

*INDIGENOUS STUDENTS IN PUBLIC UNIVERSITIES:
A SOCIOLINGUISTIC REFLEXIVITY STUDY*

GABRIEL CRUZ IGNACIO

ORCID.ORG/0000-0003-3380-1034

Universidad Pedagógica Nacional/ Secretaría de Educación Pública

GAEALTH007@gmail.com

Abstract: *This article presents the results of a research study on the sociolinguistic reflexivity of indigenous students and other participants from two public universities in Oaxaca, Mexico. In the context of the Mexican state's discourse and actions, the participants perceive that the recognition of linguistic diversity and intercultural education is a recent phenomenon. Based on an exploration of this topic from the analysis of autobiographical discourse and interviews, I conclude that, although there are efforts to confront inequalities and inequities, the principles of an "interculturality for all" remain far from being applied.*

KEYWORDS: PUBLIC USE FORMATS; REFLEXIVE DISCOURSES; EVALUATIONS; MANAGEMENT; INTERCULTURAL EDUCATIONAL DEVELOPMENT.

RECEPTION: 22/07/2016

ACCEPTANCE: 01/03/2017

ESTUDIANTES INDÍGENAS EN UNIVERSIDADES
PÚBLICAS: UN ESTUDIO DE REFLEXIVIDAD
SOCIOLINGÜÍSTICA

GABRIEL CRUZ IGNACIO

ORCID.ORG/0000-0003-3380-1034

Universidad Pedagógica Nacional/ Secretaría de Educación Pública

GAEETH007@gmail.com

Resumen: En este artículo se presentan los resultados de una investigación sobre reflexividad sociolingüística de estudiantes indígenas y otros actores en dos universidades públicas de Oaxaca, México. En el contexto de discursos y acciones del Estado mexicano, los actores perciben que el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, así como la educación intercultural, se encuentran en una fase de reciente instalación. Con base en una exploración del tema, a partir del análisis de autobiografías y entrevistas, se concluye que existen esfuerzos para afrontar las desigualdades e inequidades, aunque los principios de una “interculturalidad para todos” se encuentran distantes del horizonte pregonado.

PALABRAS CLAVE: FORMATOS DE USO PÚBLICO; DISCURSOS REFLEXIVOS; VALORACIONES; REGULACIONES; DESARROLLO EDUCATIVO INTERCULTURAL.

RECEPCIÓN: 22/07/2016

ACEPTACIÓN: 01/03/2017

INTRODUCCIÓN

Este texto es producto de una investigación desarrollada entre 2008 y 2014 en dos universidades públicas de Oaxaca, México: la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 (UPN 201) y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). El análisis se hace con un enfoque en la reflexividad sociolingüística, a través de la elicitación de discursos reflexivos sobre lengua, cultura y educación por parte de estudiantes indígenas y otros actores (Muñoz, 1983, 2010a).

Este trabajo contribuye a la discusión sobre el impacto que ha tenido en la reflexividad de diversos actores el diseño y operación de programas o proyectos en determinadas universidades del país. Además, se pretende recalcar que el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, así como el desarrollo de la educación intercultural, se encuentran en una fase de impulso inicial.

Aunque en México y Latinoamérica existen estudios sobre las políticas institucionales, los logros, retos y evaluaciones de programas específicos, tanto en universidades interculturales como en universidades “convencionales” (Romo y Hernández, 2005; Nivón, 2006; Didou y Remedi, 2006; Badillo, Casillas y Ortiz, 2008; Mato, 2008 y 2009; Dietz, 2012); así como investigaciones sobre acceso, financiamiento y matrícula escolar (Didou y Remedi, 2009); avances sobre desarrollo curricular (Velasco y Jablonska, 2010); operación de programas de tutorías (Badillo, 2008), y un estado del conocimiento sobre estudiantes indígenas en la universidad (Bertely, Dietz y Díaz, 2013). Sin embargo, son escasos los trabajos sobre reflexividad sociolingüística de estudiantes indígenas en las universidades “convencionales” (Muñoz, 2010b; Cruz Orozco, 2014; Ortega, 2014).

Con base en información documental disponible a partir del análisis de autobiografías y entrevistas, se muestran temas y tópicos representativos, así como un esquema del funcionamiento de los niveles del desarrollo educativo intercultural (Muñoz, 1998), que el diseño de políticas educativas debería recuperar.

Los hallazgos indican que, aunque existen esfuerzos institucionales para remediar las desigualdades e inequidades, los cambios a favor de la lengua, la cultura y la educación provendrán principalmente de las redes sociales de estudiantes y de los lugares donde estas personas se desenvuelven profesionalmente, pues los principios y la filosofía de una “interculturalidad para todos” (Schmelkes, 2004) aún están distantes del pensamiento y de las acciones de los actores universitarios.

EL DESARROLLO EDUCATIVO INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para ilustrar los avances de la educación superior orientada a estudiantes indígenas en México, a continuación presento un esquema del desarrollo educativo propuesto por Muñoz (1998) sobre la educación bilingüe indígena en el nivel básico. Este permite señalar la verticalidad de las políticas educativas y su consecuente implementación, así como las mediaciones reflexivas que los diversos actores sostienen en cada dimensión del desarrollo de la educación superior intercultural.

Este diseño comprende cuatro dimensiones interdependientes y asimétricas, es decir, operan bajo determinaciones y formas de legitimidad provenientes de actores e instituciones diferentes. Si bien este inicia en el nivel de las orientaciones educativas mundiales, se pueden observar niveles de concreción regional, nacional o estatal en cada una de las dimensiones (Tabla 1). En este esquema los conflictos y demandas de las comunidades indígenas funcionan como referencia y acervo de las políticas educativas que regularmente convergen en forma, pero que presentan paralelismos e incompatibilidades en la atención del fenómeno. En esta ocasión, sin olvidar la presencia e incidencia actual de movimientos sociales y otros grupos indígenas en el escenario internacional y nacional en los cuales se gestan las políticas educativas y sociales, me enfocaré en el impacto de las políticas educativas interculturales institucionales sobre la reflexividad sociolingüística de los actores universitarios.

TABLA 1: FACTORES DEL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EN REGIONES INDÍGENAS

Niveles	Conceptos
1º Políticas educativas y proyectos de los sectores sociales	Discusiones y consensos políticos y científicos en torno a los objetivos y categorías para definir la naturaleza social, así como el papel de la educación en el desarrollo de la educación indígena
2º Sistema educacional	Organización y estrategias del Gobierno para ejecutar las doctrinas educativas oficiales
3º Modelos académicos o de formación de la educación indígena	Diseños curriculares, propuestas metodológicas, técnicas didácticas, constitución de la enseñanza y del aprendizaje conforme a las características psicolingüísticas y socioculturales del alumno indígena
4º Prácticas escolares	Acciones e ideologías educativas de maestros, padres y autoridades comunitarias que constituyen las diferentes realidades escolares

FUENTE: MUÑOZ (1998) CON ADECUACIONES MÍAS.

La primera dimensión se refiere a las políticas educativas o proyectos de los sectores sociales (Muñoz, 1998). Una política tiene como tarea identificar prioridades en cierta dirección, las cuales son elegidas entre varias alternativas para guiar y determinar decisiones presentes y futuras (Schiffman, 2005a, en Muñoz, 2010a: 171-172). Desde esta perspectiva, se reconoce que, aunque en las políticas y normatividades interculturales contemporáneas circulan valores de convivencia, solidaridad y pluralismo a escala planetaria (Muñoz, 2008), los temas de las agendas gubernamentales, sus selecciones y metodologías de cambio sociocultural revelan una interacción indefinida, inequitativa y vertical entre actores sociales e instituciones sobre asuntos como la educación intercultural.

Esta interacción desigual se nutre de recursos que dan visibilidad y legitimidad a las políticas culturales. Entre estos recursos se encuentran los trabajos científicos, instrumentos normativos y publicaciones de orientación (Muñoz, 2008). En un plano local estos planteamientos se anclan en los documentos jurídicos, en los planes de desarrollo y programas sectoriales que orientan el funcionamiento de las instituciones del Estado. En todos estos casos se representa la diversidad lingüística y cultural prescriptiva, temática y prospectivamente.

Un efecto discursivo de las políticas educativas es que se va creando un consenso en torno a una distribución proporcional de las responsabilidades que deben asumir la sociedad, el sistema educacional y la escuela frente al cambio que se intenta implantar. Algunas de esas tareas para la educación superior son las que se muestran en la tabla 2.

La segunda dimensión corresponde al sistema educacional. Los retos principales son descentralización, participación o control comunitario de la educación, organización pedagógica y formación, así como actualización de los docentes y profesionales en campos de especialización diversos con base en la evaluación. Con respecto al primer punto, se ha estado trabajando con un currículo monocultural y monolingüe centralizado, excluyente de la diversidad (Muñoz, 2001: 474). Asimismo, se han homogeneizado algunas estrategias para mejorar el acceso de los indígenas a la universidad, tales como becas, la construcción de universidades interculturales y la combinación de programas de apoyo económico (becas o créditos) con la transformación de las instituciones de educación superior que los reciben (Schmelkes, 2003: 4-7).

El segundo punto, en cambio, observa una presencia paulatina de los sectores sociales en experiencias de educación superior en regiones diversas de Latinoamérica, que en México se concretan en las universidades indígenas e interculturales, lo cual

implica la movilización de esfuerzos no solo de indígenas, sino también de mestizos (Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorika, 2002; Mato, 2009; Chávez, 2008; Bertely, 2011; Dietz, 2012).

TABLA 2: RESPONSABILIDADES FRENTE AL CAMBIO EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

Sociedad	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento de derechos indígenas• Conexión de la educación con el desarrollo nacional• Evolución del bilingüismo conflictivo hacia la pluralidad lingüística• Reinterpretación de la diversidad como recurso y derecho• Desarrollo de un nacionalismo multiétnico y multicultural• Financiamiento público y privado de la educación indígena• Fomento a la autoestima favorable de la etnodiversidad
Sistema educacional	<ul style="list-style-type: none">• Equidad escolar• Profesionalización y formación docente en EIB• Descentralización y gestión participativa de la función educativa• Interrelaciones con el trabajo, la comunicación social• Apoyo a los proyectos sociales y niveles de concreción curricular• Investigación sobre la relevancia y pertinencia
Universidad	<ul style="list-style-type: none">• Interpretación didáctica de los principios EIB• Aprendizajes significativos• Entendimiento para la transformación• Participación/conducción de base social

FUENTE: MUÑOZ (1998) CON ADECUACIONES MÍAS.

En la organización pedagógica, el sistema educativo no indígena ha ido conformando una serie de tradiciones donde se prioriza un tipo de conocimiento más global,

con muy poco interés por hacer una enseñanza centrada en la diferencia (Muñoz, 2001: 475). Es un tema en el que la comprensión de los fenómenos lingüísticos e identitarios por parte de los indígenas tiene cimientos socioculturales que acaecen distintivamente al conocimiento científico e institucional.

Por último, las experiencias de formación y actualización muestran las enormes dificultades que tiene el sistema para reproducir sus objetivos de eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia y equidad en las aulas escolares. Este es el caso de la formación de docentes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional de México. Por otro lado, las universidades interculturales, normales bilingües y otros programas de base étnica tratan de abrirse camino en la escena educativa y sus resultados comienzan a vislumbrarse (véase la siguiente tabla).

TABLA 3: DISFUNCIONES DE LOS SISTEMAS EDUCACIONALES EN RELACIÓN CON LA EIB

Sistema educacional	<ul style="list-style-type: none">• Conducción centralizada• Sistema burocrático y jerarquizado• Subordinación de las necesidades de la sociedad, de los estudiantes y de sus familias ante la administración• No se ha logrado la democratización y eficiencia de la enseñanza• En materia de evaluación, el sistema educacional prioriza indicadores estandarizados• Influencia negativa sobre la condición de la enseñanza• Sistema complejo que no facilita la transferencia de sus funciones, pues dispone de objetivos múltiples, inmediatos e imprecisos en detrimento de la transformación de seres humanos, pobres, marginados y discriminados
---------------------	---

FUENTE: MUÑOZ (1998) CON ADECUACIONES MÍAS.

La tercera dimensión (Tabla 1) que comprende los diseños curriculares, se refiere a la constitución de la enseñanza y el aprendizaje conforme a las características socio-lingüísticas y socioculturales del estudiante indígena. El reto es emprender investigaciones longitudinales y estudios de caso que nos den pista sobre cómo orientar la intervención educativa. Al respecto, los resultados de investigaciones realizadas que

se han incorporado parcialmente en la educación básica y en el nivel universitario se encuentran en una fase de “recepción” (Muñoz, 1998 y 2008).

Las principales discusiones y reivindicaciones de la educación indígena universitaria son a nivel de participación, comunicación y expresión; relaciones comunicativas horizontales (profesor-estudiante-sociedad); realización plena de la identidad; fomento de la lengua indígena; autoestima favorable y lealtad etnolingüística, así como participación/control de la comunidad educativa. En el currículo, se hace necesaria la adecuación, flexibilidad y diferenciación curricular, la atención a las necesidades educativas de la sociedad y del estudiante indígena, el desarrollo de contenidos culturales comunitarios y la organización pedagógica orientada culturalmente. A nivel de cognición es necesario lograr aprendizajes significativos, comprender la tarea académica de la clase, impulsar sistemáticamente procedimientos de descubrimiento y de reflexión del estudiante, además de promover competencias “funcionales”.

Una crítica a esta dimensión es que la formación de los estudiantes sigue constreñida a cumplir el programa escolar y a privilegiar la información escolar por sobre los aprendizajes del estudiante (Muñoz, 2001: 480). En general, el futuro de la educación intercultural dependerá más de ciertos procesos sociales en desarrollo, que de concepciones pedagógicas, antropológicas y lingüísticas que concreten la inclusión de la etnodiversidad en la política pública de educación superior (Muñoz, 2008).

La cuarta dimensión del desarrollo educativo comprende las realidades escolares (Tabla 1). Según Muñoz (2008), la disparidad de apropiación del enfoque intercultural se correlaciona tanto con el diseño como con la implementación del proceso educativo. Dos perspectivas pueden reflejar esta idea. La primera se trata de las acciones y significados producidos desde el aula, lo específico de los procesos escolares, para sumarse normativamente a las políticas educativas y culturales globales, provenientes de la cima del sistema educacional. La segunda perspectiva procede de la corriente de gestión y de apertura, la cual se traduce en una creciente valoración de la participación de las bases sociales. Aquí es importante destacar el papel del estudiante frente al aprendizaje, especialmente cuando la interacción educativa se estructura sobre la base de la lengua escrita, pues:

Aun cuando se esté usando la lengua indígena, se enseña el lenguaje con nociones formales, gramaticales, desvinculadas de la comunicación cotidiana. La lengua materna indígena no es la ganancia formativa que todos esperábamos. Este fenómeno lo hemos llamado *mutación de las prácticas comunicativas en contenidos curriculares*. (Muñoz, 1997, en Muñoz, 2008)

Un tercer asunto se relaciona con la calidad de la información que respaldan los discursos y las prácticas de los actores educativos, pues:

[...] hay una abierta necesidad de rediseñar la organización educacional y el acceso a nuevos circuitos de información pedagógica, técnica, social que tiene el sistema, que debe circular de una manera más adecuada para que los distintos sujetos puedan saber y actuar. (Muñoz, 2008)

En suma, el desarrollo de la educación superior indígena experimenta un impulso reciente y una desvinculación entre cada una de las cuatro dimensiones. Aunado a ello, la incipiente relación con los proyectos de movimientos sociales, organizaciones civiles, además de los productos de investigación, muestra la necesidad de crear espacios de diálogo y acción en los que el respeto y reconocimiento de la diversidad, tanto lingüística como sociocultural constituyan puentes de enlace hacia la conformación de las sociedades multiculturales contemporáneas. Asimismo, las dimensiones del desarrollo educativo a las que se les han invertido mayores esfuerzos, tanto técnicos como financieros, han sido los niveles de las políticas y el nivel del sistema. En cambio la dimensión curricular y el nivel de las realidades escolares advierten un lento avance en su dinámica constituyente.

REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA: ALGUNOS ANTECEDENTES

La reflexividad sociolingüística tiene sus fundamentos en la llamada teoría de las “actitudes” y las “actitudes lingüísticas”, la última de las cuales ha sido trascendente en la sociolingüística y en la lingüística aplicada de las últimas siete décadas. Sin embargo, es en la psicología social, “específicamente en teorías sobre los prejuicios (Allport 1935 y 1954; Brown, R. 1998) y la cognición social (Bruner & Tagiuri 1954)” (Muñoz, 2010a: 75) desde donde la reflexividad sociolingüística cimienta sus bases explicativas. La tarea principal de estas es “comprender las interpretaciones o representaciones de las personas (Dortier 2004) —y de sus predisposiciones— acerca de diversas conductas asociadas con el lenguaje y la comunicación y de su subsecuente trato a los usuarios de tales comportamientos y formas” (Muñoz, 2010a: 75).

En México, uno de los estudios pioneros es el de Saettele (1978), quien afirmaba que la reflexividad del lenguaje natural se debe principalmente a la unificación del contenido de una comunicación. En su análisis, identifica una reflexividad primaria y una secundaria. La reflexividad primaria se realiza en la comprensión de los sujetos

entre sí y a nivel de experiencias mutuas; la segunda es un conglomerado de conocimientos sobre el lenguaje y su conocimiento preconsciente, de carácter discontinuo y finito. Por una parte, la reflexividad secundaria es una condición de la toma de conciencia de los sujetos y de las restricciones impuestas a la reflexividad primaria, pero también puede asumir un desarrollo parasitario. Por su parte, Hamel y Muñoz (1988: 125), en una investigación sobre el desplazamiento y resistencia de la lengua otomí, caracterizan la reflexividad como un mecanismo básico de comunicación y modelo de representaciones, factor y reflejo del proceso social en torno a la lengua o las lenguas de una comunidad de habla. Muñoz (1990) recalca que el discurso reflexivo es una práctica interpretativa o racionalidad preteórica acerca de sí mismos o de las lenguas donde la condición indígena opera como un principio estructurante de la reflexividad. Es, pues:

[...] un mecanismo constitutivo, intencional y regulativo de la comunicación lingüística, que se expresa a través de representaciones cognitivas, razonamientos, normatividades, evaluaciones y descripciones de los recursos lingüísticos y socioculturales de los hablantes. (Muñoz, 2010a:)

En un estudio sobre las visiones de hablantes de lenguas indígenas en contextos interculturales, Muñoz (2010a) halla que la reflexividad sobre la ontogénesis del desarrollo lingüístico, cultural e identitario —en relación con la escolaridad—, señala las experiencias de violencia institucional y asimilación lingüística en la escuela primaria, la relación interétnica y el uso de estrategias y códigos panétnicos en el nivel de escolaridad secundaria, además de las experiencias de abuso y discriminación por no emplear el español “correcto” en contextos urbanos y discursos que reivindican la lengua y la cultura a partir de conocimientos técnicos y científicos. De igual manera, Cruz (2010), en su estudio sobre la orientación ética del discurso autobiográfico de profesores bilingües indígenas, encuentra que la reflexividad de los actores se orienta hacia parámetros de historicidad, evaluación del origen y formulación de expectativas con respecto a un futuro deseable, cuya característica principal son las explicaciones de interés, las argumentaciones cognitivas y valorativas, las declaraciones de intenciones y las regulaciones de cambio sociocultural.

Recientemente, Ortega (2014) —en una investigación sobre eventos reflexivos en favor de la diversidad cultural en México en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa— señala que “el tratamiento hacia la diversidad ha resultado un deficiente ejercicio del sector educativo, pues la lengua, como índice cultural,

deviene en ‘barrera’ y en un asunto marginal en manos del gobierno federal” (2014: 46). Concluye que, mientras las universidades mexicanas mantengan como misión primordial la de contribuir al desarrollo cultural de la nación, habrá de seguirse un concepto amplio de cultura que involucre las actividades de la comunidad estudiantil como principal recurso de innovación en torno a lo considerado como interculturalidad, más allá de las fronteras académicas que dotan al término de un sentido instrumental en tanto posibilidad de crecimiento económico dentro de la dinámica capitalista actual (Ortega, 2014: 120).

En síntesis, las discusiones sobre estudios de reflexividad sociolingüística todavía pendientes son: a) la posibilidad de inferir el curso del cambio sociocultural a partir de la relación entre las prácticas discursivas y el plano de las representaciones; b) constatar las posibles disonancias o incongruencias entre los usos y comportamientos reales de las personas y las representaciones de las mismas; c) mostrar la dependencia de la reflexividad sociolingüística de los hablantes, principalmente por la historia personal, la valoración del origen y la experiencia escolar; d) las situaciones de discriminación sociolingüística y su correlación con actitudes y valoraciones sobre el mantenimiento, el equilibrio o abandono de la lengua y las prácticas culturales; y e) el impacto de las normas sociales y legales en las prácticas discursivas y sociales de los hablantes (Muñoz, 2010a: 140-144).

METODOLOGÍA DE ELICITACIÓN

En la contextualización de las universidades estudiadas se revisaron los proyectos multiculturalistas de la educación superior, se obtuvo información estadística de matrícula e inscripción a carreras, y se exploraron algunas bibliotecas para identificar —a manera de ejemplo— cuáles son los acervos sobre multiculturalismo y educación que permitieran conocer la apertura de la universidad ante dicha temática. Después se identificaron dominios universitarios en los que se impulsaron eventos a favor de la diversidad lingüística y cultural como parte de la gestión de los diferentes actores (Fishman, 1972; Spolsky, 2009: 3; Muñoz, 2010b). En esta perspectiva, un dominio es un espacio sociopolítico de intercambio y acción comunicativa con algunas características reguladas por factores internos y otros bajo fuerzas externas al dominio. Ejemplo de dominios son la familia, la escuela, la iglesia, etcétera; ante esto, la universidad se consideró como una red de dominios, tales como facultades e institutos, difusión y gestión cultural, entre otros. Más tarde se pidió la colaboración

de estudiantes indígenas para la construcción de discursos autobiográficos y se aplicaron entrevistas a estudiantes, académicos y administradores.

Las autobiografías se elaboraron en dos fases. Primero, se contactó a los estudiantes indígenas que participaron en algún evento intercultural, se les expuso la temática del proyecto de investigación y se les solicitó su apoyo para la construcción de su narrativa, tomando como eje de reflexión las experiencias vividas en relación con la escolaridad enfatizando el nivel de estudios superiores. Después de una primera versión de su texto, se les pidió una segunda donde profundizaran, explicaran o ejemplificaran algunos sucesos. La intención fue explorar la zona discreta o personal del pensamiento.

En el caso de las entrevistas, al término de los eventos, se buscó entrevistar a los estudiantes y otros actores. El objetivo fue acceder a la zona colectiva del pensamiento, mismo que se logró por la naturaleza del espacio y tiempo, y por los ejes temáticos relacionados con el desarrollo educativo intercultural.

Este trabajo adopta un enfoque de análisis de contenidos reflexivos en dos vías (Muñoz, 2010a; Ruiz Olabuénaga, 1996). En primer lugar, los temas y tópicos se presentan siguiendo las dimensiones del desarrollo educativo intercultural (Muñoz, 1998). Después, se propone un esquema de funcionamiento de las dimensiones señaladas, las cuales adquieren la corporeidad de formatos de uso público, valoraciones, declaraciones de intenciones y regulaciones de cambio sociocultural (Muñoz, 2010a).

Participantes en el estudio

Para la construcción de autobiografías participaron 17 estudiantes de entre 18 y 35 años de edad de distintos semestres de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI'90)¹ de la UPN 201 y 27 estudiantes de la UABJO de entre 19 a 22 años de edad de distintas carreras, varios de ellos afiliados a la Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas (UAAEI) y a la Casa del Universitario Indígena (CUI). También se aplicaron 12 entrevistas a estudiantes y académicos de

¹ La UPN, desde 1982, se ha encargado de formar cuadros de profesores indígenas a través de sus programas de licenciatura escolarizada y semiescolarizada, pero es en la década de 1990 cuando la formación superior de maestros indígenas en servicio comienza, en la modalidad de programas específicos no autónomos, con la apertura de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (Salinas y Avilés, 2003).

la LEPEPMI'90, y 21 entrevistas a personal directivo, académico, administrativo y estudiantes de la UABJO. La meta fue recuperar la voz de los estudiantes indígenas en su tránsito por la universidad, contrastando o apoyando sus reflexiones con aquellas de otros actores de manera puramente indicativa.

Situación contextual

Oaxaca se ubica al sur de México, en el extremo suroeste del istmo de Tehuantepec. Está dividido en ocho regiones geográficas. De los 3 801 962 de habitantes del estado (INEGI, 2011a), 1 165 186, mayores de 5 años, hablan alguna lengua indígena (INALI, 2008; INEGI, 2011b), lo que representa 34 por ciento de la población de la entidad (INEGI, 2011a). Por su parte, la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca (1998), reconoce la existencia de 15 pueblos indígenas en el territorio oaxaqueño: amuzgos, cuicatecos, chatinos, chinantecos, chocholtecos, chontales, huaves, ixcatecos, mazatecos, mixes, mixtecos, náhuas, triquis, zapotecos y zoques, distribuidos en 564 municipios, de los 570 existentes, localizados mayoritariamente en zonas rurales. Las lenguas más habladas en la entidad son las lenguas zapotecas, mixtecas, mazatecas y mixes.

Los universos de estudio

La UPN 201 es una institución de educación superior centrada en la formación de profesionales de la educación, creada en 1978. Oaxaca cuenta con tres unidades: Oaxaca (201), Tuxtepec (202) y Ciudad Ixtepec (203). De los programas de formación que ofrece, se eligió la LEPEPMI'90, en cuyo perfil de ingreso se declara que el estudiante presta sus servicios en el subsistema de educación indígena, su experiencia en la docencia es variada por el número de años de servicio, además de que el contexto sociocultural y lingüístico en el que realiza su trabajo, el nivel educativo y grados escolares que atiende, así como funciones desempeñadas son variadas.

Por su lado, la UABJO es una institución de educación superior y media superior creada el 8 de enero de 1827. Es conocida comúnmente como la “Máxima casa de estudios de Oaxaca” y cuenta con 32 programas educativos que se agrupan por áreas de conocimiento. El perfil de ingreso de los programas de formación exige del aspirante conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que varían de acuerdo con el área de estudio. En esta investigación se trabajó con diferentes programas de formación, pues me interesaba conocer eventos reales de reflexividad dentro del recinto universitario, más que hacer un estudio de caso.

Algunas cifras

De forma similar a las experiencias de formación intercultural, la identificación de estudiantes indígenas es primigenia en la mayoría de las universidades públicas de cuño tradicional. En los medios periodísticos los formatos de uso público señalan que solo uno por ciento de jóvenes indígenas accede a la educación superior (Henríquez, 2012); de la población indígena de 15 a 64 años, alrededor de 64 por ciento solo tiene educación básica, y únicamente dos o tres por ciento cuenta con instrucción superior (Pérez, 2012); y solo dos de cada 100 personas pertenecientes a un pueblo originario alcanzan el nivel universitario (Avilés, 2011).

En la exploración de la LEPEPMI'90 —según datos estadísticos de la promoción 2010— de 791 aspirantes para cursar la licenciatura en alguna de las subsedes de la unidad Oaxaca, 643 personas hablaban lengua indígena (369 eran mujeres y 274 hombres); 338 escribían textos en lengua materna; 717 exponían que algún familiar hablaba lengua indígena, y 518 manifestaban haber recibido educación bilingüe. Del total de 285 aspirantes que presentaron examen para la unidad sede, solo fueron aceptados 87 profesores-estudiantes que representan el 30.5 por ciento. Algo similar sucedió en las subsedes, lo cual está lejos de satisfacer las demandas de ingreso a la educación superior (véase la tabla 4).

TABLA 4: MATRÍCULA LEPEPMI'90

Sede y subsedes	Aspirantes	Aceptados	No aceptados
Oaxaca	285	87 (30.5 %)	198 (69.4 %)
Pochutla	69	32 (46.3 %)	37 (53.6 %)
Cacahuatepec	0	0	0
Huajuapán	81	31 (38.2 %)	50 (61.7 %)
Tlaxiaco	148	63 (42.5 %)	85 (57.4 %)
Jamiltepec	86	34 (39.5 %)	52 (60.4 %)
Huautla	89	31 (34.8 %)	58 (65.1 %)
Total	758	278 (36.6 %)	480 (63.3 %)

FUENTE: DATOS ESTADÍSTICOS DE INGRESO A LA LEPEPMI'90 PROMOCIÓN 2010 (UPN, 2011).

En contraste con la UPN 201, la información de la UABJO contempla datos de los estudiantes indígenas durante siete ciclos escolares (2004 a 2010) (UABJO, 2010). En el ciclo escolar 2004-2005, de un total de 28 141 estudiantes, tres (0.01 %) eran indígenas y en el ciclo escolar 2005-2006, de 19 197 estudiantes, cuatro (0.02 %) lo eran. En el ciclo 2006-2007 la población indígena incrementó, pues de un total de 19 653, ahora 3 410 (17.35 %) eran indígenas. Paradójicamente, fue en 2006 cuando la UABJO se adhirió al Programa de Atención Académica a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES-ANUIES-Fundación Ford), con la creación de la Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas (UAAEI). Esta tendencia continuó y se vio reflejada en los ciclos 2007-2008 y 2008-2009. Sin embargo, aunque la matrícula escolar de estudiantes indígenas ha ido en aumento, la diferencia con el total de la población escolar es significativa, pues de 104 715 estudiantes, solo 12 042 eran indígenas en los periodos 2004-2005 al 2008-2009.

Respecto a la lengua indígena, del periodo escolar 2006 a 2010, de un total de 16 199 estudiantes indígenas, solo se reportan 1 005 (6.2 %) como hablantes de alguna lengua indígena. De ellos, 503 (3.1 %) son mujeres y 502 (3 %) hombres. Aunque la tendencia de los datos nos permite predecir que la cantidad de estudiantes hablantes de lengua indígena se mantendrá estable, la información proporcionada no menciona cuáles son las lenguas que se hablan ni cuáles las que tienen mayor número de hablantes.

RESULTADOS

Desarrollo educativo intercultural en universidades oaxaqueñas

A continuación se exponen los temas y tópicos tomando como eje de análisis el esquema del desarrollo educativo intercultural en la universidad (Muñoz, 1998). Se trata de una secuencia de contenidos reflexivos en diferentes niveles de concreción que dan cuenta de la “cuestión indígena” en el recinto universitario.

Con respecto a la dimensión de las orientaciones ideológicas, se señalan paralelismos entre las políticas educativas y las dificultades que los profesores-estudiantes de la LEPEPMI'90 viven al trabajar en contextos bilingües, el escaso trabajo en las comunidades para mantener y desarrollar la lengua indígena, las tareas pendientes por parte del sistema educativo mexicano con respecto a los derechos de los pueblos indígenas y el escaso conocimiento que se tiene sobre esta materia, limitante no imputable exclusivamente al sector indígena, sino a la mayoría de la sociedad mexicana.

En el caso de la UABJO, los discursos refrieron genéricamente la existencia de políticas interculturales sobre el desarrollo de la lengua, la cultura y la educación que se ofrece a estudiantes indígenas. Una interpretación posible sugiere una separación entre la racionalidad de los estudiantes, administradores y académicos del sistema universitario, así como la preeminencia de un discurso público, retórico y estereotipado (véase la Tabla 5).

TABLA 5: NIVEL DE LAS POLÍTICAS²

LEPEPMI'90-UPN	UABJO
<ul style="list-style-type: none">• Política educativa vs. bilingüismo <i>de facto</i>• Programas Educativos Nacionales vs. Derechos de los pueblos y comunidades indígenas	<ul style="list-style-type: none">• Nivel informativo genérico de las políticas educativas interculturales

Los principales cruces o interrelaciones entre ambos universos de estudio se reflejan en un discurso en favor de la lengua y la cultura de modo genérico, un paralelismo entre los proyectos educativos y la realidad escolar (Cruz Orozco, 2014: 250), un vulnerable conocimiento y escasa reflexión sobre el multiculturalismo, educación intercultural y los derechos indígenas. Además, en la UPN, el discurso sobre el papel del docente en la enseñanza será remarcado.

La dimensión del sistema educacional, por su parte, presenta contenidos relacionados con el ingreso, tránsito y permanencia en la educación superior asociados a necesidades que no han sido cubiertas por este nivel educativo. En la UPN, el discurso de los profesores-estudiantes se ubica en un espacio semántico polarizado en relación con la situación contractual, el perfil de ingreso del profesor de educación indígena, las vicisitudes en el examen de admisión y los talleres y cursos propedéuticos recibidos.

En cambio, los estudiantes de la UABJO reflexionan sobre la decisión de continuar con los estudios de nivel superior —algo inédito en algunas familias—, retos

² Los temas de esta y las siguientes tablas, se derivan de las autobiografías y entrevistas de los dos universos de estudio, realizado mediante el análisis de contenidos reflexivos.

y adversidades asociados a la precariedad de recursos económicos, la vulnerable formación académica, la desventaja en el acceso a fuentes de consulta e información, entre otros. Los potenciales estudiantes universitarios se trazan expectativas sobre el futuro académico y profesional. De igual manera, enuncian las razones que los llevaron a elegir la UABJO, destacando las acciones de base étnica en la modalidad de acciones afirmativas (Tabla 6).

En suma, un elemento a destacar es el perfil etnolingüístico de los estudiantes, pues en la UPN es un requisito ser indígena y hablar una lengua originaria (aunque no suceda así), y en el caso de la UABJO, con el ingreso de la universidad al PAEIIES, se comienza a visibilizar el origen y la lengua de los estudiantes. Asimismo, se señalan las ventajas de encontrar un trabajo seguro por parte de los estudiantes de la UPN, así como la importancia que los estudiantes de la UABJO les asignan a las acciones de base étnica.

TABLA 6: NIVEL DEL SISTEMA

LEPEPMI'90-UPN	UABJO
<ul style="list-style-type: none"> • Mercado de trabajo, condiciones económicas y otros programas de formación • El trabajo como docente de educación indígena • Situación contractual • Perfil de ingreso del docente indígena • Examen de admisión • Taller y curso propedéuticos • Ingreso, tránsito y egreso de la UPN • La experiencia escolar en la UPN 	<ul style="list-style-type: none"> • Otros programas de formación: expectativas que no se cumplieron • El apoyo familiar para continuar estudiando • Perfil etnolingüístico de los estudiantes de la UABJO • Examen de admisión: a) cursos de preparación; b) examen de admisión • Educación pública superior. ¿Por qué eligieron la UABJO?: a) equipamiento y servicios o acciones de base étnica; b) educación superior en contextos urbanos; c) la UAAEI; d) becas: respuestas generales de política pública

En la dimensión de diseños curriculares, la formación en la UPN se valora favorablemente por los contenidos de los cursos, se enfatiza la reflexión sobre la práctica docente, los trabajos académicos más representativos, los valores de convivencia, las

relaciones sociales establecidas entre estudiantes y el desarrollo de la lectura y escritura académicas. Estos razonamientos no solo reflejan las dificultades y necesidades de los estudiantes en el nivel de estudios superiores, sino también la reflexión para el mejoramiento de su práctica profesional.

En el contexto de la UABJO, los testimonios de los estudiantes nos permiten afirmar que la universidad funciona en una lógica que departamentaliza el conocimiento en asignaturas exclusivas de las carreras sin lograr, hasta el momento, una vinculación entre programas de formación, disciplinas y discusiones afines. Aunque en mi investigación fui testigo de la difusión y promoción de espacios académicos en los que se trataron temas como equidad y género, derechos lingüísticos y culturales, bilingüismo, etcétera, resta sistematizar estas experiencias y convertirlas en temas de discusión que impacten en las creencias, las prácticas y las normas de la comunidad universitaria (Tabla 7).

TABLA 7: NIVEL DE DISEÑOS CURRICULARES

LEPEPMI'90-UPN	UABJO
<ul style="list-style-type: none">• Formación en la UPN. El punto de vista de los estudiantes: a) actualización de las guías de estudio; b) valoración de los contenidos de los cursos; c) reflexión sobre la práctica docente; d) trabajos académicos representativos; e) valores de convivencia y relaciones sociales; f) lectura y escritura académicas• La formación en la práctica. El punto de vista de los profesores: a) formación en la práctica; b) recepción-adequación de plan y programas de estudio; c) desconocimiento de los métodos de enseñanza; d) planeación escolar y estrategias de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Modelos programáticos: cognición y participación social en la universidad• Cursos y “encuentros interculturales” en la UAAEI• Enseñanza y proyectos sobre la lengua indígena en la universidad

La característica principal en esta dimensión es la reflexión que los estudiantes de la LEPEPMI'90 hacen sobre la formación para la mejora de su práctica docente, atendiendo temas como lengua, cultura y educación; mientras que en la UABJO existe una ausencia de la temática en los programas de formación, a excepción de las facultades de lenguas, sociología o antropología (Cruz Orozco, 2014: 243). Un punto de encuentro son los proyectos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena, realizados mayoritariamente fuera de la universidad.

La dimensión de las realidades escolares involucra una serie de actividades de estos actores, en tanto estudiantes y gestores de nuevas relaciones, en espacios no exclusivamente universitarios. Es una dimensión que destaca las acciones impulsadas en la comunidad universitaria, así como aquellas promovidas *desde fuera y hacia dentro* de la universidad por parte de determinadas redes sociales (Cruz Orozco, 2014: 247-248).

En esta dimensión, se recalca el trabajo docente de los estudiantes de la LEPEPMI'90 en tres ámbitos: aula, escuela y comunidad o dependencias educativas oficiales. Asimismo, se advierte la importancia del aprendizaje de la lengua indígena, el desarrollo de la misma dentro y fuera de la escuela, la transmisión intergeneracional, el futuro de la lengua indígena, la valoración de la identidad étnica y la reminiscencia por la región de origen.

En la UABJO, los discursos autobiográficos expusieron tenuemente la discriminación que viven los estudiantes indígenas en la universidad. Es posible que esto se deba a factores favorables, los cuales han permitido la valoración positiva de su identidad, en el seno de actividades y experiencias políticas, académicas y culturales (Cruz Orozco, 2014: 248) dentro y fuera de la universidad. Por ejemplo: a) la totalidad de estudiantes consultados en esta investigación participaron en las acciones que ha impulsado la UAAEI; y b) la mayoría de ellos viven en la CUI. Por último, el final de la historia autobiográfica de los estudiantes indígenas en la universidad plantea las tareas y retos pendientes al culminar su carrera (véase la Tabla 8).

En síntesis, tanto en la UPN como en la UABJO, se resalta la interacción con otros grupos indígenas, las acciones promovidas *desde fuera y hacia dentro* de la universidad, la reminiscencia por el lugar de origen, pero también por el futuro deseable. En cambio, las diferencias se establecen sobre todo por la reflexión acerca de las dificultades vividas en el trabajo escolar y el papel de las acciones de la UAAEI y la CUI.

TABLA 8: NIVEL DE LAS REALIDADES ESCOLARES

LEPEPMI'90-UPN	UABJO
<ul style="list-style-type: none">• Distribución irregular de los maestros• Funciones del profesor-estudiante de educación indígena• Lengua indígena y el contexto comunitario• De la educación bilingüe a la educación bilingüe intercultural: a) perfil de los alumnos; b) educación bilingüe y castellanización; c) dificultades para trabajar la educación bilingüe• ¿Aprender la lengua indígena o desarrollarla?: a) valoración social de la lengua indígena en el aula y fuera de ella; b) transmisión intergeneracional de la lengua; c) el futuro de la lengua• Valoración de la identidad étnica y reminiscencia por la región de origen	<ul style="list-style-type: none">• Discriminación en la Universidad• La CUI: a) los inicios de la CUI; b) vivir en la CUI; c) fortalecimiento académico y cultural en la CUI; d) presencia de la lengua indígena en la CUI; e) prácticas y valores de convivencia• Después de la universidad

Propuesta de funcionamiento del desarrollo intercultural

Las discusiones principales de esta investigación sostienen que el desarrollo educativo intercultural se explica mediante un esquema de funcionamiento que aflora en la reflexividad de los actores a través de formatos de uso público, valoraciones, declaraciones de intenciones y regulaciones de cambio sociocultural. La implicación de este esquema es que sugiere las principales necesidades y demandas de los estudiantes indígenas, un corpus temático de las valoraciones más recurrentes en relación con la lengua y la cultura, así como una aproximación a las acciones que los estudiantes proponen o impulsan para remediar las desigualdades, las inequidades y las exclusiones.

Formatos de uso público: rutas estables de reflexividad

La primera función del esquema mencionado alude a los formatos de uso público instalados en la reflexividad de los estudiantes y otros actores (Muñoz, 2010a; Ortega,

2014: 99). Se trata de estructuras lógicas de razonamiento que tienen una plataforma temática y ciertas predicaciones. Son estructuras discursivas de cognición, valoración y acción socialmente consensuadas y con cierta estabilidad, que se imponen casi de forma natural a las personas, sin ser especialmente cuestionadas. A continuación, se exponen los que se identificaron en este estudio.³

En el nivel de los modelos curriculares y diseños programáticos, uno los formatos más extendidos en la LEPEPMI'90 es el que indica la existencia de una educación bilingüe e intercultural —tanto en la universidad como en el trabajo docente—, la cual, aunque es un asunto que requiere mayor investigación empírica y el ensayo de nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, es considerada como algo que aún se encuentra en progreso, y que, en ocasiones, suscita polarizaciones en los sentidos y significados que se le asignan. Con respecto a la formación en la práctica, estos profesores-estudiantes señalan la descontextualización de los contenidos y los objetivos distantes de las realidades escolares. Asimismo, en la cuarta dimensión, los razonamientos invocan formatos asociados al bilingüismo y al futuro de las lenguas originarias, entre otros (Tabla 9).

TABLA 9: FORMATOS-LEPEPMI'90

Dimensiones	Temas	Formatos de interacción
Diseños curriculares	Valoración de los contenidos de los cursos	“Hasta el momento los conocimientos que he adquirido en esta institución me han hecho saber que existe una educación bilingüe e intercultural [...]” N2D3LEPEPMI90UPN2012*
Realidades escolares	El futuro de la lengua	“En cuanto al futuro de las lenguas originarias creo que cada día hay menos hablantes [...] al ir desapareciendo las lenguas iremos perdiendo nuestra identidad [...]” N17D4LEPEPMI90UPN2012

³ Las funciones del esquema propuesto solo se presentan en las dimensiones que se identificaron.

* Las notaciones al final de las citas corresponden a: número de narrativa o entrevista (N); número de Dimensión (D); Programa de Formación (LEPEPMI'90) o Universidad (UABJO); y año del dato (2012).

Los formatos que se identificaron en la uabjo —en la dimensión del sistema— son los relacionados con la uaaei, el cual, de hecho, es el dominio *facultado* para impulsar las acciones de base étnica en la universidad (Ortega, 2014: 119). Algo parecido sucede con respecto a los diseños curriculares, pues se asume —a través de las acciones de dicha unidad— la concreción de la interculturalidad en situaciones como el intercambio académico, sociocultural y deportivo, excluyendo las relaciones interculturales *de facto* u otras manifestaciones. Por último, se reconocen formatos asociados al papel que ha jugado la cui y sobre la discriminación con motivos étnicos y de género (Tabla 10).

Valoración social de la lengua, la cultura y la educación

La segunda función es la que se relaciona con la valoración del objeto del discurso reflexivo. Por valoración se entiende la tendencia favorable, o desfavorable, hacia un objeto significativo —o sistema de creencias— que puede implicar una toma de posición, la elección de ciertas alternativas entre muchas otras, o la orientación afectiva que puede imprimírsele a determinadas acciones y regulaciones. En esta perspectiva, la reflexividad sobre valoraciones de base *hylética* constituirá una de las principales fortalezas del enfoque de la reflexividad sociolingüística (Muñoz, 2010a).

TABLA 10: FORMATOS-UABJO

Dimensiones	Temas	Formatos
Sistema	Programas de base étnica: La UAAEI	“[...] resalta el trabajo que la UAAEI impulsa por atender y apoyar a jóvenes originarios [...]” N24D2UABJO2012
Diseños curriculares	Cursos y “encuentros interculturales” en la UAAEI	“Una de las formas de aprender a socializarnos y a la convivencia con otros jóvenes es acercándonos a ellos y la mejor forma de hacerlo es través de los grandes encuentros interculturales [...]” N35D3UABJO2012
Realidades escolares	Discriminación en la universidad	“[...] pues si ya con la condición de mujer nos encontramos en una ‘desventaja’ ahora mucho más siendo indígena [...]” N25D4UABJO2012

En la primera dimensión se exponen calificaciones que dan cuenta de las dificultades que los profesores-estudiantes de la LEPEPMI'90 viven en las realidades escolares al tomar como parámetro de comparación las políticas educativas. Asimismo, se constata que falta desarrollar trabajo en las comunidades educativas y se expone que los derechos de los pueblos indígenas no son valorados. En la segunda y tercera dimensiones, se valoran la experiencia en otros programas de formación y aquellos temas relacionados con su vida como estudiantes, respectivamente. En la última dimensión se ponderan las distintas experiencias y actividades que realizan como profesores en sus espacios de adscripción laboral (Tabla 11).

TABLA 11: VALORACIONES-LEPEPMI'90

Dimensiones	Temas	Calificaciones, comparaciones, estimaciones, etcétera
Políticas	Los derechos de los pueblos y comunidades indígenas (ausencia en los programas educativos nacionales)	“[...] no toma en cuenta los derechos de los pueblos indígenas [...]” N4D1LEPEPMI90UPN2012
Sistema	La experiencia escolar en la UPN	“Mi estancia en esta universidad ha sido a veces muy complicada y me ha costado mucho acoplarme al sistema [...]” N16D2LEPEPMI90UPN2012
Diseños curriculares	Valoración de los contenidos de los cursos	“Esta temática desarrollada en la UPN me ha servido para reconocer el valor de nuestras comunidades indígenas, respetar sus diferentes formas de vida, y sobre todo tratar de preservar rasgos culturales [...]” N17D3LEPEPMI90UPN2012
Realidades escolares	Dificultades para trabajar la educación bilingüe	“[...] me parece que es muy difícil trabajar lo que es la educación bilingüe [...]” N4D4LEPEPMI90UPN2012

Estudiantes indígenas en universidades públicas...

Por otra parte, los estudiantes de la UABJO enfatizan en sus discursos la continuidad en los estudios al finalizar el nivel medio superior y las acciones de base étnica impulsadas por la UAAEI, aunque se expone que sus estrategias no son impulsadas a nivel institucional ni están consolidadas. En la dimensión de los diseños curriculares, los estudiantes resaltan los “encuentros interculturales” impulsados por la UAAEI y se reconoce la importancia de la lengua originaria, así como la propuesta de su rescate y su inclusión en el nivel programático de las facultades, escuelas o institutos. En el nivel de las realidades se enfatiza la discriminación vivida en la universidad y se recuperan las experiencias relacionadas con el fortalecimiento académico, lingüístico y cultural en la CUI (Tabla 12).

TABLA 12: VALORACIONES-UABJO

Dimensiones	Temas	Calificaciones, comparaciones, estimaciones, etcétera
Sistema	Continuidad en los estudios de nivel superior	“[...] soy el único hasta el momento en mi familia que ha llegado a estudiar una licenciatura y eso me motiva para seguir adelante.” N45D2UABJO2012
Diseños curriculares	Cursos y “encuentros interculturales” en la UAAEI	“[...] en los dos encuentros de interculturalidad, he visto la riqueza que tenemos en cuanto a la juventud que proviene de diferentes comunidades indígenas, de las diferentes lenguas que tenemos como patrimonio, [...] y lo que también no puedo dejar pasar la oportunidad de agradecer que gracias al PAEIIES, he podido avanzar y crecer en aprendizaje de diferentes enfoques [...]” N43D3UABJO2012
Realidades escolares	Discriminación en la universidad	“[...] durante los estudios hubo ocasiones en que algunos de los compañeros del grupo mostraban actitudes discriminatorias, como miradas de menosprecio [...] al inicio nos molestaba ya después hacíamos caso omiso [...]” N24D4UABJO2012

Regulaciones de cambio sociocultural

Un tercer elemento del esquema citado son las regulaciones de cambio sociocultural que promueven actores institucionales y estudiantes. Son estrategias con orientación sociocultural que aparecen en los instrumentos jurídicos y reglamentarios y, por otro lado, son normas de uso que tienen la forma de patrones de interacción o discursos que se estandarizan en las relaciones sociales, las cuales pueden ser lingüísticas, retóricas, discursivas, etcétera. Este tipo de discursos reflexivos refiere esfuerzos explícitos realizados por la universidad y por los mismos estudiantes para incidir en el presente y el futuro de las lenguas y cultura indígenas; por otra parte, son enunciados sobre una serie de actividades que muchas veces quedan en el despliegue discursivo de “buenas” intenciones (Spolsky, 2009; Muñoz, 2010b; Cruz Orozco, 2014: 253).

Respecto a la dimensión de políticas, en la UPN se enuncia que para desarrollar la lengua indígena es necesario el trabajo en las comunidades. Este tipo de acción, trazada de manera genérica, adquiere forma en las dimensiones siguientes, de modo que se pueda alcanzar dicho objetivo. En la segunda dimensión de análisis, se propone que primero habrá de enseñar lo que hay en la comunidad para después salir de ella; también se sugiere que los espacios formativos de la universidad se sensibilicen ante la diversidad. Se exalta la formación docente y se asume que lo aprendido en la universidad deberá llevarse a la práctica escolar. Por último, en su papel de estudiantes, exponen la necesidad de que en el trabajo académico los asesores establezcan un vínculo entre las discusiones teóricas y el análisis de la cotidianidad de la práctica escolar.

Respecto a la dimensión de los modelos de cognición, las metodologías de cambio sociocultural se enuncian en dos sentidos. El primero de ellos se refiere a la valoración de los contenidos de los cursos de licenciatura. En el segundo, se exponen regulaciones sobre el nivel de las programaciones en el aula, asunto que los profesores-estudiantes cuestionan, pues aducen que el plan y programas de estudio no están diseñados de acuerdo con el contexto.

En la última dimensión de análisis los profesores-estudiantes destacan algunas de las acciones que realizan y que impactan los espacios en los cuales se encuentran laborando. A esto lo he denominado *gestión en los dominios de inserción laboral*, es decir, son acciones *desde fuera*, las cuales, bajo ciertas condiciones, tienen resonancia o son tema de reflexión *hacia dentro* de la universidad. Sobre la educación bilingüe se mencionan las experiencias que echan mano de las dos lenguas en el trabajo áulico,

tanto para apoyar a los niños que no hablan la “lengua oficial” como a aquellos cuya lengua no es la indígena. En el extremo opuesto, se ubican aquellas experiencias que denuncian la irregular distribución de los profesores en zonas donde la lengua del docente no corresponde al lugar de adscripción.

TABLA 13: REGULACIONES-LEPEPMI'90

Dimensiones	Temas	Metodologías de cambio sociocultural
Políticas	Los derechos de los pueblos y comunidades indígenas en los programas educativos nacionales	“[...] falta desarrollar trabajos en las comunidades para mantener y desarrollar lo que es la lengua [...]” N4D1LEPEPMI90UPN2012
Sistema	La experiencia escolar en la UPN	“[...] se documenten más acerca de la o las materias que imparten, que pongan ejemplos, que a partir de los elementos teóricos que nos aportan, conjuntamente podamos analizar algunos hechos de nuestra cotidianidad [...]” N17D2LEPEPMI90UPN2012
Diseños curriculares	Valoración de los contenidos de los cursos	“[...] respetar sus diferentes formas de vida, y sobre todo tratar de preservar rasgos culturales.” N17D3LEPEPMI90UPN2012
Realidades escolares	Valoración social de la lengua indígena en el aula y fuera de ella	“[...] ya he tratado de concientizar a las personas en sentido de revalorizar su lengua, pues es parte de su identidad y de su cultura.” N1D4LEPEPMI90UPN2012

En la UABJO, se enuncian acciones de base étnica como la impartición de cursos extracurriculares, preventivos y remediales, intercambios académicos y encuentros de estudiantes en eventos interculturales. También se proponen acciones *desde abajo y hacia dentro* de la universidad. Por ejemplo, se sugiere la certificación-reconocimiento de la lengua materna como lengua adicional al español, para poder titularse, así como convenios de colaboración con las comunidades indígenas para el diseño e implementación de programas enfocados en la preservación de las lenguas originarias.

TABLA 14: REGULACIONES-UABJO

Dimensiones	Temas	Metodologías de cambio sociocultural
Sistema	Acciones de base étnica: la UAAEI	“[...] he tenido la oportunidad de participar frente a grupo, durante, [sic] con la impartición de cursos, gestión de becas, intercambios, encuentros de estudiantes, eventos culturales, servicio de cómputo, tutorías, entre otros [...]” N24D2UABJO2012
Diseños curriculares	Cursos y “encuentros interculturales” en la UAAEI	“Una de las formas de aprender a socializarnos y a la convivencia con otros jóvenes es acercándonos a ellos y la mejor forma de hacerlo es través de los grandes encuentros interculturales [...]” N35D3UABJO2012
Realidades escolares	Discriminación en la universidad	“[...] nos mostrábamos apáticos o simplemente no intentábamos integrarnos [...]” N24D4UABJO2012

Para cerrar este apartado, en el nivel de las realidades escolares, la discriminación vivida en la universidad se sobrellevará a partir de prácticas y estrategias que se vuelven una situación incómoda y recíproca con los estudiantes no indígenas. En cambio, desde la perspectiva de los estudiantes que habitan en la CUI, se asevera que

el impulso de la cultura se ha dado a partir de la asistencia a los encuentros interculturales, y que la presencia de la lengua se fortalece por la convivencia entre personas de diferentes etnias. En síntesis, se trata de acciones de cambio que necesitan un mayor involucramiento por parte de los estudiantes con el fin de impulsar, *desde abajo*, la voz y prácticas de un sector históricamente excluido pero que ha sabido sobrellevar este lastre (Tabla 14).

De acuerdo con la perspectiva de análisis mostrada, los discursos reflexivos de los estudiantes de origen etnolingüístico señalan temas y tópicos sobre las grandes orientaciones de política educativa, las acciones impulsadas por el sistema universitario, las experiencias en relación con los modelos académicos y las prácticas comunicativas en el lecho universitario. Se trata de una secuencia de contenidos que permiten mirar la trayectoria académica, laboral y social de los profesores-estudiantes y estudiantes de las universidades de estudio que al mismo tiempo señalan los formatos, las valoraciones, las declaraciones de intenciones y regulaciones tendientes al cambio sociocultural en la actual integración de la sociedad contemporánea.

CONCLUSIONES

A partir del esquema de funcionamiento del desarrollo educativo propuesto, las regulaciones institucionales sobre la diversidad y la comunicación intercultural se encuentran en una fase de instalación que no contemplan al grueso de la sociedad por estar orientadas a una población en específico. De igual forma, las prácticas de gestiones en favor de la lengua y la cultura por parte de los estudiantes siguen reducidas a ceremonias, festividades y espacios privados sin presencia pública o remitidos a algunos dominios y eventos universitarios (véase Cruz Orozco, 2014: 219 y 248). Por último, la reflexividad sociolingüística sobre la trayectoria académica de estos estudiantes nos muestra un camino lleno de dificultades, pero también de logros obtenidos principalmente en los espacios de inserción laboral en el caso de los profesores-estudiantes de la UPN y en las experiencias *desde abajo y hacia dentro* impulsadas por los estudiantes universitarios de la UABJO, principalmente de la CUI, lo cual hace falta sistematizar (Ortega, 2014: 120).

No cabe duda de que para la constitución y funcionamiento multicultural plural, incluyente y convergente de la educación superior, se requiere la exploración de al menos cuatro componentes constitutivos de nuestra realidad educativa y social: la indagación de las políticas multiculturales y plurilingüísticas de la universidad; la

caracterización de la proficiencia lingüística y desempeño académico y convergente; el estudio de la reflexividad y prácticas comunicativas de estudiantes bilingües indígenas y de otros sectores universitarios; así como la comprensión de una suerte de trayectoria etnolingüística de los estudiantes indígenas (Muñoz, 2008a).

Es muy probable que en un momento en el cual las identidades étnicas y las lenguas son parte del universo gnoseológico de las personas, existan mejores posibilidades para iniciar un movimiento desde las bases de la población universitaria, aunque las exclusiones y las formas de discriminación se sofistican y adquieren nuevas modalidades, las cuales tendrían que ser enfrentadas con razones y fundamentos dentro de las universidades de cuño tradicional (Ortega, 2014: 120).

AGRADECIMIENTO

Este artículo deriva del proyecto de investigación colectivo CONACYT 99274-Dominio Lingüístico y Académico de estudiantes bilingües indígenas, Reflexividad sociolingüística y Políticas interculturales del lenguaje, en el marco de mis estudios doctorales y financiados por el CONACYT y la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y Fundación Ford (2001), *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*, disponible en [http://paeiies.anuiies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html], consultado: 4 de diciembre de 2011.
- Avilés, Karina (2011), “De cada 100 indígenas dos llegan a la educación superior: expertos”, en *La Jornada*, p. 42, disponible en [<http://www.jornada.unam.mx/2011/08/10/sociedad/042n1soc>], consultado: 20 de abril de 2012.
- Badillo Guzmán, Jessica (2008), *La operación de los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar*, tesis de maestría en educación, México, Facultad de Pedagogía-Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Badillo Guzmán, Jessica, Miguel Casillas Alvarado y Verónica Ortiz Méndez (2008), “Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana”, *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm. 10, primer semestre, pp. 33-61.

- Bertely Busquets, María (2011), “Educación superior intercultural en México”, *Perfiles Educativos*, vol. xxxiii, número especial, pp. 66-77.
- Bertely Busquets, María, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (coords.) (2013), *Multiculturalismo y Educación, 2002-2011*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Estados del Conocimiento.
- Cámara de Diputados (1998), Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca, disponible en [<http://www.diputados.gob.mx/comisiones/asunindi/oaxregla.pdf>], consultado: 2 de mayo de 2017.
- Carnoy, Martin, Lucrecia Santibañez, Alma Maldonado e Imanol Ordorika (2002), “Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxxii, núm. 3, pp. 9-43.
- Chávez Arellano, María Eugenia, (2008), “Ser indígena en la educación superior. ¿Desventajas reales o asignadas?”, *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxvii, núm. 148, pp. 31-55.
- Cruz Ignacio, Gabriel (2010), “El diseño ético de la intencionalidad en narrativas autobiográficas: un acercamiento desde la reflexividad sociolingüística”, en Marcela Coronado y Patricia Mena (coords.), *Lengua y cultura en procesos educativos: investigaciones en Oaxaca*, Oaxaca, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca, pp. 133–150.
- Cruz Orozco, Lyliana (2014), “Dinámica en dominios socioculturales y eventos de reflexividad sociolingüística en comunidades universitarias”, en Héctor Muñoz (coord.), *Cambios sociolingüísticos y socioculturales de la educación superior: representaciones y prácticas reflexivas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Gedisa, pp. 211-256.
- Didou Aupetit, Sylvie y Allione Eduardo Remedi (2009), *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México, Juan Pablos Editores/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Instituto Politécnico Nacional.
- Didou Aupetit, Sylvie y Allione Eduardo Remedi (2006), *Pathways to Higher Education: Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Instituto Politécnico Nacional, Biblioteca de la Educación Superior.

- Dietz, Gunther (2012), "Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa 'intercultural' mexicana", *Revista de Antropología Social*, núm. 21, pp. 63-91, disponible en [http://dx.doi.org/10.5209/rev_raso.2012.v21.40050], consultado: 17 de agosto de 2012.
- Fishman, Joshua (1972), "Domains and the relationship between micro- and macrosociolinguistics", en John Joseph Gumperz y Dell Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winson, pp. 435-453.
- Gobierno del Estado de Oaxaca (2001), *Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca*, disponible en [<http://congreso.oaxaca.gob.mx/61/legislacion/leyes/028.pdf>], consultado: 25 de enero de 2012.
- Hamel, Enrique y Héctor Muñoz (1988), "Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad", en Enrique Hamel, Yolanda Lastra y Héctor Muñoz (eds.), *Sociolingüística latinoamericana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 101-146.
- Henríquez, Elio (2012), "Ser indígena en México aún representa exclusión y analfabetismo, señala Narro", en *La Jornada*, p. 16, disponible en [<http://www.jornada.unam.mx/2012/10/27/politica/016n2pol>], consultado: 9 de febrero de 2012.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2011a), *Panorama sociodemográfico de México. Censo de Población y Vivienda 2010*, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2011b), *Principales resultados. Censo de Población y Vivienda 2010*, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2008), *Catálogo de lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, México, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Mato, Daniel (coord.) (2009), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Mato, Daniel (coord.) (2008), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Muñoz, Héctor (2010a), *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: Concepciones y cambio sociocultural*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa/Ediciones del Lirio.
- Muñoz, Héctor (2010b), “Estudiantes indígenas y la gestión multicultural y plurilingüística de la educación superior”, trabajo presentado en *el IV Seminario Internacional: Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão*, Campo Grande, Brasil, septiembre de 2010.
- Muñoz, Héctor (2008), *Dominio Lingüístico y Académico de estudiantes bilingües indígenas en algunas universidades de México: Habilidades comunicativas y académicas, Reflexividad sociolingüística y Políticas interculturales del lenguaje*, Proyecto CONACYT 99274, México, Universidad Autónoma Metropolitana / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Muñoz, Héctor (ed.) (2001), *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, México/Oaxaca, Secretaría de Educación Pública/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa/Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca.
- Muñoz, Héctor (1998), “Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, pp. 31-50.
- Muñoz, Héctor (1990), “El discurso indígena del conflicto lingüístico: una aproximación desde la reflexividad sociolingüística”, *Acciones Textuales*, núm. 1, pp. 143-162.
- Muñoz, Héctor (1983), “¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?”, *Nueva Antropología*, núm. 22, pp. 25-64.
- Nivón, Amalia (2006), “La UAAEI en la Universidad Pedagógica Nacional”, en Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (ed.), *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 19-38.
- Ortega, Emma (2014), “Política intercultural del lenguaje en la educación superior: miradas desde la reflexividad sociolingüística”, en Héctor Muñoz (coord.), *Cambios sociolingüísticos y socioculturales de la educación superior: representaciones y prácticas reflexivas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Gedisa, pp. 45-125.

GABRIEL CRUZ IGNACIO

- Pérez Silva, Ciro (2012), “Analfabetismo indígena, tres veces más alto que la media”, *AZ Revista de Educación y Cultura*, disponible en [<http://www.educacionyculturaaz.com/noticias/analfabetismo-indigena-tres-veces-mas-alto-que-la-media/>], consultado: 7 de diciembre de 2012.
- Romo López, Alejandra y Pedro Hernández Santiago (2005), *Evaluación del programa de tutoría a estudiantes indígenas*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Saettele, Hans (1978), “Reflexividad del lenguaje e ideología lingüística”, *Arte, Sociedad e Ideología*, núm. 6, pp. 27-36.
- Salinas, Gisela y María Avilés (2003), “Formación de docentes en y para la diversidad”, en María Bertely Busquets (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo 1: *Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 165-238.
- Schmelkes, Sylvia (2004), “La política de la educación bilingüe intercultural en México”, en Ignacio Hernaiz (org.), *Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe*, México, seminario organizado por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la unesco de Buenos Aires y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México.

Estudiantes indígenas en universidades públicas...

- Spolsky, Bernard (2009), *Language Management*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Universidad Autónoma Benito Juárez (UABJO) (2010), *Datos estadísticos*, Oaxaca, Dirección de Servicios Escolares.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2011), *Datos estadísticos de ingreso a la LEPEPMI'90 promoción 2010*, Oaxaca, Subdirección académica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca.
- Velasco Cruz, Saúl y Aleksandra Jablonska Zaborowska (coords.) (2010), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

D. R. © Gabriel Cruz Ignacio, Ciudad de México, enero-junio, 2016.