas normativos internos en la resolución de sus conflictos.

Con estos primeros acuerdos logrados entre el gobierno y los pueblos indígenas, se vislumbraba una transformación importante en el rumbo y la definición de una nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas, se hizo énfasis en la urgente reforma constitucional y en la imperiosa necesidad de corregir el enfoque en la discusión del multiculturalismo. En este momento la agenda social demandaba la atención inmediata del problema y diversas opiniones coincidieron sobre la existencia de un sector nacional empobrecido, evidenciando los matices folclóricos expresados en las leyes, con que se había pretendido substanciar el problema.

Posterior a la firma de los Acuerdos de San Andrés y a la presentación de la Propuesta de Reformas Constitucionales realizados por la Cocopa<sup>6</sup>, el gobierno de Ernesto Zedillo (1994 - 2000), desconoció los acuerdos alcanzados y presentó de manera unilateral otra propuesta de reforma constitucional que se oponía al espíritu de lo acordado en San Andrés, impulsó una escalada militar utilizando mecanismos de guerra de baja intensidad contra el Ejército Zapatista y se militarizaron muchas de las comunidades indígenas del país. Ésta fue la respuesta del Estado al debate sobre el multiculturalismo.

El proceso electoral del 2000 vino a posponer el tema indígena, Vicente Fox recuperó el tema como parte de su campaña, señalando que en quince minutos resolvería el problema de Chiapas y de los indígenas del país. Finalmente logró el triunfo electoral y de manera demagógica presentó la

---

<sup>6</sup> Comisión de Concordia y Pacificación, integrada por miembros de la comisión legislativa del Congreso de la Unión para el Diálogo y la Conciliación para el estado de Chiapas. Artículo 8º de la Ley del 10 de marzo de 1995.

propuesta “congelada” que elaboró la COCOPA y dejó en manos del Legislativo la tarea de aprobar o desaprobar la propuesta.

Durante 2001, una gran movilización de los pueblos indígenas convocada por el Ejército Zapatista denominada “La marcha del color de la tierra”, recorrió el sur del país y se hizo escuchar en la ciudad de México, se expresaron las demandas centrales y se dejó en claro que la iniciativa de estos pueblos para resolver el problema indígena pasaba por la aprobación de la denominada “Ley COCOPA”.

Los integrantes del Senado, a donde concurrió dicha iniciativa, incapaces de entender la trascendencia de la reforma, realizaron una contrapropuesta denominada Ley Cevallos-Bartlett-Ortega, en alusión clara a los coordinadores de las bancadas de los tres partidos mayoritarios, aprobaron una reforma contraria al espíritu de San Andrés que desconocía las principales demandas en relación al derechos de los pueblos a ser sujetos de derecho público y los ratificó como entidades de interés público, entidades que requieren la tutela gubernamental para su desarrollo.

Los pueblos indígenas llevaron la discusión al terreno del diferendo jurídico mediante controversias constitucionales donde se ratificó la visión de los poderes al prevalecer su aprobación con la opinión de los ministros de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) quienes desecharon dichos recursos y refrendaron el desinterés por el tema indígena.

Actualmente, las políticas públicas orientadas a los pueblos indígenas no conceden ningún valor al debate sobre los retos del multiculturalismo, la aspiración máxima de la visión gubernamental no escapa del encuadre tradicional de los derechos humanos, una visión incompleta que si bien son sustento y garantía que permite la conformación e interacción de diferentes grupos en la sociedad, desde la óptica de Kymlicka, son derechos inherentemente individuales que impulsan la vida en sociedad y que simplemente “garantizan que las tradiciones se mantengan de manera voluntaria y que la disidencia no sea suprimida por la fuerza”. Esto sin abordar cómo deben resolverse los conflictos surgidos de la integración de una sociedad diversa y multicultural. (Kymlicka, 2003: 99)

## 1.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL EN UN CASO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La Universidad no es ajena a este contexto histórico. Aun en nuestros días, el tema de la interculturalidad y del paradigma de neutralidad etnocultural al que se enfrentan los retos del multiculturalismo, siguen siendo temas poco explorados y escasamente reconocidos como importantes en la formación educativa.

Si bien la Universidad de Guadalajara retoma como propia la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI* (UNESCO, 1998) de la UNESCO, que reconoce como uno de los tópicos más importantes el acceso a la educación superior como derecho fundamental de la población y que en estos términos “juega un papel estratégico en las sociedades modernas y debe ser un sector prioritario para alcanzar el desarrollo integral de la humanidad”, y reconoce además en el Plan Institucional de Desarrollo Institucional 2002–2010, denominado *Puesta a Punto de la Red Universitaria*, la “necesidad de seguir avanzando hacia la consolidación de una universidad plural, que dé cabida plenamente a lo diverso”, no se registra una expresión clara y específica acerca del valor de la educación intercultural como mecanismo ideal para responder a las exigencias de su entorno, atender las necesidades sociales de formación profesional de los estudiantes indígenas y cumplir con su misión de fomentar la solidaridad y la igualdad.



La Universidad de Guadalajara, desde hace más de veinte años, ha estado vinculada con los pueblos indígenas, ha desarrollado estudios y proyectos de investigación sobre su hábitat, se han realizado diversos estudios sobre sus identidades culturales, sobre sus formas de organización y auto gobierno, se han impulsado proyectos de asistencia y servicio social. Sin embargo no es sino hasta la puesta en marcha del PAAEI<sup>7</sup>, que se reconoce que no existía un proyecto que, más allá de la tarea de apoyar académicamente desde una perspectiva tradicional a los estudiantes, retomara una postura a favor de la interculturalidad integrando esta perspectiva a sus funciones sustantivas.

No obstante que en su declaración de *misión*, la Universidad se reconoce como “una Universidad pública, comprometida con la formación de capacidades profesionales, competentes y con responsabilidad social y sostiene como encargo el de extender los beneficios del saber a todos los miembros de la sociedad”, en sus ejes estratégicos queda abordado de manera muy general el tema de la interculturalidad y del desarrollo de políticas que se orienten a su impulso. De los seis ejes estratégicos que sostiene como compromiso —Innovación Educativa, Investigación, Internacionalización, Extensión, Gestión y Gobierno— es sólo en dos que se destacan de alguna manera distintas intencionalidades orientadas a fortalecer los procesos de la interculturalidad.

---

<sup>7</sup> El Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) es un programa de acción afirmativa impulsado técnicamente por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y financiados por la Ford Foundation.

El primero sobre Innovación educativa consigna el propósito de “innovar la educación en todos sus niveles y dimensiones para favorecer una formación integral, ética, científica y humanista, centrada en el estudiante y desarrollar programas educativos pertinentes, conforme a los escenarios tendenciales y estratégicos”.

Los propósitos de este enunciado concuerdan con la perspectiva intercultural de construir relaciones respetuosas, duraderas y sustentables entre culturas, entre saberes, conocimientos y prácticas distintas, que coadyuven al fortalecimiento de la identidad, a la promoción efectiva de la equidad y que respondan al entorno e intereses de los pueblos indios. Para alcanzar estos fines sería necesario incorporar una meta más a las nueve existentes, que se enfocara de manera directa al impulso de políticas de acción afirmativa que reconozcan de manera positiva la existencia de una diversidad de culturas en la Universidad y la necesidad de impulsar una educación intercultural. Dicha meta podría redactarse de manera que ofreciera la posibilidad de diseñar modelos académicos y educativos para la interculturalidad y podría proponerse en esta dimensión, variables para la observación de impactos que incorporaran indicadores como:

- Índice de ingreso de aspirantes de origen indígena en los niveles medio superior y superior.
- Porcentaje de alumnos de origen indígena tutorados por el sistema docente y con acceso “a los servicios de apoyo académico, mecanismos de inducción y acompañamiento, integración del servicio social y la titulación al proceso formativo, prácticas profesionales y

estancias de estudiantes en el ámbito laboral”.

- Número de profesores formados en materia de educación intercultural.
- Número de carreras ofrecidas por los centros universitarios acordes a la demanda del contexto indígena.
- Número de programas educativos ofrecidos por medios distintos a los regulares o convencionales y acceso remoto a servicios académicos, entendidos como “los ámbitos de aprendizaje fuera del campus universitario, sostenidos por organizaciones comunitarias, instancias gubernamentales y/o empresariales, desde las cuales se puede acceder a los servicios educativos de la universidad”, propósito del proyecto CASA del Sistema de Universidad Virtual. Entre otros.

En el cuarto eje estratégico denominado Extensión se reconoce el compromiso de “difundir el patrimonio cultural y natural de la región, del país y el mundo como base del desarrollo sustentable, apoyar proyectos y programas que contribuyan al desarrollo sustentable y que contrarresten la inequidad, la exclusión social y la pobreza en el estado, la región y el país y fortalecer la convivencia multicultural respetuosa con los pueblos indígenas”. Donde se establece también el objetivo de “fomentar las dimensiones ética, sustentable, artística, de solidaridad social, de servicio asistencial, y de apoyo a las comunidades, para lograr la formación integral de los estudiantes, señalando como indicador que el 60 por ciento del total de prestadores de servicio social sean destinados a prestar servicios de asistencia a los grupos

marginados, y de esto que el 25 por ciento estén directamente dirigidos a las comunidades indígenas”.

Estas actividades son realizadas por las áreas de vinculación con sectores y grupos sociales, a los que pertenece el PAAEI, denominada Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas (UACI) que se proponen “integrar procesos que aseguren la relación permanente con el entorno social agrupado en los diversos sectores: gubernamental, productivo y comunitario, para que de manera constante atienda sus demandas sin perder de vista la contribución al desarrollo integral y equitativo del Estado”. Y que en particular con los pueblos indígenas, cuenta con iniciativas que apoyan y asesoran el desarrollo de proyectos de investigación e intervención en las comunidades bajo un esquema de respeto, cooperación y pluralidad, entre los cuales identificamos:

- El Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas (DELI), fundado en 1986, quien desarrolló los primeros acercamientos a las culturas indígenas, realizó aportes en el estudio de la gramática de la lengua wixarika y permitió en este proceso de intercambio la posibilidad de ofrecer espacios para que diferentes miembros de esta comunidad cursaran carreras de nivel superior, convirtiéndose en los primeros profesionistas de esta cultura indígena formados en la Universidad de Guadalajara.
- La Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas (UACI), se creó en 1994 como respuesta de la Universidad a la emergencia de los pueblos indígenas, con los objetivos de: “contribuir al rescate, conservación, defensa y desarrollo de las culturas indígenas mediante la conformación

de equipos multi e interdisciplinarios y acciones interinstitucionales, el desarrollo de las capacidades organizativas, de producción y solidarias de los grupos sociales más desfavorecidos y contribuir de esta manera al desarrollo comunitario sostenible en el estado de Jalisco”.

- Los Centros Universitarios Regionales como CUnorte y el IMECBIO en el CUcsur. Donde se han desarrollado estrategias de inclusión de los estudiantes indígenas en los aspectos educativos, principalmente creando carreras que satisfacen sus demandas educativas e implementando un plan de asesorías y tutorías a estudiantes que incluyen el apoyo para el desarrollo de proyectos de intervención en sus comunidades.

Existen otras iniciativas institucionales relacionadas a la interculturalidad como el Premio Vinculación Universidad-Sociedad que existe desde el año 2000 y que fomenta la vinculación con los sectores gubernamental, productivo y con la sociedad, y que en el 2004 fue otorgado al proyecto “Comunicación y educación bicultural en una comunidad wixarika” que “permitió que los jóvenes wixaritari contaran con una obra en su idioma a manera de texto bilingüe para estudiantes de secundaria, para salvaguardar y difundir su cultura y que es importante para ayudar a preservar las raíces de este pueblo” (Gaceta Universitaria, 2004: 19), o las jornadas de cultura indígena, promovidas por estudiantes en los Centros Universitarios, la Coordinación de Servicios Estudiantiles y la UACI. (Gaceta Universitaria, 2003: 46).

Es importante destacar que quizá uno de los mayores aportes a la interculturalidad, aunque conseguido como un producto no esperado, es el proceso de descentralización de la Universidad, iniciado hace más de diez años y que hoy se expresa en una Red Universitaria con cobertura en las regiones del estado. El proceso de regionalización ha sido reconocido como el logro más importante de la institución: “la descentralización de los servicios educativos en las regiones el estado es el logro más importante de la Red; ahora entre el 30% y el 40% de los alumnos (105 mil en medio superior y 76 mil en superior) están en los Centros Universitarios Regionales” (Gaceta Universitaria, 2004: 18-19). Esto ha redundado en el acercamiento de las posibilidades de formación profesional a las regiones con población indígena, ya que en los Centros Regionales se encuentra más del 90% de los estudiantes indígenas beneficiados por el PAAEI.

Sin embargo, aun con estas acciones institucionales, no podemos asegurar que la educación intercultural se encuentre en un proceso de comprensión y consolidación en la Universidad de Guadalajara, podemos decir que la experiencia del PAAEI, aunada a otras iniciativas institucionales, ha resultado innovadora en el sentido de reconocer las deficiencias del sistema respecto a su relación con las culturas indígenas, por lo que podemos identificar como una primer tarea que podría encarar nuestra institución a favor de la educación intercultural; alejarse definitivamente de la “ceguera etnocultural” en el diseño de políticas hacia sus estudiantes, identificar las normas o políticas que implícita o explícitamente presentan sesgos desfavorables para las culturas indígenas y que conllevan a la creación de estigmas y exclusiones que afectan a los estudiantes provenientes de

estas culturas, reconociendo que la justicia y la equidad no pueden definirse simplemente en términos de normas o instituciones ciegas a las diferencias.

### **1.3 LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA RED UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA**

En torno a la problemática de acceso a la educación superior por parte de estudiantes de origen indígena, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), señala que “los estudiantes indígenas en instituciones de educación superior del país, enfrentan alta reprobación, dificultades para permanecer en la escuela y desigualdad económica, social y cultural frente a estudiantes de procedencia urbana” (Galán, en La Jornada, 2003: 51) lo que convierte en escasas las posibilidades de que los jóvenes indígenas realicen de manera óptima una carrera profesional.

En este contexto de dificultades es evidente la falta de una infraestructura educativa en las regiones indígenas desde los niveles básicos, que genera que migren quienes desean continuar estudios de mayor nivel. Limitadas por las carencias económicas y el alto costo de oportunidad para la familia de realizar estudios superiores,<sup>8</sup> y enfrentadas a un ambiente de discriminación

---

<sup>8</sup> En las comunidades indígenas todos los miembros de la familia cumplen tareas específicas; ya sea en las labores de la vivienda, en la incorporación al trabajo agrícola o en la eventual migración para obtener ingresos que satisfacen necesidades distintas a las de auto consumo. El joven que emigra de su comunidad para realizar estudios de mayor grado, significa una mano de trabajo menos en la familia, un ingreso económico menos para el núcleo familiar y en algunos casos, un importante costo económico y familiar extra para apoyarlo donde se encuentre.

en los espacios públicos, se desarrollan iniciativas con el propósito de impulsar políticas en favor de una educación multicultural.

El estado de Jalisco cuenta entre sus habitantes con dos pueblos milenarios que conformaron el occidente de México antes de la colonia: nahuas al sur y wixaritari al norte. Como es sabido, los pueblos indígenas en general fueron sujetos de grandes batallas que casi los llevan a su extinción. Sin embargo esos dos pueblos que se encuentran asentados todavía en Jalisco, al igual que muchos otros en toda la República Mexicana “no solo protestan y luchan contra la situación de marginación, explotación, saqueos, injusticias y exterminio que han vivido por tanto tiempo. También se preocupan por la defensa, revalorización y rescate de sus culturas ancestrales, saberes y prácticas tradicionales que han podido resguardar desde hace siglos” (Robertson, 2002: 12).

Los servicios educativos, al igual que los de salud, vivienda, infraestructura, etc. en estas comunidades son muy deficientes. Según la información recabada por el equipo del PAAEI, en la sierra wixarika la educación oficial sólo es ofrecida a nivel preescolar en 31 escuelas, la educación básica en doce primarias de organización completa (una en Guadalupe Ocotán), 49 primarias multigrado, 2 escuelas primarias particulares (una en Guadalupe Ocotán) y cinco escuelas atendidas por CONAFE, y en cuanto a educación media a través de 17 telesecundarias, una escuela técnica, una tele secundaria atendida por la Misión Franciscana en Santa Clara y una secundaria intercultural de los wixaritari en San Miguel Huaixtita, y en educación media superior mediante una preparatoria apoyada por el Instituto de



Estudios Superiores de Occidente, en San Miguel Huaixtita y dos semi escolarizadas de la Universidad de Guadalajara.

Esta oferta educativa no ha tomado en cuenta de manera real los elementos culturales del pueblo wixarika, presentando contenidos descontextualizados de su entorno y con poca posibilidad de aplicación para la resolución de problemas cotidianos. Es un hecho que dicha oferta educativa de un nivel a otro se encuentra desequilibrada ya que no existe correspondencia entre el número de estudiantes que ingresan a un nivel y tienen garantizado el espacio en el siguiente, esto trae como resultado que muchos de los estudiantes, en especial los jóvenes, se alejen de sus comunidades, enfrentándose a una situación que va desde la discriminación, marginación, exclusión, racismo hasta la pérdida de la identidad indígena.

Para el caso del pueblo nahua del sur de Jalisco, con una población de 13,700 habitantes, cuantitativamente la educación en la región indígena del municipio de Cuautitlán es mayor, debido a que en sus cerca de 40 localidades se encuentran instaladas escuelas primarias, además de seis secundarias ubicadas cada una en las comunidades de Ayotitlán, Telcruz, Cuzalapa, El Rincón de Ayotitlán, Lagunillas de Ayotitlán y Maderas, además de sus cuatro preparatorias de la Universidad de Guadalajara ubicadas en Ayotitlán, Telcruz, Chacala y Cuzalapa.

La problemática de estas comunidad no es muy distinta a la mayoría de las comunidades indígenas y rurales de nuestro país: migración laboral temporal por falta de empleo; la población económicamente activa se traslada a los centros

urbanos para desempeñarse en actividades pobremente remuneradas como la servidumbre doméstica, la construcción, la recolección de frutas y legumbres y en algunos casos la búsqueda de otras alternativas educativas.

Como se percibe estos dos pueblos presentan aspectos que los identifican como pueblos comunes originarios del occidente de México, entre los que podemos mencionar: su conocimiento ancestral basado en elementos de la naturaleza, la tradición oral, la imposición cultural de la colonia, la organización social basada en la vida familiar, así como los diferentes símbolos, significados y rituales de cada pueblo. Elementos comunes de estas culturas que aun perviven y continúan con sus prácticas mesoamericanas.

La conformación de la Universidad de Guadalajara en Red Universitaria ofrece la ventaja de brindar los servicios educativos en diversas zonas del estado, permitiendo descentralizar a la institución para ofrecer educación media y superior en la mayor parte de los municipios de Jalisco. Sin embargo, para el caso de un programa como el PAAEI, esta descentralización se deriva en un esfuerzo de coordinación del trabajo en cada uno de los Centros Universitarios ubicados en distintas y lejanas zonas geográficas. Aunado a esto sabemos que, la historia de los pueblos indios y el reconocimiento de pertenencia a una cultura indígena en cada una de las zonas ha sido muy diferente.

Las causas de este problema son diversas, en primer lugar identificamos las de carácter institucional en la que no distinguen las particularidades de los estudiantes indígenas subordinándolos a un modelo de integración que diluye

sus identidades y culturas en el aula universitaria, por otro lado estamos ante un problema inminentemente cultural ya que el examen de admisión está diseñado para la lengua castellana y desde una perspectiva occidental que no permite al estudiante proveniente de otra realidad, expresar sus conocimientos y competencias. Por otro lado hablamos también de la dimensión económica que dificulta que estudiantes indígenas puedan realizar estudios de nivel profesional.

## CAPITULO II

### MULTICULTURALISMO Y COMUNIDADES INDÍGENAS

La globalización económica ha transformado las estrategias de dominación desplegadas por la modernidad, este proceso lejos de favorecer la equidad y el respeto entre culturas diversas, ha fortalecido la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial, por lo que sostiene Quijano (2005) asistimos actualmente a una etapa de colonialidad global (Walsh, 2005: 251)<sup>9</sup>.

En el debate sobre multiculturalismo debemos distinguir muy bien la perspectiva de los derechos humanos que si bien son el sustento y garantía que permite la interacción social, e incluso permite su permanencia y crecimiento en el entorno social, dotando a los hombres de libertad de asociación, pensamiento, derecho a la integridad y tránsito, etcétera, desde la óptica de Kymlicka, son derechos inherentemente individuales que impulsan la vida en sociedad, pero que carecen de una visión intercultural fundada en la “necesidad de construir relaciones *entre* grupos, como también *entre* culturas, lógicas y conocimientos distintos, con el afán de confrontar y transformar las relaciones de poder que han naturalizado las asimetrías sociales” (Walsh, 2004).

---

<sup>9</sup> Anibal Quijano describe esta colonialidad como la conjunción del modelo fundado sobre cinco aspectos clave: El control de la tierra y el trabajo (la economía); el control sobre la autoridad política, el estado y las fuerzas armadas; el control del género y la sexualidad (desde la perspectiva de la familia cristiano-burguesa y heterosexual); el control de la subjetividad (modelada sobre el ideal del hombre blanco y europeo) y; el control del conocimiento, cuyo centro y fuente de irradiación es la Europa renacentista y la ilustración.

La influyente perspectiva de los derechos humanos sin duda imprimió su impronta en la conformación de los Estados nación. En muchos de los casos los procesos de construcción general de los Estados-nación liberales, como en el caso del Estado mexicano y la mayoría de las naciones que impulsaron movimientos independentistas, se propusieron conformar una “identidad nacional” con la cual se identificaran todos los integrantes de la naciente sociedad nacional, privilegiando de manera natural a quienes se identificaban con esta cultura mayoritaria, y “olvidándose” de otras identidades culturales minoritarias, distintas, por ser de un orden cultural no identificado con el liberalismo de inspiración individualista, y desde una perspectiva que convirtió la neutralidad etnocultural del Estado en un paradigma que daría rumbo a la construcción de la identidad nacional frente a las resistencias de las identidades minoritarias.

Este proceso de construcción nacional establecido desde el Estado se expresó mediante un discurso articulado por las diversas instituciones con la capacidad para determinar lo que pertenece a la identidad nacional y lo que no. Aun cuando estas instituciones no poseyeran medios formales para juzgar o sancionar, siempre han existido los medios informales para presionar a los miembros de las identidades minoritarias, para que se sometieran a las normas, excluyendo a las identidades culturales distintas a la mayoritaria, generando una respuesta a este proceso de construcción nacional, en el sentido de que “una sociedad moderna con una lengua y una cultura oficial, patrocinada, inculcada y definida desde el Estado, es obviamente una

inmensa ventaja para las personas cuyas lenguas y culturas sean éstas” (Kymlicka, 2003: 29), marginando de las instituciones sociales, económicas, educativas, políticas, a los miembros de identidades culturales no asociadas a la tradición racional de la modernidad. De esta manera “se construyen prejuicios sistemáticos con base en inventarios culturales estáticos vinculados fundamentalmente a las razas y a características biológicas, los cuales se traducen en prácticas comunes tanto en interacciones sociales cotidianas, como en documentos oficiales” (Barrón, 2008: 123).

Desde la perspectiva liberal, una identidad cultural —para considerarse como tal— debe poseer ciertas características específicas: ser una comunidad intergeneracional, contar con un modelo más o menos completo institucionalmente (reglas de convivencia políticas y sociales), ocupar un territorio determinado y compartir una lengua y una historia específica, o bien desde la concepción histórico-estructural, que la entiende “...como un hecho que se construye y reconstruye de manera continua dentro de nuevos contextos y situaciones históricas, como un conjunto permanente de valores y experiencias comunes, o como una interrelación dinámica de los polos público y privado (Larrain, 2004: 57), identidades o culturas que ante la imposición de una construcción nacional estatal tienen, desde la perspectiva de Kymlicka, tres opciones:

1. Aceptar la integración a una cultura mayoritaria negociando los términos de esta integración. Relación que supone la subordinación de estas culturas al tutelaje gubernamental y que en el caso de nuestro país ha generado una gestión gubernamental con un alto componente de control político mediante

el uso discrecional de los recursos públicos.

2. Tratar de obtener los derechos y poderes de autogobierno para crear sus propias instituciones económicas, políticas y educativas, embarcados en su propia forma de construcción nacional concurrente a la cultura mayoritaria. Situación que en México han reivindicado distintos pueblos indígenas organizados en gobiernos autónomos mediante el fortalecimiento de sus autoridades tradicionales.
3. Aceptar su marginación permanente. Caso de algunas identidades aisladas de la sociedad nacional y atomizadas en sus propias sociedades mediante el aislamiento.

Desde la óptica de Sartori, los conflictos generados en los Estados-nación liberales conformados por una diversidad de identidades culturales, se resuelven bajo el principio de ciudadanía, ya que éste produce ciudadanos iguales (iguales en derechos y deberes) y que, viceversa, sin ciudadanos iguales no puede haber ciudadanía (Sartori, 2001: 17). Lo que implica, entre otras cosas, que la ciudadanía postula la neutralidad o “ceguera” del Estado respecto de las identidades culturales o étnicas de su *demos*. No obstante, observamos que esta tesis de la ciudadanía entra en crisis cuando un Estado concreto está conformado por una multiplicidad de culturas que conviven en un mismo espacio social. Incluso para algunos teóricos, las instituciones y gobiernos liberales son casi imposibles en un país compuesto por varias nacionalidades. Sostienen que son primordiales los lazos de afinidad (étnica,

cultural, lingüística, política) para el funcionamiento de gobiernos representativos y que las diferentes nacionalidades dentro de los Estados restringen la participación de ciertos ciudadanos, limitando con ello las posibilidades de una poliarquía exitosa (Przeworski, 1995: 44).

Ahora bien, una vez definida la innegable influencia del liberalismo y su paradigma de la libertad individual en la construcción de los Estados modernos y su identidad nacional, es preciso estudiar cómo es que se han enfrentado las reclamaciones de derechos de las identidades minoritarias. Kymlicka las identifica como “derechos de las minorías” (Kymlicka, *op cit.* 29), por “ir más allá del conocido conjunto de derechos civiles y políticos de la ciudadanía individual que todas las democracias liberales protegen y por adoptarse con el propósito de reconocer y procurar acomodo a las diferentes identidades y necesidades de los grupos etnoculturales”.

Por lo general, estos derechos de las minorías, sustentados en la existencia de un ente colectivo, se encuentran en conflicto con el paradigma liberal-individualista europeo sustentado en el racionalismo instrumental. La tradición de los derechos de las minorías se encuentra más apegada a la comunalidad, en el sentido de conservar una forma coherente de vida colectiva propia, en referencia a la identidad mayoritaria que reconoce la existencia de un modo de vida distinto, fundado en lo “común” a diferencia de lo “individual”, que debe protegerse y que incluso, desde la perspectiva del liberalismo, no sólo es coherente con los derechos individuales, sino un requisito indispensable para satisfacerlos.



Este modo de vida fundado en lo común ha sido abordado desde diversas perspectivas; sin embargo es en la obra *Comunitas*, que Esposito diserta sobre el origen *iusnatural* de la comunidad retomando del latín:

*“...el sustantivo communitas, y el adjetivo communis, que es, de hecho, el que adquiere sentido por oposición a ‘propio’. ‘Común’ es lo que no es propio, empieza allí donde lo propio termina. Es lo que concierne a más de uno, a muchos o a todos, y que por lo tanto es ‘público’ en contraposición a ‘privado’, o ‘general’ (pero también ‘colectivo’) en contraste con ‘particular’. Munus indica una caracterización ‘social’. El munus que la communitas comparte no es una propiedad o pertenencia. No es una posesión, sino, por el contrario, una deuda, una prenda, un don a dar. Un ‘deber’ que une a los sujetos de la comunidad —en el sentido de ‘te debo algo’, pero no ‘me debes algo’, que hace que no sean enteramente dueños de sí mismos. En términos más precisos, les expropia, en parte o enteramente, su propiedad inicial, su propiedad más propia, es decir, su subjetividad. Imponemos así un giro de 180 grados a la sinonimia común-propio, inconscientemente presupuesta por las filosofías comunitarias, y reestablecemos la oposición fundamental: no es lo propio, sino lo impropio -o, más drásticamente, lo otro- lo que caracteriza a lo común. Una desapropiación que inviste y descentra al sujeto propietario, y lo fuerza a salir de sí mismo. A alterarse. La comunidad no es un modo de ser, ni menos aún, de ‘hacer’ del sujeto individual. No es su proliferación o multiplicación. Pero si su exposición a lo que interrumpe su clausura y lo vuelca hacia el exterior, un espasmo en la continuidad del sujeto”.*

Esta desapropiación del sujeto, denominada por Esposito como *munus*, bien común o comunidad, desde el punto de vista de las identidades culturales no

identificadas con la modernidad, se equipara al contenido conceptual de la *res pública* del pensamiento liberal, que lo reconoce como el interés general o bien común, pero planteada desde otra perspectiva, como una forma de mantener un sistema social equilibrado entre cargas y derechos para todos de forma equitativa, pero estableciendo límites para que la incidencia de la elección individual no afecte la forma de vida comunal. En el caso de México, el tema de la comunalidad ha sido estudiado por diferentes teóricos, destacando la definición del Maestro Rendón (QEPD) que establece que esta comunalidad:

*“... se da en un territorio concreto, entendible, propio y apropiado simbólicamente, un territorio natural sacralizado, compuesto de gente, naturaleza y fuerzas sobrenaturales que interactúan en él y cuyas relaciones están mediadas ritualmente, fundadas y explicadas en mitos y otras narraciones. Este territorio es el ámbito de la comunidad, compuesto por familias interrelacionadas mediante lazos rituales y que construyen la vida comunitaria a partir de la reciprocidad y la participación como reglas, manifestadas en tres tipos de actividad: el trabajo, el poder y la fiesta, todos ellos de carácter comunal, organizados en función de lograr objetivos colectivos”.*(Rendón, 2003: 14).

Esta perspectiva de lo común visto como analogía de la *res pública* nos refiere a la idea del contenido de los derechos que estas identidades pueden reclamar y que de acuerdo con Kymlicka identificamos dos tipos (Kymlicka, *op cit.* 31):

1. El primero implica el derecho de un grupo contra sus propios miembros, un derecho pensado para proteger al grupo del desestabilizador impacto de la disensión interna.<sup>10</sup>
2. El segundo implica el derecho de un grupo frente a una sociedad más amplia, un derecho pensado para proteger al grupo del impacto de las presiones externas.<sup>11</sup>

Tradicionalmente en los Estados-nación liberales, las minorías etnoculturales (entendidas como categoría de análisis a contraposición de la cultura mayoritaria), siempre han tratado de obtener respuesta a sus reclamos de derechos. Si bien los pueblos inmigrantes se han adaptado a las sociedades a las que llegan, con las reglas de la mayoría, los pueblos originarios han tratado de reconstruir sus propias sociedades de manera concurrente a la sociedad nacional, incluso reclamando el control sobre la educación, la economía y la lengua utilizada en la vida pública, instrumentos utilizados también por la cultura mayoritaria para imponer su perspectiva cultural.

El reconocimiento de los derechos de las minorías plantea aparentemente un problema de fondo al chocar con el principio de igualdad entre todos los ciudadanos, sobre el cual se fundamenta el modelo político del Estado-nación. Diferentes formas de resolver este problema consistieron en desarrollar derechos

---

10 Una explicación ejemplar de este tipo de derecho es sin duda el sistema de propiedad comunal que existe en distintas comunidades indígenas del país. En la comunidad nadie es propietario de ninguna extensión de tierra aun si en ellas trabaja o vive, no podría existir un carácter de propiedad individual que dejara en manos de una decisión también individual, la enajenación de las tierras de la comunidad.

11 Estos derechos son los derechos de auto gobierno y auto determinación, son los derechos a decidir sus formas de desarrollo, los contenidos de su educación y el uso de su lengua materna en ella, los derechos para construir sus mecanismos de representación y de administración de justicia.

que permitieran conciliar el principio de igualdad con el derecho a la diferencia, dando origen a las denominadas acciones afirmativas o acciones de discriminación positiva.

Sartori incorpora un principio sustancial que es inherente al multiculturalismo, por corresponderse al hecho de la conformación diversa de un Estado-nación. Este principio es el pluralismo, “idea relacionada directamente con la tolerancia, conceptos distintos pero intrínsecamente conectados. El pluralismo presupone tolerancia y, por consiguiente, el pluralismo intolerante es un falso pluralismo. La diferencia está en que la tolerancia respeta valores ajenos, mientras que el pluralismo afirma un valor propio. El pluralismo afirma que la diversidad y el disenso son valores que enriquecen al individuo y también a su ciudad política” (Sartori, *op cit.* 18-19). Con esta respuesta al conflicto de la conformación diversa de los Estados-nación, Sartori expone la idea de la interculturalidad, entendiéndola como una forma de convivencia en la diversidad que no sólo “tolera” las ideas de los otros, sino que les concede un valor específico que contribuye a enriquecer los valores individuales y colectivos.

Por otro lado, Adam Przeworski, ante el resurgimiento de los conflictos y reivindicaciones nacionalistas, reconoce que evitar la violencia étnica y los desafíos separatistas son los temas o aspectos de mayor relevancia en el debate del multiculturalismo, expresando que muchas respuestas se pueden hallar tanto en los diseños institucionales como en las estrategias políticas que se orienten en favorecer una convivencia intercultural (Przeworski, *op cit.* 56-60). Esta perspectiva propone que los conflictos territoriales y la reivindicación de territorios

debe resolverse mediante criterios de pertenencia, es decir, es preferible que la devolución de espacios y competencias de poder, del Estado a las identidades minoritarias, se haga sobre bases territoriales concretas y evidentes. También señala cinco grandes tópicos en la tarea de encontrar respuestas a los conflictos del multiculturalismo:

1. Las arquitecturas institucionales que den cabida a los intereses regionales pueden contribuir a contener estas cuestiones dentro del marco democrático.
2. Las fronteras grupales y regionales deben fijarse en el proceso político y no ser reconocidas como esencias primordiales.
3. Se deben asegurar los derechos de las minorías y crear mecanismos de supervisión de políticas de acción afirmativa.
4. Las políticas fiscales deben orientarse a motivar a los grupos a buscar la autonomía dentro, no fuera, de la unidad mayor de estado integrado.
5. Resolver los problemas estratégicos derivados de los compromisos simultáneos.

Así también surgen distintas réplicas que proponen armonizar, desde la perspectiva liberal, las relaciones de los Estados-nación con las minorías. El principio de discriminación positiva nace con el objetivo de “estibar los derechos minoritarios dentro del sistema global de protección de los derechos del hombre, imponiéndose el Estado la obligación de una acción positiva a favor de las minorías, precisando que un tratamiento igualitario esquemático que no se preocupara por la diferenciación entre las personas pertenecientes a la mayoría y

aquéllas pertenecientes a una minoría, violaría el derecho sustancial a la igualdad” (Rouland, 1999: 198).

En este sentido, desde la perspectiva liberal, tanto el Estado-nación, como los grupos minoritarios tienen “razón” en desarrollar formas de construcción y fortalecimiento de su identidad, orientados a fomentar el ejercicio de los derechos liberales y a reconstruir una identidad concurrente, valiéndose de instrumentos como instituciones jurídicas y políticas, medios de desarrollo económico y políticas en materia educativa. Cabe preguntarse sobre las condiciones o principios que deben adoptarse para alcanzar este fin en los Estados-nación multiculturales.

En la mayoría de los Estados multinacionales las naciones que las integran tienden a demandar alguna forma de autonomía política o de jurisdicción territorial con el fin de garantizar el pleno y libre desarrollo de sus culturas y promover los intereses de sus ciudadanos. La adopción de sistemas federalistas en los Estados-nación, ofreció también la posibilidad de reconocer los derechos de las minorías en distintos grados. El federalismo, entendido como sistema político que incluye una división de poderes reflejada en una Constitución entre un gobierno central y dos o más unidades, (provincias, estados, etcétera) que se definen siguiendo un criterio territorial caracterizado por el hecho de que cada nivel de gobierno posee una autoridad soberana en ciertas cuestiones. De acuerdo con Kymlicka:

*“Un posible mecanismo para el reconocimiento de las demandas de auto gobierno es el federalismo. Allí donde las minorías nacionales*

*están concentradas en una región, los límites de las unidades federales pueden tratarse de modo que la minoría constituya una mayoría en una de las sub unidades. En estas circunstancias, el federalismo proporciona un amplio autogobierno a la minoría nacional, garantizando su capacidad para tomar decisiones en ciertas áreas sin verse superado en número de votos por la sociedad mayor. Esta jurisdicción se orienta sobre cuestiones que son cruciales para la supervivencia de la sociedad, entre las que se incluyen el control sobre la educación, la lengua, la cultura, además de un notable peso a la política de inmigración” (Ibid: 169).*

Finalmente de todas estas distintas formas de resolver el problema planteado por la conformación diversa de los Estados-nación, podemos concluir que la cuestión no consiste en determinar si debemos o no adoptar el multiculturalismo, sino en determinar qué tipo y modalidad de multiculturalismo debe adoptar cada Estado-nación para atender en particular su situación.

Si bien actualmente existe una codificación vanguardista de los derechos de las minorías dentro de países multiculturales en el plano internacional, que establece directrices (políticas generales, protección sobre territorios y jurisdicción, desarrollo y seguridad social, salud, educación y disposiciones generales<sup>12</sup>), en relación con la elaboración de legislaciones nacionales en torno al multiculturalismo no ha cobrado una importancia relevante en el terreno específico de los derechos de las minorías. En nuestro país en particular la suscripción del

---

<sup>12</sup> Establecido en el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, aprobado por la Organización Internacional del Trabajo en 1989.

Convenio 169 no ha representado el mínimo piso de derechos constitucionales para las identidades indígenas, entendidas en la categoría de culturas minoritarias en el seno de una sociedad nacional mayoritaria.

Desde otra perspectiva, fundada en el pensamiento crítico latinoamericano se han desarrollado diferentes enfoques en las posibles soluciones para los problemas generados en la convivencia intercultural. Desde el pensamiento (de)colonial se propone una lectura distinta de la historia y el empoderamiento del sujeto desde su sitio de enunciación. Este pensamiento se sustenta en diversas fuentes que han desarrollado críticas al modelo occidental<sup>13</sup>. Entre las corrientes críticas que han nutrido este pensamiento podemos mencionar de manera destacada a dos; la teoría de la dependencia de Aníbal Quijano y el análisis del sistema mundo propuesto por Wallerstein, pero complementado por Enrique Dussel con el concepto de transmodernidad, por Walter Dignolo desde el pensamiento fronterizo y Catherine Walsh desde la interculturalidad crítica. Este pensamiento supone también el tránsito a una sociedad intercultural, pero que no se piensa desde la perspectiva colonial del multiculturalismo funcional, sino diferenciando el proyecto de la interculturalidad de los subordinados e invisibilizados frente al discurso de la interculturalidad de la cultura dominante.

Reconocemos que nuestra sociedad de multicultural da un tratamiento equivocado a los conflictos de la diversidad desde la perspectiva de la neutralidad etnocultural que presupone una sociedad de igualdad y oportunidades. Sin embargo, las

---

<sup>13</sup> La perspectiva crítica de la visión occidental no significa su negación o anulación, sino una oportunidad para proveerle contenido y mejorar su enfoque desde la perspectiva de la diversidad cultural y no desde una sola visión como ha sucedido con la cultura occidental.



condiciones previas no son lo suficientemente equitativas para situar a las diversas culturas en una situación de igualdad. Una lengua y una identidad oficial promovida e impuesta desde el Estado se convierte en una ventaja indudable para quienes hablan esa lengua y hacen cotidiano ese modelo cultural, excluyendo y subordinando a quienes no comparten esa identidad, planteando una desventaja que ahonda y perpetua las condiciones de marginación, atraso y exclusión de que son objeto los pueblos indios.

Es importante destacar que esta línea de pensamiento (de)colonial pone un énfasis relevante en el posicionamiento del discurso de los oprimidos, donde éste discurso surgido del lugar de enunciación cobra importancia reconociendo **la persistencia de las relaciones coloniales de poder**, dicha perspectiva resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial.

El punto de partida es reconocer como falso el supuesto cambio en la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones conformada durante varios siglos de expansión colonial europea, como sostiene Quijano (2005), este orden de cosas no se transformó significativamente para poner fin al colonialismo. Asistimos más bien a una transformación del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la

modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial.

Actualmente identificamos distintas perspectivas que abordan el conflicto de la diversidad. Por un lado las sociedades que han adoptado políticas de corte multicultural, por otro observamos esfuerzos regionales y nacionales de ejercicio de un modelo intercultural sustentado en la autonomía y desde luego identificamos también a los países o naciones que mantienen intacto su enfoque ciego a las diferencias. Desde luego la perspectiva del modelo educativo nacional responde a estas orientaciones en cada uno de los países, es así que distinguimos en este contexto tres modelos educativos que abordan desde diferentes ópticas el conflicto de la diversidad. El modelo ciego a la existencia de una diversidad de culturas, el modelo multicultural funcional y el modelo intercultural crítico.

A *grosso modo*, podemos caracterizar al primero como la invisibilización de la diversidad sustentado en la igualdad de todos los individuos ante la ley, cuya premisa básica es la primacía de la cultura occidental sobre otras identidades, el segundo reconoce la diversidad cultural pero permite la permanencia de las estructuras coloniales de dominación<sup>14</sup>, mientras que el tercero se orienta hacia un modelo educativo en donde varias poblaciones culturalmente diferentes, conviven y se relacionan compartiendo y reconociendo la utilidad de las diversas visiones

---

<sup>14</sup> Slavoj Zizek sostiene que en el capitalismo global de la actualidad opera una lógica multicultural que incorpora la diferencia mientras que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo. En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual; la interculturalidad funcional, esta retórica no apunta a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo "incluir" a los grupos históricamente excluidos en su interior.

sobre el mundo, esta perspectiva según Walsh se encuentra “enlazada con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, conocimiento y vida; es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis que se encaminan a la de-colonialidad” (Walsh, 2007). La interculturalidad crítica, señala Walsh, cuestiona el modelo de sociedad vigente y:

*“mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacional (uni nacional por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización.” (Idem).*

Muchas son las interrogantes que quedan por resolver: ¿deben o no los Estados mantener la supremacía de la igualdad mediante la ceguera etnocultural en el tratamiento de los problemas del multiculturalismo?, ¿deben las instituciones, generadoras de sentido e identidad, modificar en la práctica el proceso de construcción nacional, incorporando políticas afirmativas en el

tratamiento de la multiculturalidad? Las preguntas ahora son más claras, pero nada nos asegura que las respuestas también lo sean.

## **CAPÍTULO III**

### **EL PROGRAMA DE APOYO ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES INDÍGENAS**

Las estrategias pedagógicas que ha utilizado la Universidad de Guadalajara para apoyar a los estudiantes de origen indígena, ha sido el dar seguimiento a programas de acción afirmativa impulsados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y financiados por la Ford Foundation, como ha sido el Programa Institucional de Tutoría y el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI).

Estas acciones afirmativas han visibilizado los conflictos que enfrentan los estudiantes provenientes de comunidades indígenas y han permitido impulsar algunas iniciativas para apoyarlos, en este esfuerzo el Programa continúa actualmente recibiendo financiamiento de la fundación y además de impulsar el trabajo concreto de apoyo directo a los estudiantes, se ha avanzado en el diseño de un modelo que pueda permitir un mejor enfoque de la tarea pedagógica que desde luego responda a los esfuerzos de construir un modelo que oriente la intervención institucional frente a los conflictos generados en la convivencia multicultural.

La información que se expone en el presente reporte consta de diversos documentos generados en la gestión del programa, así como de entrevistas y encuestas realizadas, el seguimiento hemerográfico del periodo en que

desempeñé labores profesionales en el programa, y algunos de los informes de actividades y resultados del programa en marcha.

En la tarea de diagnóstico y reconocimiento de la dimensión del problema que partía de la identificación de los estudiantes indígenas en la institución se utilizaron diferentes estrategias en cada Centro Universitario, desde la difusión del programa y la convocatoria a los estudiantes mediante volantes, visitando cada uno de los salones para hablar sobre el programa, la gestión directa con autoridades y personas clave de las comunidades indígenas de donde regularmente provienen a los Centros Universitarios, la transmisión de spot en la radio universitaria y la localización de los estudiantes por municipio de procedencia.

Después de un primer listado con estos criterios y de una segunda depuración mediante entrevistas directas con los estudiantes detectados, se inició con el proceso de diagnóstico mediante un cuestionario para recabar información socio económico, familiar, de hábitos de estudio, de su relación con la comunidad, la historia académica e intereses a futuro en relación a sus planes profesionales. En este proceso detectamos a 253 estudiantes en nivel medio y superior, mismos que en la entrevista expresaban problemas en diversos ámbitos derivados de la marginación económica y social que han vivido en sus comunidades.

Desde la perspectiva académica referían problemas relacionados con materias como español, matemáticas, computación e inglés, problemas consecuencia de una deficiente formación de pre grado y por el hecho de provenir de un contexto

poco relacionado a la realidad que se vive en la ciudad y en la universidad particularmente y por un referido acceso muy limitado a fuentes de comunicación.

Uno de los principales problemas de acceso al nivel superior de los estudiantes indígenas es el examen de admisión *Collage Board* estandarizado para una población urbana y con el español como primera lengua. Una de las estrategias de apoyo ha sido el impartir cursos de preparación para el examen de admisión. Aunque es evidente que estos cursos no remedian el rezago educativo, han sido una medida emergente mientras se gestiona la propuesta de acción afirmativa para la modificación del reglamento de ingreso otorgando 50 puntos de ventaja a los aspirantes indígenas, acompañados de un curso de nivelación en línea y tutorías.

Los cursos han arrojado información sobre la situación de los aspirantes indígenas que desean ingresar a la universidad. Falta de hábitos de lectura, la complicación de un lenguaje que es su segunda lengua y su efecto en los significados de las palabras que en algunos casos son diferentes a los que refiere el examen, las bases aritméticas son muy frágiles, y en general hay desinformación de la oferta académica de la Universidad, y una desorientación de la tramitología necesaria para ingresar a ella.

Al inicio los tutores percibían un escepticismo general de los estudiantes hacia personal y autoridades de la Universidad, en el Centros Universitario de la Ciénaga desde la institución se negaba la existencia de estudiantes indígenas en el Centro y por otro lado también los estudiantes negaban su identidad indígena,

observamos aquí uno de los problemas de mayor gravedad relacionado con el tema de la identidad y el impacto de la discriminación.

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas señala dentro de los criterios para identificar a los indígenas; hablar una lengua indígena, nacer en un municipio predominantemente indígena y/o ser hijo de padres indígenas. Estos criterios comúnmente excluyen a muchos habitantes indígenas ya que la pérdida de la lengua a sido consecuencia de los abusos y la discriminación que han sufrido los habitantes de las comunidades indígenas, se han perdido también muchas de sus tradiciones, esto no significa que se pierda la identidad indígena ya que las prácticas agrícolas, la organización social, las fiestas y ceremonias tradicionales todavía contienen elementos de alto arraigo en su pasado prehispánico aunque si bien se han mimetizado en los casos religiosos, podemos asegurar que aún existe una profunda raíz indígena en estas culturas. Por otro lado el criterio de vivir en un municipio netamente indígena nos habla de una segmentación de la población lo que lleva a desestimar el origen indígena ya que no existen municipios con población netamente indígena ni se puede considerar como no indígena a un habitante de un territorio históricamente reconocido como indígena pero que perdió, a fuerza de no querer hacerse visible, la lengua materna y sus prácticas identitarias que lo distinguen del resto de la población.

Es por ello que a partir de 2005 el criterio para trabajar en el Programa fue con estudiantes que se reconocieran como indígenas, independientemente de su lugar de origen o de si hablan o no una lengua indígena. La importancia que reviste este importante detalle deriva de que el PAAEI se ha dirigido a la población indígena a



diferencia de otras instituciones en las cuales se está trabajando con grupos vulnerables. A la Universidad de Guadalajara le interesa que se inicie un cambio en la comunidad universitaria tendiente a la apertura hacia la interculturalidad, reconociendo los valores de nuestra cultura de origen e integrándolos a la formación académica de los estudiantes en general.

Es precisamente en el año 2005 que el programa comienza a detectar a los aspirantes y posteriormente estudiantes indígenas a través del sistema escolar de inscripción, ya que se logra que se incorpore un campo en la solicitud de aspirante donde el estudiante exprese si proviene de una comunidad indígena y si habla alguna lengua.

La composición pluricultural de la comunidad universitaria es concomitantemente más pronunciada en los Centros Universitarios cercanos a las regiones indígenas, situación que advertimos relacionando sus datos de ingreso con la comunidad o municipio de procedencia. Esta relación nos mostraba que los centros universitarios ubicados en Ciudad Guzmán y Autlán (cercanos a la región nahua) y en Colotlán (región de influencia wixárika) contaban con una presencia indígena importante. Esto fue relativamente fácil constatarlo mediante la realización de la entrevista diagnóstico. Sin embargo, la reconocida pertenencia a una cultura indígena fue distinta en el Centro Universitario de la costa sur (Autlán) y el *Campus* Universitario del norte (Colotlán), donde los estudiantes reconocieron expresamente, y en muchos casos con referido orgullo, su pertenencia a la comunidad indígena, situación que contrastó con la negación de la identidad por parte de algunos

estudiantes del Centro Universitario del sur (Ciudad Guzmán), quienes a pesar de pertenecer a familias indígenas negaban su pertenencia a esta comunidad.

Esta problemática planteó una disyuntiva inicial ya que si bien los datos nos indicaban la existencia de más de 150 estudiantes de origen indígena, en realidad este auto-reconocimiento no rebasaba el número de 30. Una primer explicación de este fenómeno fue que los estudiantes “escondían” su origen para no verse discriminados o señalados por su procedencia, generando con esto una espiral de silencio, ante la constante amenaza del ambiente de aislarlos, donde se reconoce que ante el rechazo y hostilidad del entorno, es mejor no reconocerse como indígenas y poder ser “aceptados” en los diferentes círculos sociales.

Una explicación más adecuada es la que encontramos en el abordaje que hace el autor Jorge Larrain sobre una tesis desarrollada por Honneth (Larrain, 2004: 54) en torno al proceso en que el individuo se autoreconoce: “la identidad, en un sentido personal, es un hecho que los individuos presentan a los demás y que los demás le presentan a él. En este sentido, se podría decir que las identidades provienen del exterior puesto que son la manera en que los otros nos reconocen, pero vienen del interior en la medida que nuestro autoreconocimiento es una función del reconocimiento de los demás que hemos internalizado”. Tomando como punto de partida esta posición el autor describe tres formas en que el auto-reconocimiento se hace posible:

1. La confianza en sí mismo, que surge en el sujeto sólo en la medida en que

la expresión de sus necesidades queda satisfecha por una respuesta positiva de amor y preocupación por parte de los otros que se ocupan de él.

2. El respeto de sí mismo, que depende de que los demás respeten la dignidad humana del sujeto y por consiguiente, los derechos que acompañan a esa dignidad.
3. La autoestima, que sólo puede existir si los demás reconocen como valiosa la contribución de un sujeto a la sociedad.

En resumen, Honneth describe que “una identidad bien integrada depende de tres formas de reconocimiento: amor o preocupación por el sujeto, respeto por sus derechos y estima por su contribución”, e identifica el autor tres formas de falta de respeto que coexisten con las tres formas de reconocimiento y que contribuyen a la generación de conflictos sociales y en todo caso a la negación de la identidad, y que son:

1. La falta de respeto, el maltrato y las amenazas a la integridad física de una persona, que afecta la confianza en sí mismo.
2. La exclusión sistemática y estructural de una persona de ciertos derechos, que daña el respeto a sí mismo.
3. La devaluación cultural de ciertos modos de vida o creencias que se consideran inferiores o deficientes, que impide al sujeto conceder valor social o estima a sus capacidades y aportes.

Finalmente concluye el autor señalando que esta reflexión nos permite “comprender a la identidad no como una construcción meramente pasiva, sino como una verdadera interacción en la que la identidad del sujeto se construye no tanto como una expresión de libre reconocimiento de los otros, sino también como resultado de una lucha para ser reconocido por los otros”. En el caso particular de la negación que de su identidad indígena hacen los estudiantes originarios de las comunidades nahuas cercanas a Ciudad Guzmán, sede del centro universitario, este proceso no es ajeno al proceso de marginación, discriminación y exclusión que han enfrentado los originarios de comunidades como Tuxpan a manos de una sociedad occidental mestiza que impone sus instituciones y una identidad cultural distinta a la indígena, lo que genera una marcada oposición y hostilidad de la cultura mayoritaria en contra de los estudiantes indígenas. Así, resulta explicable negar su identidad al no ver reconocido ningún valor a las aportaciones que puedan hacer desde su fuente propia de conocimientos a la sociedad y a su comunidad académica.

El diagnóstico y conocimiento de las condiciones que enfrentan los estudiantes indígenas se fue ampliando, e hizo evidente la necesidad de que la Universidad de Guadalajara desarrollara iniciativas que favorecieran una educación multicultural que impulsara políticas a manera de acciones afirmativas, orientadas a apoyar, desde diversos ámbitos, la formación profesional de los estudiantes indígenas.

Salvada esta tarea de la identificación el proceso de acompañamiento de los tutores se llevó a cabo de manera proactiva con la búsqueda de un acercamiento

para ganarse su confianza, buscándolos y ofreciéndoles su apoyo y desarrollando planes de trabajo conjunto por medio de los cuales podrían mejorar su desarrollo en la institución. En la mayoría de los casos los principales problemas por los que se acercaban los estudiantes a los tutores se referían principalmente a cuestiones económicas y gestión de becas, trámites administrativos, motivación y apoyo en comprender las instrucciones de sus maestros en diferentes materias.

Otros obstáculos detectados al inicio del programa fue que los estudiantes indígenas no se sentían parte de un programa ni en un proceso de acompañamiento tutorial; desconocían las funciones del tutor, aunque sí identificaban la figura del tutor como alguien que les apoyaba. Por otro lado, el centro universitario tampoco ofrecía espacios específicos para la tutoría ni el reconocimiento por el trabajo de acompañamiento a estudiantes indígenas.

Fue así como los tutores fueron desarrollando sus propias estrategias y su propio estilo de dar las tutorías en cada uno de sus centros universitarios. Poco a poco se fueron ganando la confianza de los tutorados, lo cual ha permitido, junto con otros apoyos obtenidos, que a la fecha se cuente con 124 estudiantes participantes en el PAAEI. En algunos casos, tutores con una actividad académica inclinada a la investigación han sabido incorporar a los estudiantes a proyectos vinculados a sus comunidades y respondiendo a su formación profesional; en otros casos, los tutores con actividades relacionadas a la difusión han incorporado, a estudiantes a programas de radio que ya se encuentran dentro de la barra cotidiana de este medio en la institución.

Ahora bien, específicamente entre las dificultades que percibían los tutores con sus estudiantes estaban la falta de hábitos de estudio, de motivación, de adaptación al entorno, somatizaciones por ansiedad ante exámenes e inseguridad. Ante esto las estrategias a seguir fueron el reforzar habilidades a través de cursos de lecto-escritura y redacción, habilidades de estudio, informática básica, motivación, proyecto de vida y carrera, formación de alumnos asesores, auxiliares tutorales y de investigación, reforzamiento de inglés técnico, primeros auxilios, manejo del estrés, manejo de conflictos, elaboración de protocolos de investigación y diagnóstico laboratorial.

Actualmente el PAAEI trabaja con los Centros Universitarios de mayor población indígena como es la Casa Universitaria de Ayotitlán, municipio de Cuautitlán, Jalisco (17 nahuas), Centro Universitario del Norte CUNORTE, Colotlan, Jal. (40 wixaritari), Centro Universitario de la Costa Sur CUCSUR, Autlán, Jal. (31 nahuas). Los estudiantes de la Casa Universitaria de Ayotitlán estudian la carrera de Educación en línea. Los estudiantes del CUNORTE, estudian mayoritariamente la licenciatura en enfermería, derecho, nutrición y algunos pocos en administración, agro negocios, antropología, ingeniería en telemática, electrónica y computación. Los estudiantes nahuas del CUCSUR estudian sobretodo ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios, Turismo, Derecho, Administración, algunos Agronomía, Contaduría y Técnico Superior Universitario en Teleinformática y Mecánica Automotriz.

El hecho concreto de identificar a los estudiantes indígenas, redundaba en que dejen de ser “invisibles” en la Universidad y por otro lado, se observó que la institución

no contaba con un programa específico que apoyara a los estudiantes de origen indígena en su formación profesional, quienes al no estar familiarizados con el entorno universitario, quedan rezagados en la obtención de los servicios y apoyos institucionales.

En este proceso es importante destacar la experiencia de trabajo de los profesores tutores, mismo que se sustenta en el modelo del Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la ANUIES e incorpora nuevos elementos en aquellos casos donde las condiciones particulares de los estudiantes indígenas así lo requieran (siempre en coordinación con las instancias de la propia Universidad responsables de estos programas).

La Universidad de Guadalajara define en su modelo institucional el trabajo de tutorías como “una actividad organizada y dirigida al logro de objetivos específicos, cuya función consiste en un conjunto de acciones que contribuyen a desarrollar y potenciar las capacidades básicas de los alumnos, orientándolos para que alcancen su maduración y autonomía y ayudándolos a tomar decisiones en vista de las opciones académicas que se les van presentando como profesionistas en formación” (Coordinación General Académica, UDG)

Este programa institucional de tutorías “reconoce como *Tutor* al docente que orienta y apoya al alumnado durante su trayectoria académica, facilitando procesos para el mejoramiento de sus hábitos de estudio, motivando el desarrollo de nuevas habilidades, asesorando en su campo disciplinar y contribuyendo al logro de una eficiencia terminal al 100% de sus alumnos tutorados”.

Dentro del perfil del tutor definido en el Programa Institucional de Tutorías, se encuentran las características deseables para ejercer la función de tutor académico, menciono algunas de ellas:

1. Tener interés en apoyar los procesos de aprendizaje de los alumnos a través del acompañamiento personal.
2. Haber asistido a una capacitación para la tutoría académica (diplomado en tutoría).
3. Desarrollar la capacidad para reconocer el esfuerzo de trabajo que realizan los alumnos tutorados.
4. Estar en disposición de mantenerse actualizado y en constante capacitación en su campo de desarrollo disciplinar y profesional.
5. Desarrollar empatía con el alumnado para generar un vínculo de confianza y comunicación.
6. Atender en forma constante a los alumnos tutorados mediante un calendario de sesiones acordado con la persona que coordina las actividades de tutoría en su dependencia.
7. Desarrollar con creatividad las acciones de tutoría.
8. Diseñar un plan de atención tutorial y seguimiento.
9. Presentar informes y reportes de manera semestral.
10. Sistematizar la propia experiencia de atención tutorial.

El proceso del PAAEI en cada Centro Universitario ha sido diferente dada la región y la identidad cultural de los estudiantes indígenas. En el caso del PAAEI, como lo



menciona el PIT, las características propias de la población objetivo obligan a que los tutores, además de tener los conocimientos específicos de su materia y las herramientas pedagógicas (énfasis en el aprendizaje no sólo en la enseñanza), requieran de conocimientos sobre la realidad social y cultural de los estudiantes indígenas.

Esto nos lleva a la premisa de que para que la función del tutor se realice de manera eficiente, sistemática, planeada y con una visión intercultural es necesario la capacitación y la actualización de los docentes. De esta manera, el PAAEI planteó desde el inicio en el plan de trabajo la capacitación como uno de los compromisos fundamentales. Y con esta idea y desde la postura de darle mayor importancia al rescate de nuestra cultura, al fomento de una educación intercultural y a la necesidad de eliminar la inequidad en la que han vivido los pueblos indios en este país, en 2003 en la Universidad de Guadalajara se iniciaron una serie de visitas por parte del equipo de gestión del programa a los centros universitarios en donde se había detectado estudiantes indígenas con el fin de hablar con las autoridades universitarias y conocieran, se involucraran y asignaran a los académicos que, por su perfil e interés, podrían formar parte del equipo de tutores de estudiantes indígenas.

Los Centros Universitarios con los que se decidió iniciar los trabajos fueron el del Norte con sede en Colotlán, zona en donde se localiza la *puerta* a la sierra norte del estado y donde se encuentra asentado el pueblo wixarika (huichol), los centros universitarios del sur en Ciudad Guzmán, de la Ciénega en Ocotlán y de la Costa Sur en Autlán, en donde se localizan estudiantes indígenas nahuas provenientes

de la zona de Tuxpan en el caso de los dos primeros y de la sierra de Manantlán en el caso del último centro mencionado.

De igual manera se comenzaron las actividades del programa en dos centros universitarios metropolitanos; el de ciencias sociales y humanidades y el de ciencias económicas administrativas, en los cuales se detectaron estudiantes indígenas migrantes. Las gestiones realizadas con las autoridades respectivas llevaron a definir dos criterios para la incorporación de los académicos al programa: 1) A sugerencia de las autoridades de los centros universitarios por conocimiento del trabajo realizado por estos académicos vinculado de alguna manera con las comunidades indígenas, y 2) Por interés de los mismos académicos de trabajar en el programa respondiendo a una convocatoria. Un factor clave en común que se encontró en estos académicos es su sensibilidad e interés para acompañar a los estudiantes indígenas en su proceso de formación académica.

Resultado de esas visitas de gestión se conformó el primer equipo de tutores con un total de 23 académicos de diversas disciplinas: educación, biología, ciencias sociales, turismo, derecho, psicología, medicina, veterinaria, enfermería, contaduría. En un inicio el equipo de trabajo conformado planteaba diversas características y niveles, ya que en algunos centros universitarios en donde la presencia de estudiantes indígenas era clara, ya se trabajaba su acompañamiento de manera más cercana y desde otra perspectiva. Tal fue el caso de los estudiantes de la carrera de veterinaria en el centro universitario del sur o de ingeniería en recursos naturales y agropecuarios en la costa sur.

La siguiente tarea se dirigió hacia la capacitación de los académicos incorporados mediante un curso de formación de tutores de estudiantes indígenas en materia de educación intercultural, el cual fue el inicio de una serie de cursos, talleres, seminarios y encuentros en los que han participado los tutores. Después de este primer acercamiento al tema, la tarea primordial se dirigió a la detección de los estudiantes indígenas activos en la institución, proceso que llevó a una reflexión profunda sobre los criterios que definen *lo indígena* y llevó a la decisión de trabajar prioritariamente con los estudiantes que se reconocen como indígenas.

En este proceso de capacitación se realizaron los talleres sobre Formación de tutores para estudiantes indígenas en materia de Educación Intercultural tienen por objetivo “Convocar a los tutores de los centros universitarios para darles a conocer la propuesta de trabajo del PAAEI así como sensibilizarlos ante la problemática de la educación intercultural”. Los contenidos que se trabajaron en los cursos fueron con base en el siguiente material:

- ✓ Filosofía del diálogo cultural
- ✓ Los siete saberes necesarios para la educación del futuro
- ✓ Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento
- ✓ El portafolios, un instrumento de evaluación
- ✓ La Declaración Universal de los Derechos Humanos

La parte práctica de este curso se compuso por el abordaje de los siguientes aspectos:

- Situación institucional con respecto a la tutoría de estudiantes indígenas, reconocimiento de las condiciones actuales de trabajo para realizar esta actividad, limitaciones actuales, posibilidades y ventajas que tendría hacer este trabajo, ¿cómo lograr que las limitaciones se conviertan en posibilidades y ventajas?
- Elaboración de una Estrategia institucional de atención tutorial describiendo sus características, herramientas e instrumentos adecuados para el diagnóstico y,
- Elaboración de un portafolios del programa tutorial.

Identificamos como fundamental la labor del tutor en el sentido de favorecer una formación integral que posibilite que el estudiante indígena desarrolle sus capacidades cognitivas, socio afectivas y culturales, reconociendo en la diferencia cultural una herramienta para la construcción de puentes hacia una comprensión significativa de las culturas diferentes. Esta tarea fue planteada a desarrollarse en tres planos distintos y complementarios denominados “Triada epistémica”<sup>15</sup> y que comprende:

1. El plano sintáctico (estructura básica que da coherencia interna en el primer nivel de representación de la realidad a partir de la percepción). Es decir, la primera experiencia del estudiante indígena es enfrentarse a una realidad distinta a la conocida y necesita involucrarse en un proceso de ajuste entre las formas simbólicas de su contexto de origen y las formas simbólicas de

---

<sup>15</sup>

Metodología desarrollada por la maestra Ana Rosa Castellanos. ANUIES – UdG.

su nuevo contexto social.

2. El plano semántico (que es el trabajo de significación de lo que percibimos). Es decir, el estudiante que ingresa al nivel superior se enfrenta a un problema más complejo en torno a disciplinas teóricas de difícil comprensión.
3. El plano pragmático (utilización de los planos anteriores). Es decir, cuando el estudiante ya se integró a su nuevo contexto simbólico, ha logrado comprender las disciplinas teóricas complejas y orienta sus habilidades y capacidades en proyectos hacia su colectividad.

Este modelo de trabajo se entiende como inherente al proceso de formación de tutores, recayendo en esta labor una de las tareas primordiales para asegurar el éxito del Programa. El proceso de formación de tutores se distinguió por impulsar la comprensión de la educación intercultural y por generar una cultura de respeto y manejo de las diferencias culturales y promover una cultura hacia la interculturalidad.

Los talleres de reflexión y valoración conjunta de los saberes locales con tutores de estudiantes indígenas tuvieron la finalidad de sensibilizar y consolidar al grupo de académicos con la voluntad de hacer este trabajo de tutoría específica. Las reflexiones que se esperaba alcanzar con los tutores y los participantes de la unidad de apoyo del PA AEI iban en el sentido de que la relación con los estudiantes tuviera un trasfondo cultural y de su historia y poner en común las perspectivas de los tutores sobre sus estudiantes. Se adquirió una visión integral

de la labor tutorial. Estos talleres permitieron una reflexión sobre el contexto y un análisis de la respuesta de la educación superior a las políticas del neoliberalismo. Por otro lado el grupo pudo profundizar en el papel de la universidad, el impacto local de la globalización y el tema de identidad, (de los tutores y los estudiantes), las implicaciones éticas del acompañamiento a estos estudiantes, entre otros temas.

La capacitación que ha brindado a los tutores ha respondido a las necesidades percibidas por medio de sus reportes de tutoría y por aquellas que los tutores han expresado. Una de estas ha sido la dificultad para sistematizar su labor. Para esto se les ofreció un taller de Sistematización de experiencias, impartido por la UACI con los siguientes contenidos:

1. Propuesta conceptual sobre qué es sistematizar y para qué sirve.
2. Las condiciones personales o institucionales necesarias para la tarea de sistematizar.
3. Una propuesta metodológica y operativa de cómo sistematizar.

Una de las principales dificultades para los tutores, que impactan negativamente en los estudiantes ha sido la sobrecarga de actividades de los tutores en el centro universitario. Esto no les permite programar adecuadamente un espacio para llevar las tutorías en forma, lo cual habla de una falta de reconocimiento cabal de la labor tutorial de parte de la universidad. Los tutores perciben que falta este reconocimiento. Una propuesta para ellos sería que se les descargara de horas.

Otra dificultad reportada por los tutores es que en algunos casos no tienen un adecuado plan de trabajo con los estudiantes tutorados.

Los tutores requieren de una capacitación más hacia los aspectos culturales de los pueblos indígenas, de la historia y sobre interculturalidad. Por otro lado requieren que la coordinación central del programa les apoye tanto en la difusión de las tutorías como con la gestión de becas PRONABES y de otro tipo, pues es fundamental para la permanencia de estos estudiantes.

Los tutores y los estudiantes reportan en su mayoría que mantienen sus promedios, que los tutores apoyan efectivamente en la obtención de becas y la realización de trámites y que canalizan con las instancias adecuadas para resolver problemas. Los centros universitarios ya han designado en algunos casos espacios específicos para las tutorías, en otros casos, el apoyo no se ha concretado.

Se espera que bajo el marco del Programa Institucional de Tutorías, el PAAEI pueda articularse y desarrollarse más en cada centro, para que las tutorías en sí cobren mayor fuerza y reconocimiento en la Universidad. El hecho de que el Reglamento de Estímulos a Docentes se haya modificado otorgando mayor puntaje a los tutores de estudiantes indígenas favorece o motiva la participación de más tutores al programa. Sin embargo, los tutores y en general los docentes tienen ya una especie de “puntitis” en la que puede verse contaminada la labor tutorial, siendo el pago económico la mayor motivación y sin un trasfondo de una relación de intercambio y enriquecimiento para el tutor y tutorado. Lo ideal sería

que la mayoría de los tutores del centro tuvieran una capacitación en educación intercultural, lo cual reduciría la brecha entre el PIT y el PAAEI.

En este proceso distinguimos tres momentos de la tutoría; la primer fase es la detección de estudiantes al programa. En esta el tutor, debe informarse tanto en las preparatorias regionales como en control escolar y en la coordinación del PAAEI sobre la matrícula indígena de nuevo ingreso. En este momento es importante informar adecuadamente al prospecto sobre el proceso de ingreso, apoyar a la realización de trámites y cumplimiento de tiempos. Así mismo debe hacer difusión de los beneficios del programa y la tutoría. Esto puede ser a través de los demás profesores, compañeros, trípticos, vídeos y pláticas durante la etapa propedéutica al ingresar el estudiante a la universidad. El tutor es el “representante” del cuerpo académico y de alguna manera interlocutor entre la universidad y el estudiante indígena, por lo que el establecer una relación de confianza es básico para sentar una base firme entre el tutor y el tutorado.

La segunda etapa es ya de facilitación de los servicios que ofrece la universidad, becas e infraestructura. El tutor debe ya tener un diagnóstico básico de las necesidades del estudiante y conjuntamente con el tutorado desarrollar un plan de acción para que pueda desarrollarse integralmente. Y finalmente la tercera etapa consiste en el apoyo directamente académico en trabajos, gestión de cursos y talleres buscando orientar la tutoría a la conclusión de su formación profesional aterrizando los conocimientos en un proyecto de investigación y/o profesionalizante (según elija el estudiante) de manera que éste se pueda vincular con la comunidad (de origen o con la que éste elija) y encuentre en la tutoría un



soporte para la gestión de apoyos metodológicos, teóricos y en especie. La idea es que el tutorado pueda contar con los elementos para formar un proyecto de vida acorde a su identidad indígena, perfil profesional e intereses personales.

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El presente Reporte ha intentado estructurar diferentes elementos para una mejor comprensión del “problema”. La ruta metodológica nos señala como punto de partida la necesidad de un reconocimiento contextual del estado del problema, exponiendo y caracterizando las políticas públicas con que se ha buscado darle atención, desde el Estado, al hecho de conformación multicultural de la nación. Este análisis está sustentado desde la perspectiva liberal que reconoce al Estado como el modelo de organización que garantiza la equidad y la sustentabilidad social, enfoque en el que resulta determinante la coincidencia de Kymlicka y Sartori, en sentido de reconocer que “elevar” a rango de ciudadanos a los habitantes de las minorías nacionales y reconocer sus derechos de manera positiva, resolvería el problema generado en la sociedad multicultural.

Resulta útil desde luego el reconocimiento codificado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que supone el modelo más avanzado de legislación internacional, para garantizar que las minorías nacionales, en el caso de nuestro país; los pueblos indígenas, sean objeto de políticas de Estado orientadas a fortalecer sus culturas e identidades diferenciadas de la sociedad nacional.

Este análisis teórico descriptivo demuestra, de inicio, que el debate sobre la gestión de la diversidad es un tema relativamente nuevo. No es sino hasta la década de los 90's, en que se desarrollan perspectivas para reconocer el proceso

de interculturalización generado por el origen diverso de las sociedades nacionales, como por la creciente migración, en el caso de América hacia los Estados Unidos y en el caso de África y Europa del Este, hacia las antiguas metrópolis ahora reunidas por la Comunidad Europea. Hoy podemos sostener, con la evidencia encontrada, que en el análisis se ha superado el viejo paradigma de la “identidad nacional”, construida con el propósito de homogeneizar una sociedad, en el caso de México, de origen multicultural, sin embargo, en la realidad observamos la persistencia de las relaciones coloniales de poder, aporte desde la perspectiva de Walsh y el sustento del pensamiento (de) colonial, construido por Frantz Fanon, Paulo Freire, Walter D. Mignolo y otros pensadores que se han atrevido a realizar una lectura a contrapelo de la historia.

Continuando con el guión metodológico, se enriqueció este análisis teórico descriptivo con elementos de la realidad directa que pretendemos analizar, es decir observamos el ejercicio o gestión de estas políticas públicas del Estado, pero desde una perspectiva crítica, que consiste; desde el pensamiento (de) colonial, en una lectura distinta, fundada, más que en la perspectiva teórica, en la experiencia directa de quienes debieran ser beneficiarios de esta acción del Estado. En este sentido es relevante la información generada por la gestión del Programa, en el cuál desarrollé tareas de orden metodológico y estratégico, diseñando los modelos de seguimiento y evaluación, desarrollando y aplicando los cuestionarios que se levantaron con los estudiantes indígenas, conformando grupos de reflexión con los beneficiarios para conocer y reconocer las implicaciones del Programa. La perspectiva cualitativa con que se leyeron los

resultados de las encuestas y entrevistas nos permitió articular el proceso de gestión, con el que identificamos alternativas para favorecer la formación profesional de los estudiantes indígenas.

Del análisis de la información generada por el Programa se concretaron líneas de acción para implementar actividades de diversa índole, desde la capacitación de los profesores, hasta la gestión administrativa. Este análisis aborda la acción y desde luego el discurso normativo de la Universidad y su acción con relación al problema.

Con estos elementos arribamos a distintas conclusiones, fundadas en la combinación de diversos métodos, descriptivos, comparativos, cuantitativos, cualitativos, de análisis teórico, de análisis crítico del contexto, etc., mismas que se expresan en este reporte.

Actualmente podemos asegurar que la población proveniente de estas comunidades continúa presentando graves dificultades para tener acceso a la educación superior, por lo que proponemos insistir en las gestiones para la modificación del Reglamento de Admisión para los estudiantes indígenas, debiendo considerarse:

1. Aprovechar de manera determinante el sistema de Red de la Universidad de Guadalajara implementando acciones para la descentralización del PAAEI, donde cada Centro o Campus Universitario desarrolle un programa de apoyo y acompañamiento académico, que se apoye en la experiencia de los profesores tutores organizados en esta etapa de arranque, desde la

perspectiva de la interculturalidad. Estas acciones para la descentralización incluyen la iniciativa de los Centros Universitarios por destinar recursos financieros al Programa.

2. Diseñar mayores opciones educativas que respondan de manera pertinente a la demanda de instrucción superior en áreas de interés para la población indígena de la región; un caso exitoso es el de la carrera de Ingeniería en manejo de recursos naturales que se ofrece en el Centro Universitario de la Costa Sur, región de influencia de la Reserva de la Biosfera Sierra de Manantlán, asiento tradicional de los pueblos nahuas de Jalisco.
3. Diversificar la oferta de la educación superior, por medios no presenciales como la educación en línea o a distancia, como es el exitoso caso de la Licenciatura en educación que se ofrece en Campus Universitario del Norte y que cursan estudiantes indígenas mediante el sistema en línea a más de 600 kilómetros de distancia del Campus y que son apoyados por el PAAEI.
4. Realizar una reforma al sistema de educación media superior, impulsando el reconocimiento normativo de una modalidad de bachillerato intercultural, que pueda ofrecerse en las regiones indígenas para contribuir a resolver el rezago educativo de los estudiantes de estas culturas y reconocer su aportación en la construcción de una identidad concurrente a la identidad nacional.
5. Incorporar al proceso de formación de tutores en general (no sólo de manera específica a profesores que atienden población estudiantil indígena), aspectos relacionados al reconocimiento y revaloración de las otras perspectivas culturales, orientadas a fomentar las capacidades

necesarias para la convivencia en la diversidad.

6. Incorporar como un criterio del Programa de Estímulos a la Productividad Académica, criterios relacionados a tutorías y proyectos de investigación en actividades de fomento de la interculturalidad, a manera de incentivo para involucrarlos en la importante tarea de acompañar el proceso de formación de estudiantes indígenas.
7. Asegurar el otorgamiento de la Beca PRONABES a todos los estudiantes indígenas que cursen alguna carrera en el nivel superior.

Por otro lado, es imperante una nueva perspectiva desde las instituciones educativas que permita diseñar nuevos modelos educativos que retomen la perspectiva de la identidad y la interculturalidad, en este compromiso deben también asumir la responsabilidad que implica la equidad en el acceso a estudios superiores. Hasta hoy el paradigma sustentado en la neutralidad etnocultural en el acceso a la educación, continua significando un obstáculo para la formación profesional de estudiantes provenientes de comunidades indígenas, colectividades tradicionalmente marginadas de este derecho.

Las políticas institucionales, guiadas desde esta perspectiva, impiden alcanzar el ideal de equidad y por el contrario, perpetúan las condiciones de marginación y exclusión de que son objeto los pueblos indios. El ejemplo relacionado con el ingreso de estudiantes indígenas al nivel superior hace evidente la falta de conciencia sobre la dimensión y naturaleza del problema.

La propuesta del modelo educativo etno e intercultural plantea desde la docencia, repensar lo educativo y recuperar los saberes locales para incorporarlos a un modelo que contemple los aportes de estas culturas a nuestra vida en común e impulsar la formación profesional desde una perspectiva que contemple apoyar a los estudiantes indígenas con el fin de garantizarles la igualdad de oportunidades en el acceso, aplicación y desarrollo de sus estudios en la Universidad de Guadalajara, permitiéndoles convertirse en impulsores del desarrollo social, económico y cultural de sus pueblos.

Un modelo incluyente debe incorporar distintos propósitos para:

1. **Fortalecer la identidad de los estudiantes indígenas.** Reconocer el aporte de sus culturas indígenas a nuestra universidad, promoción de su identidad y cultura en los diversos ámbitos institucionales (de discusión y formación académica, de investigación e intervención respetuosa en sus comunidades, de impulso a sus proyectos de desarrollo social, etc.).
2. **Promoción efectiva de la equidad.** Gestión institucional encaminada a diversificar las alternativas de atención a los estudiantes indígenas. Impulso a políticas de acción afirmativa e impacto en políticas institucionales para formar estudiantes con las competencias para convertirse en actores de las decisiones políticas en su comunidad (educativas, productivas, sociales, de reconstitución territorial, etc.).
3. **Impulso a la interculturalidad.** Diseños curriculares sustentados en un diálogo respetuoso entre los saberes y conocimientos de los pueblos indios y la investigación occidental. Desarrollo de alternativas de formación

profesional útiles para los pueblos indígenas, que fortalezcan su identidad, cultura y autonomía y que le permitan influir en las políticas públicas en sus ámbitos locales pero también de alcance regional y nacional.

Finalmente señalaré algunas posibles estrategias para desarrollar un modelo tutorial etno educativo intercultural para estudiantes indígenas:

- ▶ Realizar un foro con los pueblos indígenas de Jalisco para establecer su visión y prioridades con sus estudiantes universitarios.
- ▶ Establecer estrategias identitarias con los estudiantes para mantener el vínculo desarrollo de sus comunidades-tutores-investigadores-autoridades universitarias.
- ▶ Organizar un equipo transdisciplinar e intercentros para el análisis y seguimiento de los problemas de aprendizaje de competencias integrales en estudiantes indígenas en un modelo etnoeducativo intercultural.
- ▶ Formar un equipo de trabajo incluidos los profesores investigadores de la Red Universitaria relacionados con los Pueblos Indígenas y la Interculturalidad, donde se discuta las necesidades, demandas y problemas generados de esto que hemos visto con el fin de construir el sustento teórico, debatirlo y fortalecer el modelo de educación, definiendo el papel del tutor y que a la vez apoyen a la gestión e implementación de ésta en los centros universitarios con mejores condiciones para impulsar la etnoeducación intercultural.
- ▶ Concentrar esfuerzos en los centros universitarios que cuentan con mejores



condiciones para impulsar la educación intercultural (Colotlán, Autlán y Casa Universitaria de Ayotitlán)

- ▶ Gestión y sensibilización ante autoridades y académicos para vincular el proceso académico de los estudiantes con su interés hacia la problemática de sus comunidades
- ▶ Desarrollar un proyecto para el diseño de un modelo de seguimiento de egresados indígenas.

## BIBLIOGRAFÍA

1. **Affaya, Mohammed.** 1999. *La comunicación intercultural entre lo real y lo virtual.* Francia. “Revista CIDOB d'afers internacionals, núm. 43-44” Consultado el 05 de abril de 2009 de la World Wide Web:[http://www.cidob.org/es/publicaciones/articulos/revista\\_cidob\\_d\\_afers\\_internacionals/la\\_comunicacion\\_intercultural\\_entre\\_lo\\_real\\_y\\_lo\\_virtual2](http://www.cidob.org/es/publicaciones/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/la_comunicacion_intercultural_entre_lo_real_y_lo_virtual2)
2. **Aguilar Villanueva, Luis.** 1997. *Gestión Gubernamental y Reforma del Estado.* México. Colegio nacional de Ciencia Política y Administración Pública.
3. **Alsina, Miquel Rodrigo.** 1997. *Elementos para una comunicación intercultural.* “Revista CIDOB d'afers internacionals, núm. 36”. Consultado el 03 de abril de 2009 de la World Wide Web:[http://www.cidob.org/es/publicaciones/articulos/revista\\_cidob\\_d\\_afers\\_internacionals/elementos\\_para\\_una\\_comunicacion\\_intercultural2](http://www.cidob.org/es/publicaciones/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/elementos_para_una_comunicacion_intercultural2)
4. **Alsina, Miquel Rodrigo.** 1999. *Las estrategias identitarias: entre el ser y el hacer.* “Revista CIDOB d'afers internacionals, núm. 43-44”. Consultado el 05 de abril de 2009 de la World Wide Web:[http://www.cidob.org/es/publicaciones/articulos/revista\\_cidob\\_d\\_afers\\_internacionals/las\\_estrategias\\_identitarias\\_entre\\_el\\_ser\\_y\\_el\\_hacer2](http://www.cidob.org/es/publicaciones/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/las_estrategias_identitarias_entre_el_ser_y_el_hacer2)
5. **Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.** 2003. *Material del Curso de capacitación para tutores*

*de estudiantes indígenas*". México. Pp 69.

6. **Barrón, Juan Carlos. 2008.** ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México. Francia. Cemca. Pp 123
7. **Consejo Nacional de Población – Instituto Nacional Indigenista. 2002.** *Indicadores socio económicos de los pueblos indígenas.* México. Consultado el 12 de enero de 2009 de la World Wide Web: [http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&task=view&id=206&temid=49](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=206&temid=49)
8. **Cámara de Diputados. 1995.** *Ley para el diálogo y la paz digna en Chiapas.* México. Consultado el 19 de diciembre de 2008 de la World Wide Web: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/177.pdf>
9. **Cámara de Diputados. 2008.** Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Consultado el 09 de diciembre de 2008 de la World Wide Web: [http://www.normateca.gob.mx/Archivos/34\\_D\\_1580\\_09-05-2008.pdf](http://www.normateca.gob.mx/Archivos/34_D_1580_09-05-2008.pdf)
10. **Esposito, Roberto. 1998.** *Comunitas. Origen y destino de la comunidad.* Italia. Editorial Amorrortu. Pp 216.
11. **Galán, José. 2003.** "Señala ANUIES efectos de la desigualdad social". *La Jornada*, Guadalajara, Jalisco. 06 de octubre 2003. p. 51.
12. **Geertz, Clifford. 2000.** *La interpretación de las culturas.* España. Editorial Gedisa. Pp 387.

- 13. Gómez, Magdalena.** 1995. *Derechos indígenas. Lectura comentada del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.* Instituto Nacional Indigenista. México.
- 14. Guimón, Julen.** 1995. *El derecho de auto-determinación. El territorio y sus habitantes.* España. Universidad de Deusto. Pp 254.
- 15. Kymlicka, Will.** 1995. *Ciudadanía Multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías.* España. Editorial Paidós. Pp 303.
- 16. Kymlicka, Will.** 2003. *La Política vernácula.* España. Editorial Paidós. Pp 452.
- 17. Larrain, Jorge.** 2004. *Identidad y modernidad en América Latina.* México. Editorial Océano.
- 18. Locke, John.** 1997. *Ensayo sobre el gobierno civil.* México. Editorial Porrúa. Pp 159.
- 19. Norbert Rouland, et.al.** 1996. *Derecho de minorías y de pueblos autónomos.* Francia. Editorial Siglo XXI.
- 20. Organización Internacional del Trabajo.** 1989. *Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.* México. Instituto Nacional Indigenista. Consultado el 25 de febrero de 2009 de la World Wide Web: [http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169\\_oit.pdf](http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf)
- 21. Organización de las Naciones Unidas.** 1948. *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Estados Unidos. Consultado el 12 de febrero de 2009

de la World Wide Web: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

**22. Plan Nacional de Desarrollo.** 2002. *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001–2006*. México. Consultado el 17 de marzo de 2009 de la World Wide Web: <http://www.amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/26/01.pdf>

**23. Przeworski, Adam, et.al.** 1995. *Democracia sustentable*. México. Editorial Paidós.

**24. Rendón, Juan José.** 2003. *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios, Tomo I. Cultura Indígena*. Editorial del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

**25. Robertson, Margarita.** 2002. *Nos cortaron las ramas pero nos dejaron la raíz. Identidad indígena en Ayotitlán*. Tesis para optar al grado de Maestría en Estudios de la Región. El Colegio de Jalisco. Guadalajara, Jalisco.

**26. Sartori, Giovanni.** 2001. *La sociedad multiétnica, pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. España. Editorial Taurus. Pp 216.

**27. Universidad de Guadalajara.** 2008. *Programa Institucional de Tutoría*. México.

**28. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** 1998. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI; visión y acción*. Francia. Consultado el 03 de febrero de 2009 de la World Wide Web:

- 29.Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas.** 2002. *Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas. "Proyecto para concurso de la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas a financiamiento ANUIES"*. Coordinación General de Extensión, Universidad de Guadalajara. México.
- 30.Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas.** 2003-2008. *Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas. Informes técnicos y financieros.* Coordinación de Vinculación y Servicio Social. Universidad de Guadalajara. México.
- 31.Universidad de Guadalajara.** 2004. "Diez Años de la Red Universitaria". *Gaceta Universitaria.* 29 noviembre 2004. p. 18-19.
- 32.Universidad de Guadalajara.** 2004. "El impacto social de los proyectos..." *Gaceta Universitaria.* 19 de abril 2004, p. 19.
- 33.Universidad de Guadalajara.** 2003. "Jornada estudiantil de cultura indígena". *Gaceta Universitaria.* 29 septiembre 2003. p. 46.
- 34.Walsh, Catherine.** 2004. "Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". *Entrepalabras. Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad.* La Paz, Universidad Mayor San Andrés, Nos. 3-4, Feb. 2010