



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIÉ-2021

La presencia de estudiantes de pueblos originarios y los retos de la educación intercultural en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Antonella Fagetti Spedicato

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
antonellafagetti@yahoo.com.mx

Elizabeth Martínez Buenabad

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
buenabad27@hotmail.com

Jorgelina Reinoso Niche

Universidad Intercultural del Estado de Puebla
jorgelinareinoso2017@gmail.com

Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Interculturalidad y diversidad en la educación.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

En esta ponencia a partir de un proyecto de investigación realizado entre los meses de agosto y diciembre de 2019, en coordinación y colaboración con la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, nos proponemos documentar y analizar las experiencias y vivencias relatadas, mediante la impartición de seis talleres, por el grupo de 23 estudiantes en torno a cómo llegaron a la decisión de continuar con los estudios a nivel universitario. También presentaremos cómo las trayectorias escolares están marcadas por la necesidad de trabajar para solventar los gastos de manutención, cuando no cuentan con el apoyo económico de sus familias, o solo parcialmente, dado que no todos disponen de una beca. Finalmente, presentamos algunos ejemplos que ilustran la vida académica en las aulas y las prácticas de discriminación sociocultural que se viven en ellas.

Palabras clave: Educación Superior, Educación intercultural, Estudiantes indígenas, discriminación.

Introducción

Si nos remitimos a programas académicos y sociales la BUAP, como otras universidades del país, ha contado con ellos. Un ejemplo lo fue el Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (PAAEI), éste ha sido uno de los más importantes debido a que sirvió a un grupo vulnerable de estudiantes que venían de diversas comunidades del estado. Se creó con el fin de proporcionar a los estudiantes universitarios originarios, de comunidades indígenas, los apoyos necesarios para que lograran una formación académica integral que los llevara a concluir sus estudios profesionales, con igualdad de oportunidades y con pleno respeto a su identidad cultural. Si bien es cierto que varios de los propósitos planteados en este programa no se pudieron concretar debido a que no había una correlación entre sus objetivos y la exigencia de ciertos requisitos como lo era, por ejemplo, el hablar una lengua indígena estos estudiantes quedaron marginados del programa, por lo que se debió de reconsiderar los criterios de selección; recordemos que la lengua no es el único indicador para que un individuo se asuma, o no, como indígena. A pesar de ello, por lo menos se intentaba hacer una visibilidad a esta diversidad étnica y lingüística en las aulas universitarias. Posteriormente, se canceló el programa y se pasó a un letargo en atención a las especificidades en atención para con esta población. Años más tarde se habló de un paradigma basado en la inclusión que lo único que logró fue la invisibilización completa de este sector estudiantil, ya que se consideraban dentro de los mal llamados grupos vulnerables, en los que se encasillan a las y los estudiantes con capacidades diferenciadas, problemas de adicciones, maternidades tempranas, etcétera, dando por sentado que por el solo hecho de haber nacido en una zona indígena de nuestro territorio mexicano estos estudiantes responden en atención a las mismas necesidades que las referidas anteriormente, como si la pertenencia étnica fuera un problema congénito, de accidente o bien de índole social. Por ello, si bien es cierto que de manera oficial se reconocen estos programas, las preguntas que saltan a la vista son: ¿Cómo operan los mismos? ¿Bajo qué lineamientos, no sólo a nivel discursivo sino pragmáticos? ¿Por qué curricularmente, si se habla de diversidad intercultural los conocimientos nativos de los alumnos, de procedencia indígena, quedan excluidos en sus procesos escolarizados? ¿Por qué estos alumnos siguen padeciendo discriminación sociocultural por parte de algunos de sus profesores en las aulas? En fin estas son tan solo algunas preguntas que se plantean a la luz de la investigación que hemos llevado a cabo en el periodo señalado. Cabe aclarar que la segunda etapa del proyecto se pausó debido al tema de la pandemia.

Por cierto, consultando el Anuario Estadístico Institucional (2013-2014), la Población Indígena en Educación Superior reportada es de 16,448 estudiantes, es decir el 31% de la población está catalogada como indígena. Estamos conscientes que la tarea no solamente compete a nuestras autoridades y funcionarios de primer y segundo nivel, tampoco se resolverá únicamente en la BUAP, sino desde la misma y es una tarea en la que debemos intervenir y colaborar todos los que conformamos esta sociedad poblana.

Desarrollo

En principio, debemos mencionar que no contamos con datos relativos al número de estudiantes de pueblos originarios que cursan alguna de las licenciaturas impartidas en la BUAP. Esto representa de entrada un problema serio si consideramos que la BUAP se ubica en una entidad federativa con un número significativo de población indígena. Puebla representa la cuarta entidad federativa en la que interactúan estrechamente las poblaciones mestiza e indígena, después de Oaxaca, Chiapas y Veracruz. Asimismo, constituye el área geográfica donde se localizan 7 de los 62 grupos étnicos nacionalmente reconocidos (nahuas, totonacas, popolocas, mazatecos y otomíes, principalmente), y la población indígena representa el 11.7 % de la población del estado. A lo largo de la entidad viven alrededor de 592 145 indígenas (INEGI, 2015). En este sentido, Puebla representa un mosaico multicultural. Además del flujo en el interior del estado, la población indígena proviene principalmente de Oaxaca, Tlaxcala y Veracruz. El perfil poblacional de la ciudad de Puebla es diverso, constituido por grupos de migrantes definitivos o de migración temporal. En este sentido, la importancia del respeto a la diversidad sociocultural no puede negarse, mucho menos en los espacios escolares, fundamentalmente en los de educación superior, ya que como veremos estos estudiantes hacen frente a distintas adversidades que incluyen el desprecio a sus saberes, lenguas e identidades.

Esto nos lleva a desafíos educativos en la educación superior. La mayoría de estos alumnos ingresa al sistema público y son formados con una currícula educativa nacional. Las cosmovisiones se hacen a un lado y por ende las múltiples competencias que han adquirido de generación en generación. Tampoco re-conocemos las historias de discriminación que permean a la mayoría de estos estudiantes. Esto nos conduce a otra realidad no menos importante: En caso de llegar a la Universidad o instituciones de educación superior ¿cómo se manejan identitariamente y emocionalmente estos sujetos? ¿Cómo construyen y deconstruyen sus procesos de formación ciudadana viendo que sus adscripciones étnicas son materialmente desechadas y/o invisibilizadas? En este sentido, ¿qué papel podrían jugar las instituciones de educación superior para atender la diversidad en todos sus sentidos? Y, no nos referimos exclusivamente a las universidades, que a nivel curricular y discursivo han sido creadas para ello, sobre todo pensando en la población indígena como son las universidades indígenas, las interculturales, sino las universidades públicas situadas en ciudades como sucede con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

En un libro de reciente publicación, Del Val y Zolla (2019: 63) señalan la necesidad de contar con políticas educativas orientadas a la “interculturalización” de las universidades públicas. Actualmente, las universidades están insertas en relaciones interculturales asimétricas, “donde se relacionan ideas, creencias, contenidos y prácticas de dos o más culturas, pero en donde una de ellas se erige como hegemónica y la otra, u otras, como subalternas o subordinadas” (Del Val y Zolla, 2019: 21). En este sentido, la interculturalidad produce discriminación, subordinación, desvalorización y racismo, perpetrados por unos sectores en detrimento de otros.

El racismo, la discriminación y la desigualdad, profundamente enraizados en la cultura nacional, han dominado también el campo de la educación en todos sus niveles, y las universidades no son la excepción. El sistema educativo, científico y tecnológico mexicano –como sugiere el grupo de expertos que elaboró la *Agenda Intercultural para la Educación Nacional* (2018: 4)– tiene una deuda histórica de origen colonial con los pueblos originarios. La “interculturalización de las universidades públicas” supone una mayor inclusión de jóvenes de pueblos originarios que deseen continuar con los estudios universitarios. De hecho, según señalan Del Val y Zolla (2019: 31), entre las políticas educativa del indigenismo de Estado, nunca se consideró el acceso de los indígenas a la educación universitaria, ¿será –se preguntan los autores– que “el evidente y centenario rezago educativo de los pueblos indígenas, incluidos los altos índices de analfabetismo, los difuminara, los desvaneciera como candidatos a la educación superior universitaria al punto de resultar irrelevante el diseño de políticas específicas en las instituciones de educación superior gubernamentales?”

Nuestro interés se circunscribe a la reflexión –como anotamos en un principio– acerca de los procesos que llevaron a un grupo de estudiantes pertenecientes a pueblos originario a elegir la BUAP como una opción para continuar sus estudios y a lograr –con mucho esfuerzo– formar parte de la comunidad universitaria. Nuestra intención es vincular sus experiencias con un análisis que nos permita comprender qué papel ha jugado nuestra casa de estudios en el que podemos describir como el “desafío de la interculturalidad”, el cual implica su “interculturalización”, es decir, la aplicación de los principios de la equidad, la igualdad y el reconocimiento de la diversidad como rectores de la vida académica, pero también de la importancia de revisar los procesos de admisión y los aspectos que dificultan la inclusión de aspirantes provenientes de pueblos indígenas y su permanencia una vez que ingresaron.

Donde se argumente el enfoque teórico y metodológico que da sustento a la investigación y se discutan los resultados obtenidos, en relación con dicho sustento y con los objetivos del estudio.

Antes de comenzar con la exposición y análisis de los temas abordados en los talleres, consideramos necesario presentar algunos datos acerca de las y los 23 estudiantes que participaron en los 6 talleres realizados en turno matutino (7 mujeres y 1 hombre) y vespertino (9 mujeres y 5 hombres). La edad oscila entre los 18 y los 26 años, siendo 12 entre los 18 y 20; 12 entre 21 y 23, y 7 entre 24 y 26 años. Proviene del estado de Puebla (11), Oaxaca (4), Veracruz (3), Tlaxcala (1), Chiapas (1), Estado de México (1) y Guerrero (1). Todos son hablantes de una lengua indígena: nahua (11), totonaco (2), popoloca (1), mazateco (1), tlapaneco (1), mixteco (1), chinanteco (2), zapoteco (3), y tzotzil (1), sin embargo, el nivel de competencia en cuanto a comprensión y expresión oral varían. Nueve estudiantes reportan el dominio del idioma, porque lo aprendieron como lengua materna; 7 de ellos lo hablan y lo comprenden bien, y 6 se ubican en un nivel básico; es importante aclarar que quienes no lo dominan, por lo general, indican que lo entienden mejor de lo que lo hablan. En cuanto a la carrera que cursan, 14 pertenecen al área de Ciencias Sociales, Humanidades y Administración, mientras que 7 al área de Ciencias Naturales, Exactas y de la Salud, e Ingeniería.

Una vez tomada la decisión de participar en el proceso de admisión a la universidad, los aspirantes se enfrentan a dificultades de toda índole. Las oportunidades no son las mismas para todos, y más allá de las cuestiones de tipo académico, queremos resaltar aquellas que se vinculan a la falta de recursos económicos, a la lejanía de los pueblos desde donde hay que desplazarse para el trámite de admisión y donde los servicios sobre todo de internet no existen o no funcionan adecuadamente, aspectos que afectan a la mayoría de los pueblos indígenas.

Interculturalidad en las aulas

En la introducción, recuperando la idea de Del Val y Zolla (2019), mencionamos que las universidades públicas deben contemplar una agenda que les permita “interculturalizarse”. El primer paso consiste en detectar y reconocer la presencia de estudiantes provenientes de los pueblos originarios, porque hoy día la multiculturalidad es un hecho y un aspecto que las caracteriza. Lo que no sabemos es si estas instituciones están a la altura de este reto histórico.

En este apartado, nos interesa describir y analizar las experiencias de las y los estudiantes respecto a su llegada a la universidad y a la convivencia con compañeros y docentes con el propósito de mostrar cómo se dan las relaciones interculturales en las aulas de nuestra casa de estudios. Nuevamente, hacemos hincapié en que, si bien se trata de una muestra pequeña, consideramos que los testimonios recabados en los talleres son suficientes para ofrecerles a los lectores un panorama general del contenido de las relaciones interculturales asimétricas que aún prevalecen en la interacción cotidiana entre los diversos actores sociales, especialmente entre estudiantes y profesores.

Las y los estudiantes de pueblos originarios pasan, por lo general, “desapercibidos” cuando ingresan a la Universidad; al llegar a sus unidades académicas por lo general nadie sabe de dónde provienen, “se diluyen” entre los demás estudiantes y se desdibuja su identidad, porque –en realidad– están “invisibilizados”. Como decíamos, no se conoce de manera oficial el número de estudiantes indígenas, por lo cual tampoco las unidades académicas son informadas respecto al número de inscritos. No hay para los recién llegados una bienvenida y varios, por temor a ser discriminados, se lo callan, o simplemente consideran que su adscripción étnica no es un asunto de relevancia. A Susana le parecía buena idea que los maestros les pidan a sus alumnos presentarse, decir de dónde provienen y hablar de sus pueblos, porque no se trata únicamente de aprender determinados contenidos, sino también de conocer distintos “escenarios”. Pero qué hacer cuando existen profesores que –a decir de Gerardo, nahua, de la Licenciatura en Físico-Matemáticas– no les permiten presentarse, y tampoco expresarse: “Se paran frente al pizarrón exponen y preguntan si tenemos dudas, ¡es toda la clase! Considero que no es didáctica, porque tampoco nos educan para ser profesores”.

Jacqueline relató en uno de los talleres que le habían aconsejado que, al llegar a la universidad, ocultara el nombre del pueblo de donde proviene: San Miguel Canoa. Los pobladores nahuas de esta localidad, ubicada en el municipio de Puebla, cargan desde hace más de cincuenta años un estigma, desde el día en que el sacerdote

del pueblo tocó las campanas para reunir a la gente y avisar que habían llegado al pueblo “unos comunistas de la universidad” que querían robarse la imagen del santo patrón: San Miguel Arcángel, cuando –en realidad– los visitantes sólo tenían la intención de subir a la mañana siguiente la Malinche, el volcán en cuyas laderas está asentado el pueblo. La multitud engañada y enfurecida se abalanzó contra los cinco trabajadores universitarios: dos murieron y tres se salvaron del linchamiento, pero quedaron muy malheridos. También perdió la vida un habitante de Canoa que intentó defenderlos.

Cuando, en el salón de clase, una profesora preguntó a los alumnos de dónde eran y le tocó el turno a Jacqueline, ella contestó que venía de Canoa. Ante tal respuesta, la docente la interpeló con estas palabras: “¿Dónde matan?”. En su primer semestre, esta fue la acogida que le reservó una profesora a una estudiante, habitante de un pueblo estigmatizado, quien tuvo que soportar una actitud sumamente insensible y discriminadora. En esas circunstancias, está claro que Jacqueline –quien eligió estudiar la Licenciatura en Ingeniería en Energías Renovables por la relación que tiene con la naturaleza y con “su montaña”– hubiera preferido pasar desapercibida y hacerse invisible ante los ojos de la profesora y de sus compañeros.

Otro ejemplo que nos ayuda a comprender la distancia que puede haber entre estudiantes indígenas y sus compañeros y maestros, y la incompreensión respecto a rasgos sutiles de la cultura de los pueblos indígenas, es la experiencia de Susana, estudiante de Ingeniería Civil. Ella narró que solía saludar a sus compañeros con las manos juntas y una ligera reverencia, una señal de respeto que se acostumbra en su pueblo para dirigirse a las personas mayores, pero sus compañeros interpretaban el gesto como un saludo de tipo oriental.

Los primeros meses en la universidad, y tal vez semestres, implican para los jóvenes indígenas no solo familiarizarse con un entorno nuevo y desconocido, para ellos va mucho más allá: significa ante todo enfrentarse con obstáculos difíciles de superar, porque involucran diversos aspectos de su formación académica previa. Uno de ellos concierne al conocimiento del español, dado que para algunos la lengua indígena es su lengua materna y en la escuela aprendieron a hablar, leer y escribir en español con todas las deficiencias implícitas a las formas de enseñanza que caracterizan la educación básica en México. Otros, por el contrario, no hablan de manera fluida la lengua de su pueblo, precisamente porque la propia familia o la escuela les negó este derecho: la familia al considerar que por hablar un idioma indígena pudieran sufrir discriminación, hecho que realmente les ocurrió a varios, porque en la escuela los mismos maestros, que desconocían el idioma local, les prohibieron utilizarlo.

Pero el dominio de la lengua abarca también una forma de expresarse, incluye nociones y conceptos propios, a menudo desconocidos y ajenos a la visión del mundo según la cual fueron educados. Llegar a la universidad implica no solamente aprender conocimientos específicos de la carrera que eligieron, requiere también un gran esfuerzo por aprehender una cultura, una forma de hablar y escribir, de saludar, de expresarse según ciertos cánones académicos, como lo muestra el testimonio de Alfredo, estudiante mixteco: “me cuesta ser fluido, coherente o preciso. A veces, cuando estoy leyendo, tengo problemas, aunque haya leído una y otra vez no comprendo bien. A veces, tengo que ir frase por frase”. Dan compartió también su experiencia: “Al principio, al

relacionarme con mis compañeros, la forma en que te expresas es distinta a la forma de la ciudad. Y eso fue como un diferenciador en la relación con los demás compañeros. Por mi escala de valores me empecé a agregar con un grupo específico, con los que tengo más rasgos en común, más cosas que compartir, más puntos de contacto”.

También la expresión escrita representa un reto. La experiencia de Yaritza, estudiante tlapaneca de Guerrero, es ilustrativa: “El primer año sí nos exigían mucho con las lecturas, eran textos largos y además nos pedían ensayos, aunque en mi vida yo no he hecho ensayos. Se me hizo complicado por la cantidad de lecturas y ensayos, lo de las citas, los estilos de citación, cualquier error bajaban la puntuación”. Susana comentó que a veces usaba palabras, artículos o preposiciones de manera incorrecta. Opina que los profesores deberían emplear un “glosario de conceptos” con la finalidad de mejorar la comprensión por parte de sus alumnos de los contenidos básicos de sus materias, pero que también por parte de la universidad se deberían ofrecer talleres de oratoria y escritura del español.

Si bien nadie los presenta como jóvenes de pueblos originarios, desde los primeros días de clase, su peculiar acento delata a algunos. Según Susana, algunos maestros “se molestan” al escuchar que un alumno habla con un acento diferente, se burlan y le dicen con “una actitud grosera”: “estás en Puebla, no estás en Veracruz, y tienes que hablar como en Puebla”. Estos comentarios no se dirigen solo a quienes son hablantes de una lengua indígena, sino a todos aquellos que tienen un acento diferente al poblano.

Susana critica a algunos docentes porque “son unos amargados, tienen una actitud fea”. En especial señaló a una profesora, quien –al llegar al salón– únicamente “saludaba a tres niñas con características particulares de niña rubia, cabello rizado, de piel blanca, y a un chico alto, delgado, de ojo verde. Y a los demás o no nos contestaba o te hacía una cara y, pues, se la regresamos. Yo la enfrenté, que yo –siendo de un pueblo– es una falta de respeto que alguien no te conteste o que tú no digas nada y al preguntarme de dónde era me dijo: ‘con razón’”. Actitudes discriminatorias como estas parecen ser al orden del día en los salones de clase. Los comentarios racistas no están dirigidos solamente a estudiantes indígenas, sino a todos aquellos que comparten ciertos rasgos fenotípicos, sobre todo el color de la piel.

Un pueblo y su idioma también pueden ser utilizados en las clases como ejemplos de incompetencia lingüística, como comentó Raquel, estudiante totonaca de Ciencias Políticas:

Recuerdo un caso particular de una maestra de inglés. Ella nunca supo que soy de un pueblo originario, pero hacía comentarios racistas, como cuando estaba explicando la gramática y un compañero soltó una broma con lo que ella estaba explicando, pero mal dicha, y la maestra se enojó y le dijo: “habla bien, ni que fueras totonaco”. Me molesté y no le dije nada, pero si supiera que en el totonaco hay reglas gramaticales y es un tema profundo que ni ella por ser maestra de inglés podría explicar.

Sabemos de antemano que la escuela mexicana ha formado a muchas generaciones, transmitiendo una sola cultura: la occidental y una sola lengua: el español. Esta herencia colonial ha sido muy difícil de transformar, prueba de ello es que sobre todo en licenciaturas en las que bien valdría aprovechar los intersaberes y los

interaprendizajes no se ha piloteado todavía, nos referimos a los programas académicos como lingüística, derecho, medicina, biología por citar algunas. Estos son los puntos en los que tendríamos que debatir sobre sí verdaderamente pretendemos alcanzar paradigmas educativos inclusivos e interculturales para poner el acento en la riqueza y fortaleza que significa la diversidad.

Conclusiones

Consideramos que una política tendiente a la “interculturalización” de nuestra universidad debe contemplar varios caminos; uno de ellos concierne al diseño de lineamientos específicos que se reflejen en el Plan de Desarrollo de la BUAP, que tomen en cuenta lo que otras universidades han implementado en los últimos años y, en este sentido, nuestro principal referente es la Universidad Nacional Autónoma de México.

Con la creación, en 2004, del Programa Universitario México, Nacional Multicultural, que una década después se nombró Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, la UNAM reconoció la importancia y la necesidad de remontar el rezago en materia educativa y ofrecerles a los indígenas la oportunidad de cursar estudios universitarios. Una de las iniciativas que impulsó fue la promoción de un Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI), como respuesta ante la “Declaración de Tepoztlán”, emitida el 12 de octubre de 2004 por veinticinco líderes indígenas de América, quienes la entregaron a Juan Ramón de la Fuente, en ese entonces rector de la UNAM (Del Val y Zolla, 2019: 44-45).

Racismo y discriminación forman parte de la vida académica más de lo que nos imaginamos. Los paradigmas educativos van y vienen y, sin embargo, los temas no superan el debate de décadas previas sobre el valor y el sentido de la pertinencia educativa ante la diversidad sociocultural en nuestro país. Desafortunadamente, las políticas propuestas siguen siendo incongruentes, inoperantes y contradictorias con los derechos lingüísticos y las reformas educativas estipuladas. Los objetivos planteados en ellas son más de corte *aspiracional* que de una concreción aplicada. Por ejemplo, se ha debatido por más de dos décadas sobre la interculturalidad más allá de nuestras fronteras; no obstante, no hemos consolidado currículos interculturales bilingües ni tampoco hemos dado seguimiento a lo establecido en los programas sexenales ni mucho menos hemos llegado a aplicarlo en las prácticas educativas.

Referencias

- Del Val, José y Carlos Zolla (2019). *La UNAM y los pueblos indígenas. La interculturalidad bajo análisis*. México: UNAM.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Meaney, Guillermina (2000). *Canoa, el crimen impune*. México: Gobierno del Estado de Puebla y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Cuadernos del Archivo Histórico Universitario.