

El nacimiento de la primera universidad intercultural de México

Cuando el sueño se hizo palabra

Antolín Celote Preciado

El nacimiento de la primera universidad intercultural de México

Cuando el sueño se hizo palabra

Antolín Celote Preciado



El nacimiento de la primera universidad intercultural de México.
Cuando el sueño se hizo palabra

Primera edición, 2013

Antolín Celote Preciado
Autor de texto y fotografías

Dirección de Información y Documentación de la CGEIB-SEP
Cuidado de la edición

D.R. © Secretaría de Educación Pública
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Barranca del Muerto núm. 275, piso 2, Col. San José Insurgentes,
Del. Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F.

Tel. +52 (55) 3601-1000, 3601-1097, 3601-3300 exts. 68583, 68556
<http://eib.sep.gob.mx>
correo-e: cgeib@sep.gob.mx

Se autoriza la reproducción, parcial o total, de esta obra siempre que se cite la fuente, sea con propósitos educativos y sin fines de lucro.

Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.

ISBN: 978-607-9116-17-0

Impreso y hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

El nacimiento de la primera universidad intercultural de México

Cuando el sueño se hizo palabra

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio Chuayffet Chemor
Secretario

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Fernando I. Salmerón Castro
Coordinador General

Beatriz Rodríguez Sánchez
Directora de Investigación y Evaluación

José Francisco Lara Torres
Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas

Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural

Juan Manuel Jiménez Ocaña
Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos

Bibiana Riess Carranza
Directora de Educación Informal y Vinculación

María de Lourdes Casillas Muñoz
Directora de Educación Media Superior y Superior

María Guadalupe Escamilla Hurtado
Directora de Información y Documentación

Índice

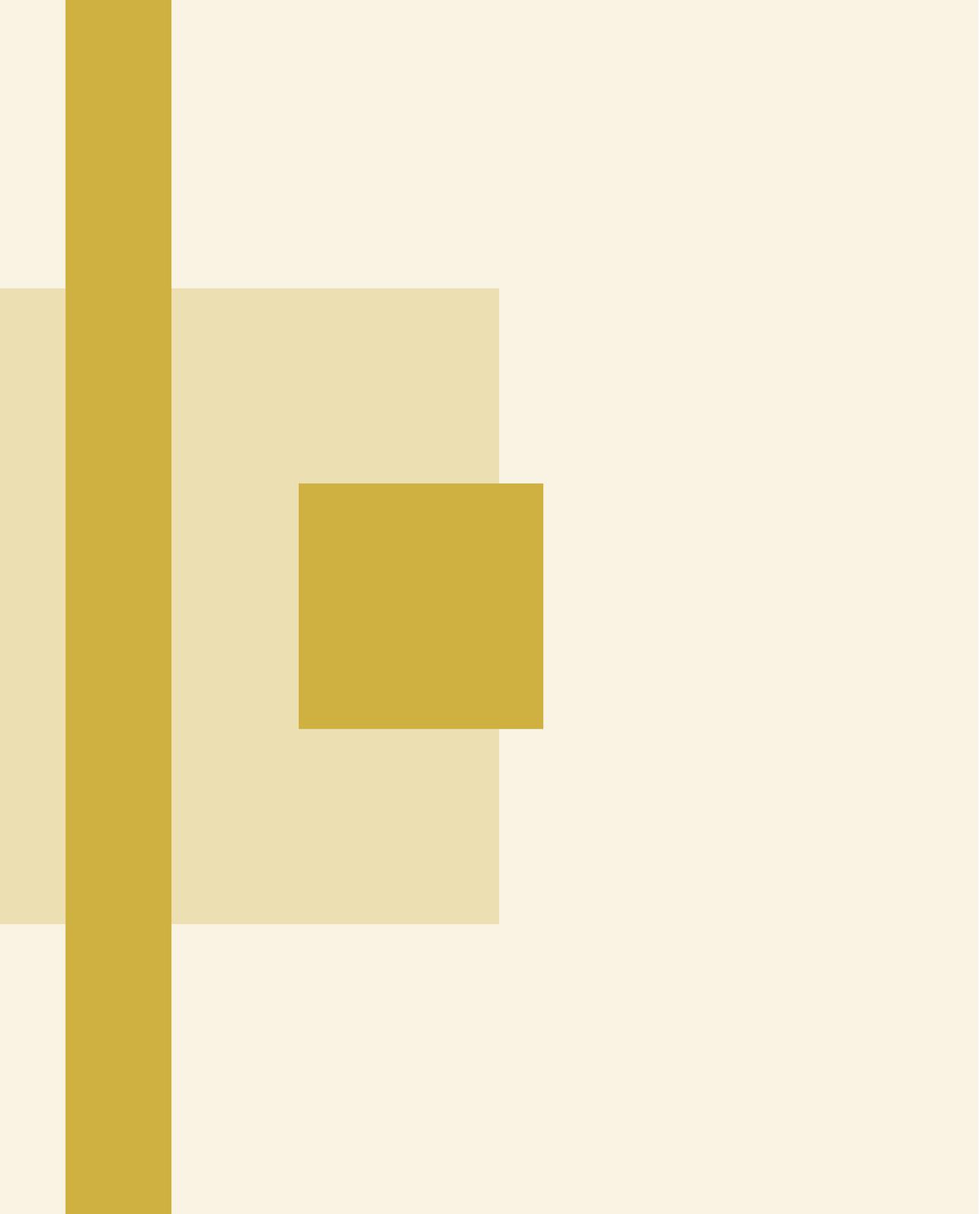
Introducción	9
El inicio	13
La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	22
Del decreto de creación al inicio de clases	31
El personal administrativo y operativo	50
Los valores de la Universidad plasmados en imágenes	51
Cuando el sueño se hizo palabra	55
Las clases	56
La inauguración	59
El desfile del 16 de septiembre	63
Bienvenida a los estudiantes	64
Las conferencias	66
El Tercer Congreso Internacional sobre Organización Social Tradicional Indígena	70
El modelo educativo	73
La formación básica	74
Licenciatura en Desarrollo Sustentable	81
Licenciatura en Lengua y Cultura	84
Licenciatura en Comunicación Intercultural	86

Demanda inicial de las carreras profesionales	87
Experiencias en el salón de clases	88
La situación sociolingüística y la identidad de los estudiantes: una experiencia	88
Identidad y resistencia	89
El ciclo educativo 2005-2006	92
La materialización del sueño	95
La inauguración	98
Los primeros egresados	103
El nombramiento del segundo rector	107
Las gestiones del primer rector	108
Situación política educativa y lingüística actual de la población indígena	110
Valor de enseñar las lenguas indígenas de México en el siglo XXI	113
Entrevistas a personas que intervinieron en la gestión y organización del proyecto	123
José Dolores Garduño González	124
Sylvia Schmelkes del Valle	128
Guillermo González Rodríguez	139
María de Lourdes Casillas Muñoz	149
Felipe González Ortiz	155
Bibliografía	163

*Para Maura Daniela Celote Mina,
amada y querida siempre,
fruto de las relaciones interculturales afrocolombiana
y mesoamericana-mazahua.*

*“Ne xiskwama näd’ä jango wa dyät’äji nu ot’ü T’angunxorü, k’ü ri ngeje
jako ra jízhiji ye jña’a yo ñaji añaba kja ne Meb’ondo, ximi ri ngeje
jako ra kjiññiji ja bi ñ’eje ñe ja ri mà’a ye té’e yo kārā kja ne B’ondo.”*

*El libro explica cómo se construyó la primera universidad
intercultural, donde se enseñarán las lenguas indígenas que se hablan
en el estado de México, pero también donde se reflexionará el origen
y el destino de los pueblos originarios de México.*



Introducción

Este libro recoge las experiencias sobre la gestión e inicio de las actividades académicas de la primera universidad intercultural de México; explica cómo en la región mazahua profesionistas y no profesionistas se organizaron mediante un patronato para demandar al gobierno un centro de educación superior, y cómo la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP) llevó a cabo investigaciones en materia de la legislación y las políticas educativas en educación superior vigentes, el marco jurídico y la pertinencia de la creación de la institución, así como de la planeación del nuevo modelo educativo cuya misión es valorar, enseñar y fortalecer las lenguas y culturas de los pueblos indígenas de México, pero sobre todo de las lenguas que se han hablado históricamente en el estado de México (localizado en el Altiplano Central): *bot'una* (matlatzinca), *pjiek-jajoo* (tlahuica), *hñähñu* (otomí), *mexicano* (náhuatl) y *jñatjo* (mazahua).

Por otra parte, se hace un recuento del trabajo académico que dio paso a la construcción del proyecto de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y de su modelo educativo desde la perspectiva de un nativo hablante de la lengua mazahua. Es un testimonio más, de los muchos que pueden escribirse, que documenta lo vivido por quienes participamos: directivos, docentes, estudiantes y administrativos, en esta experiencia innovadora que busca posicionar, en el ámbito de la educación superior, la diversidad cultural y lingüística del México del siglo XXI, indispensable para comprender el pensamiento de los pueblos mesoamericanos y contribuir al desarrollo de una nación incluyente.

El libro está dividido en seis capítulos que explican el arduo proceso de construcción del modelo educativo, el largo camino que se tuvo que recorrer para convencer sobre la pertinencia de estudiar las lenguas y culturales indígenas nacionales, ya que los mismos sujetos a quien va dirigida la educación no comprenden las ventajas de conocer y estudiar su historia, cultura y lengua. Complementa el libro un apartado testi-

monial de personas que intervinieron en la construcción y puesta en funcionamiento de la Universidad, en la discusión sobre políticas educativas para las poblaciones hablantes de lenguas indígenas, en la gestión ante diferentes instituciones públicas (en particular de la SEP), en el diseño del modelo educativo y de los mapas curriculares.

En el capítulo I se describe el contexto social e histórico de la creación de la UIEM por decreto del gobierno del estado de México, apertura que fue resultado de las movilizaciones y demandas de las poblaciones indígenas por contar con instituciones de educación superior. Se documenta el inicio de las gestiones para crear la institución ante las instancias de gobierno por los miembros del patronato de creación, así como el papel determinante que tuvieron los funcionarios de la CGEIB-SEP para convencer a los funcionarios de la educación tanto federal como estatal en la consecución de esta empresa.

En el capítulo II se da a conocer quiénes fueron los directivos de esta institución una vez que se decretó su creación: el primer rector, los directores de las tres divisiones y los primeros académicos que destinaron su creatividad intelectual, tiempo y compromiso con la educación superior intercultural. De igual manera se abordan las discusiones académicas sobre el modelo educativo y las licenciaturas que se tendrían que impartir en la naciente institución.

El siguiente capítulo se dedica a documentar el inicio de las actividades académicas con el concurso de connotados académicos e intelectuales como don Miguel León-Portilla, quien dio una conferencia sobre pueblos originarios y globalización, además de funcionarios de educación pública federal y estatal, autoridades de los pueblos indígenas y población en general.

En el capítulo IV se explica el modelo de la UIEM y su plan de estudios. Éste incluye la licenciatura en Lengua y Cultura, que es la parte filosófica-axiológica y razón de la praxis educativa de la Universidad, el espacio en el que se reflexionan, valoran y enseñan las lenguas indígenas. La licenciatura en Desarrollo Sustentable se orienta a la investigación sobre las actuales condiciones técnicas y científicas de la producción de alimentos y el cuidado del ambiente; además del planteamiento de alternativas de producción sustentables en convivencia recíproca con el medio. La licenciatura en Comunicación Intercultural se ocupa de posicionar la

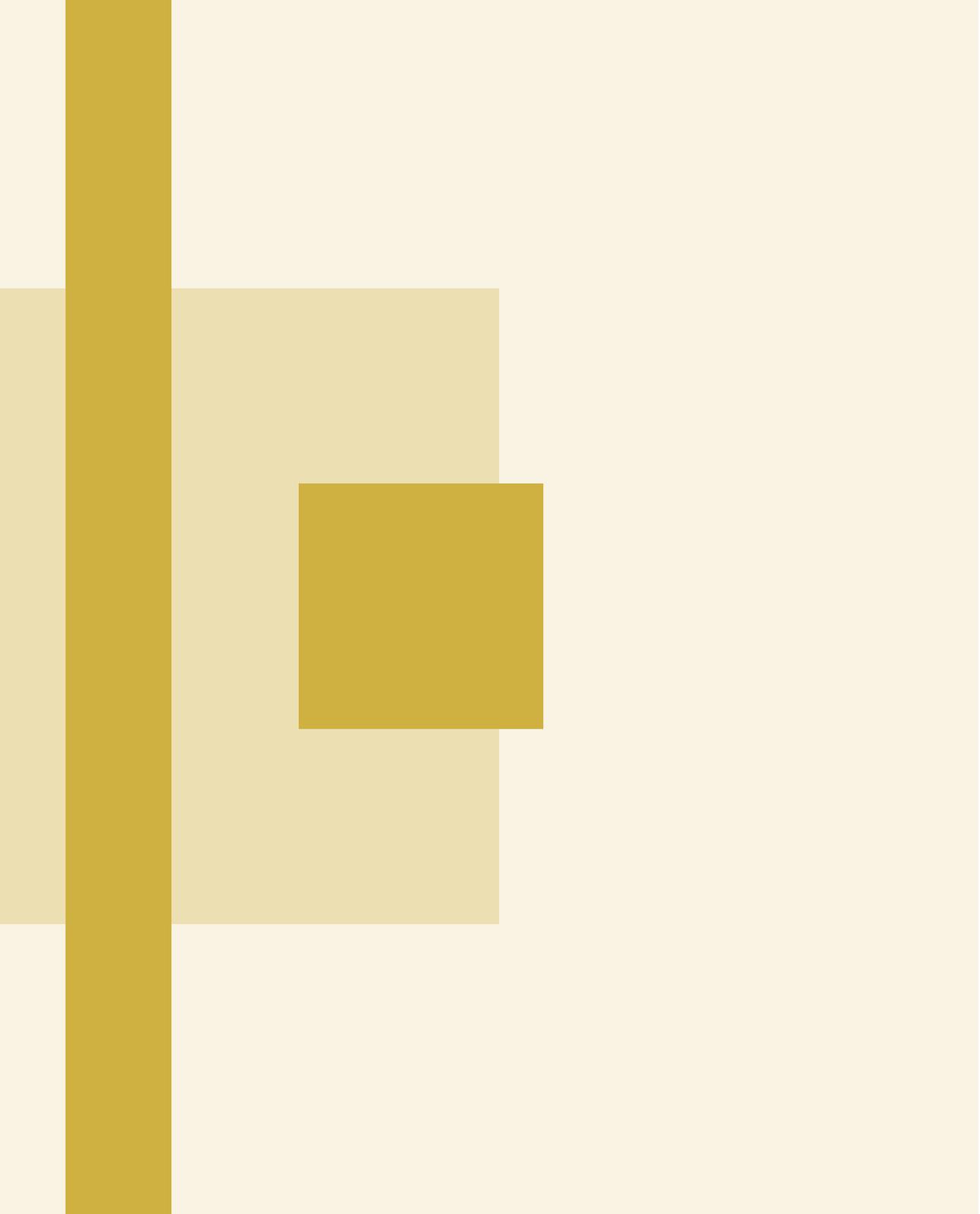
cultura de los pueblos en las redes de comunicación y generar opciones de comunicación entre los pueblos indígenas de México.

En el capítulo V se describen las gestiones del primer rector desde su nombramiento por la Dirección General de Educación Superior del gobierno del estado de México hasta que dejó el cargo.

En el capítulo VI se ilustra por qué es importante enseñar las lenguas indígenas nacionales en el siglo XXI. Durante todo el siglo XX la política educativa y lingüística que instauró el Estado mexicano hacia las poblaciones indígenas del país consistió en la aculturación y la castellanización de las poblaciones indígenas, a tal grado que logró desplazar las funciones comunicativas de las lenguas indígenas nacionales por el español.

Al producirse un cambio en la política lingüística del país, se empezaron a revalorar las lenguas y culturas originarias debido a sus importantes aportes para el desarrollo social y económico de las poblaciones que hablan esas lenguas que son portadoras de significados que reivindican y fortalecen nuestra identidad como mexicanos.

Para terminar, se incluyen cuatro entrevistas testimoniales de funcionarios de educación pública federal y estatal, así como del presidente del patronato de creación de la Universidad, quienes contribuyeron con sus gestiones y discusiones académicas a la apertura de esta institución de educación superior en la región mazahua.



El inicio

La primera universidad intercultural pública de México, de 11 que hoy existen en el país,¹ se creó como consecuencia de las demandas y movilizaciones de reivindicación social, política, económica, cultural, lingüística y educativa de los pueblos indígenas al Estado mexicano que se gestaron durante la segunda mitad del siglo xx. Entre éstas, quizá la más relevante en la época contemporánea, sea la irrupción pública del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, que planteó al gobierno mexicano el derecho a la educación, al trabajo, a la alimentación, a la salud, a la tierra, a la vivienda; las exigencias de independencia, libertad, democracia, justicia y paz (Montemayor, 1997:39), así como los derechos lingüísticos, culturales y a la libre determinación de los pueblos, suscritos y firmados el mes de febrero de 1996 entre el EZLN y el gobierno federal en San Andrés en el estado de Chiapas (Acuerdo de San Andrés, 2003:30-33).

El surgimiento del EZLN en la selva chiapaneca al amanecer del 1º de enero de 1994 fue simbólico, ya que era la respuesta de los pueblos indígenas al proyecto modernizador del gobierno encabezado por Carlos Salinas de Gortari. Cada vez que se plantea el paradigma de la modernización, surge el otro proyecto: el de los pueblos indígenas en resistencia, el viejo conflicto de dos proyectos de nación: el México profundo y el México imaginario según planteó el etnólogo y antropólogo Guillermo Bonfil Batalla (1987:88). Ese México profundo se hace visible cuando el otro, el México imaginario, representado por la oligarquía empresarial, comercial, política y financiera se propone impulsar una política económica al margen de los pueblos originarios representados por los

¹ En la actualidad, las universidades interculturales se ubican en el Estado de México, Tabasco, Chiapas, Veracruz, Puebla, Guerrero, Sinaloa, Michoacán, Quintana Roo, San Luis Potosí e Hidalgo.

indígenas, los pobres, los marginados, los que tienen bajos niveles de educación; y no es porque así lo quieran, sino que eso es resultado de la historia de colonización, explotación y discriminación a la cual se les ha sometido.

Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se modificó el artículo 27 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, lo que dio pie a la privatización de la tierra. Para refutar este concepto, se alzaron voces críticas como la de Carlos Montemayor:

La tierra para las comunidades indígenas no es sólo un asunto de productividad y competitividad: es la razón esencial de su conocimiento de la vida, es el suelo que los ata a la vida, que las une al mundo invisible y al mundo visible, que las une con la comunidad ancestral de hombres y dioses, que contiene la raíz de sus valores éticos, económicos, familiares, que es el soporte de su cultura. (Montemayor, 1997:63)

La tierra ha sido imprescindible para la persistencia de estas poblaciones y para su construcción cosmogónica relacionada con el principio y el fin del ciclo cósmico. La mayoría de los pueblos indígenas plantea estar hecha de la tierra, pensamiento omnipresente en los ritos de iniciación. Por eso la tierra es sagrada y no una mercancía que se puede vender.

En 1994 el movimiento social del EZLN despertó la conciencia colectiva de los mexicanos indígenas y no indígenas, porque con la aparición pública de sujetos que se cubrían el rostro con un pasamontaña se daba a conocer al mundo contemporáneo al otro México, el de los sin rostro y sin voz: los indígenas depositarios del pensamiento mesoamericano. "Una presencia innegable que está en el paisaje, en los nombres, en los rostros, a todo lo largo y ancho del país" (Bonfil Batalla, 1987:13). Durante los siguientes días del inicio del conflicto entre el EZLN y el gobierno, la población mexicana salió a las calles para protestar y apoyar a los zapatistas y sus demandas; con esas acciones se detuvo la guerra y se dio comienzo a las negociaciones entre las partes en conflicto que culminaron con la firma de los acuerdos de San Andrés en 1996.

Así, en la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, en un entorno signado por la movilización social y la ratificación del gobierno

mexicano de la firma de diversos convenios internacionales (por ejemplo, el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes), así como el Movimiento Quinientos años de Resistencia Indígena influyó de manera importante en la reforma del Artículo 4° de la Constitución, planteada en el año de 1992 al reconocer que: “México es una nación pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Casillas y Santini, 2006:81), antecedente para que en el año 2001 se llevara a cabo la reforma el Artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual reconoce que: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.” (Martínez, 2012:4).

A raíz de esta reforma, el 13 de marzo de 2003 se dio a conocer la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, aprobada por las cámaras de Diputados y Senadores. “En ésta se mandaba la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), que tiene entre sus objetivos promover el fortalecimiento, la preservación y el desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el cual empezó a operar en 2005” (Inali, 2011:1), y generar, desde esa institución pública, las condiciones para impulsar la política lingüística de valorar, revitalizar, fortalecer y enseñar las lenguas indígenas nacionales de México. Asimismo, se crean instituciones públicas para atender la nueva política educativa y lingüística de México, como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en la Secretaría de Educación Pública creada en enero del 2001 (Diario Oficial de la Federación, 2001), organismo en el que se pensó y planeó la creación de las universidades interculturales del país, entre éstas la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), tema central del presente trabajo.

Las condiciones sociales, históricas y económicas de la mayoría de los pueblos indígenas del país son muy parecidas entre sí. En el caso de los asentados en el estado de México (otomíes, matlatzincas, tlahuicas, nahuas y mazahuas), también habían participado en años anteriores en movilizaciones para hacer diferentes peticiones sociales, como fue

el derecho a una educación bilingüe bicultural en la década de 1960 (Garduño, 1983:152). En el documento del Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas que se verificó en la comunidad mazahua de Santa Ana Nichi, municipio de San Felipe del Progreso, en febrero de 1977, se planteó una educación bilingüe “y como premisa que los maestros sean capacitados, bilingües y de su mismo idioma” (INI, 1978:380); entre los firmantes del documento estuvo Tomás Esquivel González, representante de la etnia mazahua.

En respuesta a esas peticiones, en el decenio de 1970 se creó la Facultad de Antropología, en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), con el propósito de que allí se llevaran a cabo estudios históricos, lingüísticos y culturales sobre los pueblos originarios del estado de México (Korsbaek, Romero y Castaños, 2002:21-34). Sin embargo, por esa época todavía no había eco respecto de la creación de una institución universitaria pública que tuviera como misión y visión la valoración de los aportes de los pueblos indígenas de México para el desarrollo de la sociedad, y promover un diálogo en condiciones de igualdad entre los sujetos portadores de diferentes culturas y lenguas. Esto no ocurriría sino 30 años después, cuando se crea la UIEM.

Los mazahuas, según Jacques Galinier, son un grupo étnico “ubicado a las puertas mismas de la capital mexicana. Esta población depauperada de obreros agrícolas, de pequeños propietarios a quienes sus magras tierras no les proporcionan ya el sustento, ha tenido que emigrar hacia la capital próxima” (Galinier, 1990:251). Este grupo tiene un pensamiento colonizado, al igual que los otomíes (López-Austin, 1990:9), con quienes comparten una misma historia de sujeción porque durante largos siglos han vivido bajo el dominio de otros grupos hegemónicos.

No obstante, tanto mazahuas como otomíes han desempeñado un papel de vital importancia en el desarrollo del pensamiento mesoamericano (Hopkins y Josserand, 1979:7), que persiste no obstante los procesos dinámicos de relaciones económicas actuales con la sociedad nacional. La función tradicional de los mazahuas ha sido la de aportar fuerza de trabajo en la sociedad en la que les ha tocado vivir. Por ejemplo, a principios del siglo xx laboraban en condiciones infrahumanas en las minas de Tlalpujahuá, en Michoacán, y en El Oro de Hidalgo, estado de

México, sin oportunidad de estudiar debido a las extenuantes jornadas de trabajo que rendían en esos lugares y que causaron la muerte de muchos de ellos; además, eran acasillados aún en las haciendas y cautivos de las tiendas de raya. Margolis explica que: “Los acasillados eran los trabajadores o peones agrícolas, sirvientes y criadas que es su mayoría no hablaban español” (Vizcarra, 2002:112). Incluso después de la Revolución Mexicana, la hacienda de Tepetitlán, localizada en San Felipe del Progreso, aún funcionaba como una empresa agrícola en la que los administradores de la hacienda imponían a los trabajadores acasillados un régimen de 12 horas de trabajo durante una jornada que se medía por el ciclo del día: trabajaban desde que salía el sol hasta que se ocultaba; además, percibían bajos salarios que se mantuvieron así durante años. Para 1928 los jornales que ganan los peones en la hacienda de Tepetitlán eran de 40 centavos los hombres grandes, y 20 centavos los muchachos de 15 a 17 años; los muchachos de 12 a 15 años ganaban 10 o 12 centavos (AHM, 1937). También recibían el pago en especie, sobre todo maíz, y vivían en chozas (Celote, 2011).

Como el salario de los trabajadores mazahuas en las minas de El Oro de Hidalgo era de un peso por una jornada de trabajo (Museo de Minas del El Oro, estado de México, 2012), se concluye que en ese lugar las percepciones salariales eran mejores en esa época que en las haciendas.

Como ya se dijo, la población mazahua no tenía la posibilidad de estudiar ni de capacitarse. Las pocas escuelas que había en la región no cumplían con la función de brindar educación a la población indígena. A finales del siglo XIX, casi la totalidad de la población de San Felipe del Progreso era analfabeta, pues de sus 26 440 habitantes, sólo 1 505 sabían leer, es decir, 5.7% de sus habitantes. Por añadidura, los que sabían leer eran los no indígenas, porque para los escasos mazahuas que recibían instrucción escolar, la educación era deficiente, de baja calidad y carente de profesores e instalaciones educativas. (Nava, 2008:59-127)

Hacia 1882, cuando el doctor Fernando Ocaranza Carmona siendo niño estuvo en el pueblo de San Felipe, había dos escuelas en la cabecera municipal, una para niños y otra para niñas, las cuales fueron el antecedente de la Escuela Primaria “Fernando Orozco y Berra” (Yhmooff,

1979:186). En 1916 se fundó la Escuela Primaria “Antonio Plancarte”, institución privada a la que concurrían estudiantes que podían costear sus estudios. Después de la Revolución Mexicana, en algunas comunidades se establecieron escuelas federales y estatales:

[...] las tres primeras escuelas federales en el municipio fueron, primero, en el año de 1922, la de San Antonio Mexztepec, que se instaló en un anexo de la iglesia y cuyo primer maestro, auxiliado por su hermana la señorita Josefa, fue el profesor don Jesús Gómez Nava, cuyo nombramiento data del 21 de marzo de 1922; en segundo lugar, en ese mismo año, la de San Antonio La Ciénega, cuyo primer maestro fue don Vicente Figueroa, y en tercer lugar, quizá al año siguiente, la de Mavatí, cuyo primer maestro fue don José María Sánchez. (Yhmooff, 1979:187)

Por supuesto, el cometido de estas primeras instituciones educativas fue el de castellanizar a las poblaciones mazahuas de acuerdo con las políticas educativas vigentes en el momento (Brice, 1972:145).

Durante la década de 1930, en la región mazahua se realizó el reparto de tierras y se crearon ejidos en varias comunidades; en paralelo, surgen escuelas rurales destinadas a castellanizar y aculturar a la población de acuerdo con los lineamientos de la política educativa del estado (Celote, 2006:30), como fue el caso de Emilio Portes Gil, una comunidad mazahua ubicada en el municipio de San Felipe del Progreso.

A principio de los años cuarenta, con el propósito de impulsar la castellanización y alfabetización de sus pobladores se construyó la Escuela Primaria Rural “Alfredo Zárate Albarrán”, inaugurada el 31 de marzo de 1943 por el presidente de la República, general Manuel Ávila Camacho.² Los docentes de esa institución tenían la consigna de sus superiores de no permitir que los mazahuas hablaran su lengua, y de sancionarlos en caso de que lo hicieran.

Hoy Apolinar Basilio, uno de aquellos alumnos, recuerda que durante un año asistió a la escuela, pero no aprendió nada, y refiere el método del profesor: “Ese maestro nos chicoteaba con una rama de pino y

² *El Nacional*. Órgano Oficial del Gobierno de México, 1 de abril de 1943.

cuando nos pasaba al frente para escribir o para leer, a los que no sabíamos, nos picaba con una espina de maguey”.

Las prácticas educativas eran apoyadas por las autoridades comunitarias con el fin de que se llevara a cabo el proceso de castellanización, según don Bonifacio Quintana Zendejas. Nacido en 1928 en esta comunidad, don Bonifacio refiere que en esa época trabajaba en una de las tiendas de la comunidad y que las autoridades comunitarias habían dado la orden de sancionar con la obligación de elaborar 150 adobes a las personas que hablaran en su lengua.

En los otros pueblos la situación educativa era idéntica: carencia de instituciones educativas, falta de profesores, elevado analfabetismo. Por eso, en los años cuarenta se impulsó la alfabetización en el municipio.

Para hacer efectiva, en el municipio de San Felipe del Progreso, la ley que en el año de 1944 creó la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, se encargó al profesor don Jesús Gómez Nava la organización de la campaña, bajo el principio, demasiado ideal, de que el que supiera leer enseñara al que no supiera –“enseñar al que no sabe” es una obra de misericordia. (Yhmoff, 1979:189)

Así se impartía la educación del nivel básico. Sólo se estudiaba hasta el sexto grado de primaria, ya que no había escuelas de nivel de secundaria en la región para continuar sus estudios.

No es sino hasta la década de los años sesenta que en la cabecera municipal de San Felipe del Progreso se crea la primera de ese nivel, la Escuela Secundaria Oficial Núm. 092 “Juan Fernández Albarrán”, la cual inició sus actividades en 1966 con 25 escolares inscritos, la mayoría maza-huas bilingües, entre ellos Bartolo Segundo Segundo e Isidoro Segundo Preciado, originarios de Emilio Portes Gil. Ambos habían culminado sus estudios de primaria en el Centro de Integración Social Carmen Serdán para Indígenas, en La Huerta, municipio de Zinacantepec, estado de México.

En la década de los setenta se funda, en la cabecera municipal de San Felipe del Progreso, la Escuela Técnica Agropecuaria Núm. 33, que “le fue ofrecida al ayuntamiento de 1970-1973, presidido por don Tomás Ordóñez” (Yhmoff, 1979:192). Su actual denominación es Secundaria

Técnica Núm. 12 “Federico Arriaga Rangel”. En ese entonces, asimismo se abrieron escuelas secundarias en otros pueblos mazahuas como Santa Ana Nichi, Emilio Portes Gil y San Agustín Mextepec, y San José del Rincón.

Ante la creciente demanda educativa de estos pueblos en el mismo municipio, en 1975 se estableció la Escuela Normal en la cabecera municipal con el objetivo de captar y dar formación profesional en el magisterio. La mayoría de los inscritos eran estudiantes de origen mazahua egresados de las secundarias de esa cabecera municipal, como fue el caso del hoy profesor Camerino López, oriundo de la comunidad de San Juan Jalpa, quien había egresado de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria Núm. 33.

En esta misma década se instituyeron los promotores bilingües en la región. En 1972 el Centro Coordinador Regional del INI en Atlacomulco incorporó a jóvenes mazahuas con dominio de la lengua indígena para que laboraran como promotores bilingües en los pueblos de la región; ellos debían impulsar la castellanización de los niños mazahuas que vivían en la comunidad mediante la enseñanza de este idioma, y establecer talleres de capacitación en albañilería, carpintería, enseñanza de música, etc. A finales de dicha década se crearon las escuelas bilingües dependientes de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP (DGEI-SEP). Desde el principio, el currículo escolar de esta institución contempló la castellanización de la población mazahua. Los primeros profesores mazahuas admitidos en ese sistema educativo tenían, en su mayoría, estudios de primaria, y luego de acudir a una capacitación los días sábados, obtenían el grado de secundaria, luego el de bachillerato pedagógico; después algunos estudiaron la licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

En la actualidad, las demandas de los derechos educativos, lingüísticos y culturales de los pueblos originarios de México se enmarcan en el contexto de la colonización, cuyos orígenes se remontan al siglo XVI con la incursión europea en tierras americana, con los españoles a la cabeza, que a lo largo de 300 años despojaron a los pueblos de sus medios de producción. Así, durante ese periodo esos pueblos devinieron en la principal fuerza de trabajo en las parcelas que les habían expropiado; asimismo, se les impuso la lengua castellana para la comunicación, la

cultura hegemónica occidental y sus creencias religiosas (Garza,1997:7); pero no se trató de un proceso terso, sino que desde el inicio de la colonización hasta el presente, los pueblos se han resistido a la invasión de sus tierras —su principal medio de producción—, así como a la imposición de culturas, lenguas, sistemas de creencias y de gobierno ajenas a las suyas. Gracias a su pensamiento, inscrito en las 68 lenguas con 364 variantes y clasificadas en 11 familias lingüísticas que aún persisten (Inali, 2009), las poblaciones indígenas de México aún perviven.

San Felipe del Progreso es uno de los municipios mexiquenses con más población mazahua, pueblo que se reconoce a sí mismo como *jñatjo*.³ Glafira Ruiz Chávez comenta: “los pobladores de este municipio son en su mayor parte personas de origen mazahua, aunque existen numerosos mestizos (euromestizos), principalmente en la cabecera municipal, en algunas exhaciendas y ranchos” (Ruiz, 1979:46).

Aunque el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2005) se basa en el criterio de dominio de la lengua indígena para determinar quién es mazahua y quién no lo es, en ocasiones éste no es útil para saber la adscripción social y étnica del grupo, ya que muchos mazahuas que no hablan la lengua de sus ancestros se identifican con el grupo al emplear otros elementos culturales: las relaciones de parentesco, la transmisión de la herencia, la participación en el pedimento de la futura esposa, el derecho a la tierra, la participación en los sistemas de cargos y en las mayordomías, las ceremonias del ciclo agrícola, la preparación, consumo de los alimentos y la cosmovisión del mundo.

³ Con el término *Jñatjo* se identifica a aquellos que la gente de fuera conoce como mazahuas y constituye el elemento identitario primordial de uno de los grupos más antiguos y marginados en el estado de México, ubicado a las puertas mismas de la Ciudad de México (Galinier, 1990:251). *Jñatjo* es una palabra compuesta que se conforma por el verbo en infinitivo *ñá'a* (“hablar”); al prefijarse la fricativa glotal sorda [h-] al verbo *ñá'a*, ésta se sustantiva en *jña*, cuyo significado es “palabra o lengua”. Cuando la palabra *jña* es sufijada por el elemento *-tjo*, que significa “nada más” (Kiemele, 1975:309), da origen a la palabra *jñatjo*, cuyo significado es “los que hablan la lengua nada más”. Cuando una persona interactúa con los mazahuas, ellos dicen: “rí jñatjojme” cuyo significado es “nosotros hablamos”; el sufijo *-jme* pluraliza la palabra *jñatjo*, pero excluye las segundas personas, tanto para el singular como para el plural (Amador, 1976:63).

La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)

El proyecto de creación, que data de 2003, de un centro de educación superior público en el municipio de San Felipe del Progreso surgió a partir de la iniciativa de la población tanto mazahua como no mazahua organizada en torno al Patronato por la Creación de la Universidad Pública Mazahua que se formó a finales de septiembre del año 2000, integrado por José Dolores Garduño González (presidente), Efrén Ramón Sarmiento (secretario), Alicia Corona Arrollo (tesorera) y Gregorio Montiel (primer vocal).

Desde la instauración del Patronato comenzaron las gestiones relativas a la creación de esa universidad pública. Se invitó a participar a expertos en educación intercultural de algunas instituciones de educación superior, profesores de los sistemas de educación básica e indígena, artistas, periodistas, ya fuera mazahuas como no mazahuas, para que discutieran y elaboraran el proyecto preliminar. Se contaba con el apoyo del gobierno federal y del estatal. En adición, las condiciones sociales e históricas eran las propicias para llevarlo a cabo, ya que en 1992 se reformaba el artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el que se reconocía a la nación como pluricultural; además, con el surgimiento del EZLN en 1994, los indígenas se hacían visibles y reclamaban sus derechos a existir y a participar en la configuración del México que querían. Las presiones para el nuevo gobierno, surgido de las elecciones del mes de julio del año 2000, se hicieron presentes.

Durante el periodo de transición, entre los meses de julio a noviembre de ese año, un grupo de académicos, encabezados por Sylvia Schmelkes del Valle, se reunió para discutir hacia dónde debería apuntar la nueva política educativa y lingüística para las poblaciones indígenas. Algunos académicos de educación superior, insertos en diversas instituciones, reflexionaban en esa época sobre este tema, porque se argumentaba que las políticas de homogeneización cultural y lingüísticas generan conflictos y alejan a las poblaciones de sus lenguas y culturas. La propuesta fue una educación intercultural para la población, sobre todo para la indígena (Schmelkes, 2004), encaminada a que sus lenguas

dialogaran en condiciones de igualdad con las otras —aquellas que contaban con una tradición escrita—, lo mismo que con sus culturas. De acuerdo con este enfoque, las culturas originarias debían conocerse y enseñarse en las instituciones de educación pública del país. Era preciso crear instituciones que impulsaran una educación basada en la interculturalidad y establecer un nuevo contrato social entre sociedad dominante y dominada. Con el cambio de gobierno se vio la oportunidad esperada de transitar por esa vía, ya que los proyectos culturales suelen ser sexenales.

El nuevo gobierno, con Vicente Fox como titular, asumió la presidencia de la República el 1.º de diciembre de 2000, en la capital del país. Mientras eso ocurría, un evento trascendental se desarrollaba en otro extremo de la República —y de la geografía política—: la dirigencia del EZLN, encabezada por 23 comandantes y el *subcomandante Marcos*, anunció el 3 de diciembre que recorrerían el país en una caravana, con el fin de presionar al nuevo gobierno para que se abriera al diálogo y para exigirle el cumplimiento de los acuerdos firmados en 1996 en San Andrés Larráinzar, Chiapas.

La travesía de los zapatistas dio comienzo el 24 de febrero siguiente, y desde ese momento un fantasma recorrió el mundo a través de los medios de comunicación: el EZLN y la lucha de los pueblos indígenas. Durante el recorrido fueron esperados y vitoreados por indígenas y no indígenas en San Cristóbal de las Casas (Chiapas), Juchitán (Oaxaca), Orizaba (Veracruz), Tehuacán y Puebla (Puebla), Tlaxcala, Ixmiquilpan (Hidalgo) y Querétaro. El 2 de marzo la Marcha por la Dignidad llegó a Nurío, Michoacán, donde se llevó a cabo el Tercer Congreso Nacional Indígena, en el que se discutió cuál sería la postura que se asumiría frente al gobierno respecto de los derechos de los pueblos indígenas de México. El 5 de marzo siguiente, los zapatistas continuaron su marcha y llenaron plazas en ciudades que nunca habían visto, entre ellas la Plaza de los Mártires de Toluca, estado de México. El 11 de marzo llegaron al Zócalo de la Ciudad de México, que se llenó con la asistencia de decenas de miles de ciudadanos.

El Estado mexicano no cumplió con lo pactado en los acuerdos firmados en San Andrés sobre los derechos lingüísticos y culturales, respetar la libre determinación de los pueblos indígenas y reconocer al EZLN

como interlocutor. Por eso, los integrantes de EZLN, luego de su recorrido por algunos estados del país y del histórico discurso del 28 de marzo en la Cámara de Diputados por la comandante *Esther*, retornaron otra vez a la selva para seguir su lucha.

Ese mismo año, en el mes de enero, se creó por decreto presidencial la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), adscrita a la SEP (Diario Oficial de la Federación, 2001). La CGEIB quedó a cargo de la maestra Sylvia Schmelkes del Valle, quien junto con su equipo de trabajo se ocuparía de la problemática y la educación de la población indígena del país, entre otras tareas.

En tanto esto sucedía, el equipo del Patronato continuó realizando gestiones ante las instancias municipal, estatal y federal de gobierno. La administración municipal declinó dar su apoyo, con el argumento de que tal demanda quedaba fuera de su competencia, pero en el ámbito estatal se celebró una reunión con el subsecretario de Educación, Cultura y Bienestar Social, ingeniero Agustín Gasca Pliego, quien apoyó la petición. Esta instancia trabajó junto con los funcionarios de la CGEIB para que la universidad se convirtiera en realidad.

Durante la visita que el presidente en funciones, Vicente Fox, realizó a Mochichahui, Sinaloa, donde se ubica la Universidad Autónoma Indígena de México, integrantes del Patronato acudieron al lugar para entrevistarse con él. Como resultado de las conversaciones, el presidente de la República instruyó al secretario de Educación Pública, Reyes Tamez, para que atendiera la petición. Éste, a su vez, turnó el pedimento al doctor Julio Rubio Oca, subsecretario de Educación Superior de la Secretaría para que coordinara los trabajos relacionados con la universidad e instalara mesas de trabajo (Garduño, entrevista 2005).

A las reuniones de trabajo —que se llevaron a cabo a lo largo de año y medio— con Rubio Oca acudieron los representantes del Patronato; el subsecretario de Educación del gobierno del estado de México, Agustín Gasca Pliego; Sylvia Schmelkes y asesores de la SEP, con el fin de diseñar el modelo académico de la institución innovadora (González, entrevista, 2006).

En la investigación sobre la viabilidad y factibilidad de la creación de la primera universidad intercultural (UI) del país, que se ubicaría en la región mazahua del estado de México, el personal de la Dirección de Proyectos de Educación Intercultural en el Nivel Medio Superior

y Superior de la CGEIB tuvo un destacado papel (sobre todo María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar).

Más tarde se integraron en el Patronato otras personas mazahuas y no mazahuas que discutieron sobre el carácter académico de la naciente universidad y cuáles licenciaturas sería pertinente impartir, de acuerdo con las necesidades formativas de la zona.

El 19 de julio de 2002 el gobierno del estado de México, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior, organizó en Toluca, en coordinación con el Patronato de creación de la universidad en San Felipe del Progreso y la CGEIB, el Foro de Consulta a Expertos sobre Modalidad, Pertinencia de Formación Profesional Intercultural, que daría pie a la consolidación del proyecto. En el Foro participaron destacados profesionales, poetas, artistas, investigadores, profesores de nivel superior, rectores y directores de instituciones de educación superior, representantes de las etnias del estado de México, así como funcionarios de los gobiernos estatal y federal. El resultado de esas reuniones contribuiría al cristalizar proyecto de la UIEM.

La maestra Schmelkes del Valle propuso de manera puntual que la institución de educación superior debería ser una UI (Garduño, entrevista, 2005).



Público asistente al Foro de Consulta a Expertos sobre Modalidad, Pertinencia de Formación Profesional Intercultural, el 19 de julio de 2002 en la ciudad de Toluca, entre quienes se cuentan Sylvia Schmelkes del Valle, coordinadora general de la CGEIB, y José Dolores Garduño González, presidente del Patronato de Creación de la UIEM en San Felipe del Progreso.

Del 24 al 26 de octubre de 2002 continuaron los trabajos académicos, ahora en San Felipe de Progreso, donde se realizó el primer ciclo de conferencias “La educación intercultural, retos y perspectivas”, en el que participaron investigadores de universidades públicas, entre ellos Patrick Johansson, Francisco Zaballa Omaña, José García, así como intelectuales mazahuas y otomíes (*hñähñu*) comprometidos con la defensa y revitalización de la lengua y la cultura mazahua, como el poeta Fausto Guadarrama López, el antropólogo Esteban Bartolomé Segundo; el maestro Julio Garduño Cervantes, el periodista Benito Hernández González, el doctor José Dolores Garduño González; el maestro Bernardo Lara Aguilar; también acudió a este ciclo de conferencias la maestra Casillas Muñoz. En el evento se contó con la presencia de un buen número de personas interesadas en la apertura de la universidad, sobre todo profesores mazahuas y otomíes adscritos a todos los sistemas educativos.



Destacados investigadores de universidades públicas, integrantes del Patronato de la Creación de la Universidad Intercultural y personal de la CGEIB participaron en el primer ciclo de conferencias “La educación intercultural, retos y perspectivas, realizado del 24 al 26 de octubre de 2002 en San Felipe del Progreso.

En los informes presentados por el equipo de la maestra Schmelkes al subsecretario de Educación Superior de la SEP, Julio Rubio Oca, destacó la pertinencia de crear centros de educación superior en regiones del país con población indígena, ya que en ellos, ésta no tenía acceso a la educación superior pública ni privada.

Según la información recogida el 25 de abril de 2005, durante la reunión de trabajo que se sostuvo con Lourdes Casillas Muñoz, en las instalaciones de la UIEM, ella afirmó que era viable la apertura de la Universidad siempre que ofreciera una educación innovadora, que generara un compromiso con las poblaciones indígenas, que no reprodujera vicios y que no hubiera carreras saturadas. Con esta base, se procedió a considerar qué carreras debería impartirse y cuál sería el currículo escolar idóneo.

Casillas abundó que, para llegar a esto, con el apoyo del gobierno del estado de México y el Secretario de Educación Pública se hicieron consultas a profesionales de la región, profesores indígenas, ancianos y autoridades comunitarias; además, se celebraron foros con el propósito de realizar análisis serios, y se elaboraron documentos que compilaran los resultados de las consultas a los pueblos indígenas; por otra parte, para elegir qué carreras eran pertinentes en ese ámbito, se formó un equipo de asesores para que desarrollara el currículo de las licenciaturas en Lengua y Cultura, en Agroecología (que luego se llamó Desarrollo Sustentable) y en Comunicación Intercultural.

La maestra Casillas comentó que durante las entrevistas con padres de familia se evidenció su preocupación por la pérdida de las lenguas indígenas y los valores, que la gente cuestionada manifestaba que la educación debería impartirse a partir de las lenguas originarias y que las instituciones educativas no habían cumplido su cometido de brindar educación a la población indígena. (Casillas y Santini, 2006)

En el curso de esta investigación se obtuvieron datos en el sentido de que los profesores indígenas y no indígenas imponían severos castigos a sus alumnos por usar sus lenguas maternas; se documentó, asimismo, el fenómeno de que, cuando los hijos de los indígenas envían a sus hijos a estudiar fuera de sus comunidades, en instituciones de educación superior como la Universidad Autónoma de Chapingo, en Texcoco, o en la UNAM, los hijos permanecen en la ciudad, es decir, no regresan a sus

comunidades, y en los contados casos en que lo hacen, rechazan las lenguas y valores de sus comunidades, se burlan de su idioma y cultura, y desprecian a sus propios padres.

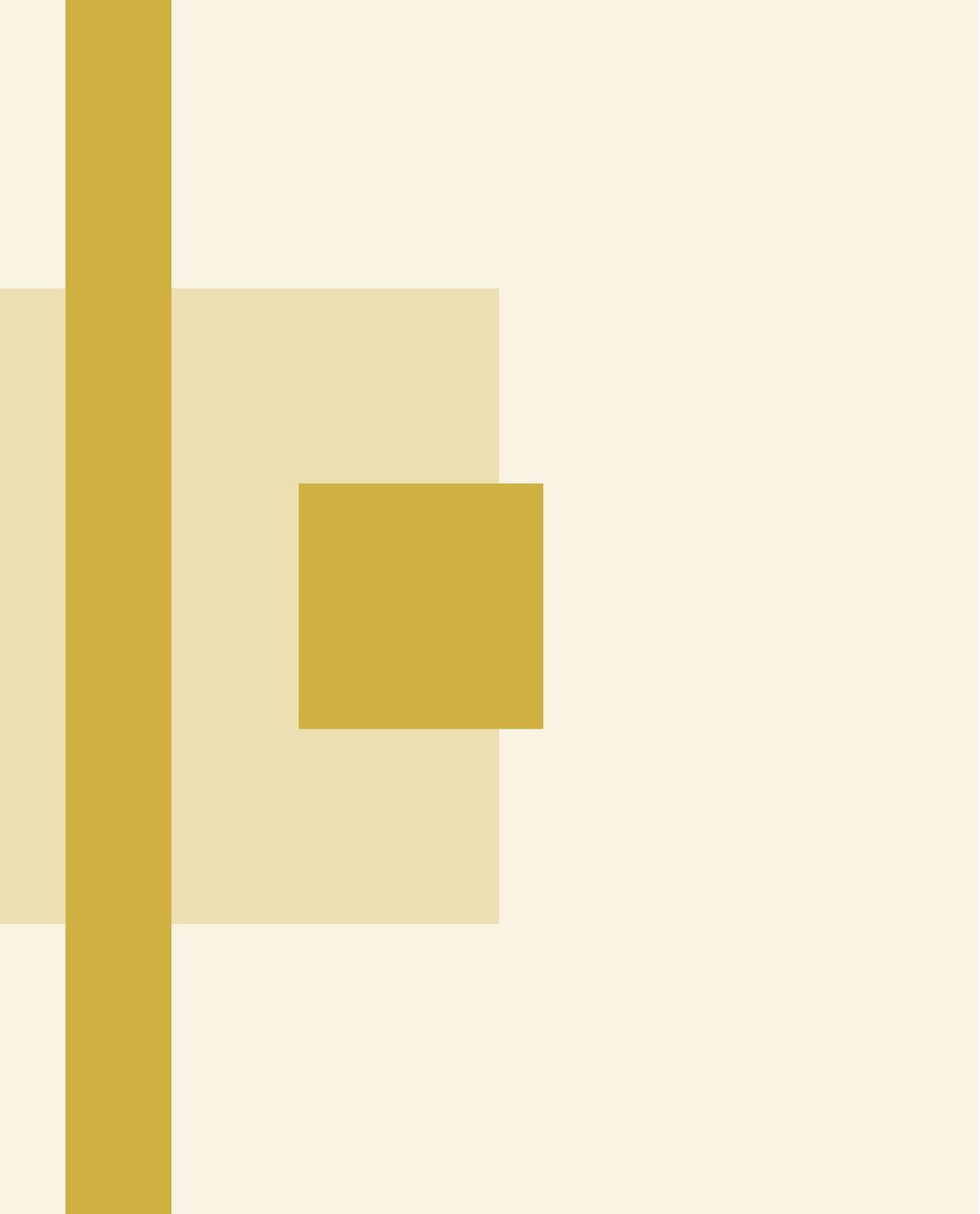
El subsecretario de Educación Superior federal y el gobierno del estado de México defendieron de manera decidida la apertura de la universidad como respuesta a la demanda educativa planteada desde las décadas de 1970 y 1980. Ya desde entonces los indígenas mazahuas, otomíes, matlatzincas, nahuas y tlahuicas habían planteado al gobierno del estado la apertura de una universidad para que estudiaran sus hijos.

El 10 de diciembre de 2003, después del arduo trabajo colectivo en el que intervino el Patronato, la Secretaria de Educación del estado de México (en particular la Dirección de Educación Superior) y la CGEIB, por decreto del gobierno del estado de México, se creó el organismo descentralizado denominado Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), institución de educación superior pública (*Gaceta del Estado de México*, 2003).

De este modo culminaban los esfuerzos de una primera etapa de gestión, el logro más importante de los ciudadanos miembros del Patronato por la creación de la universidad mazahua en la región. Al participar en las discusiones sobre el proyecto, ellos fueron bosquejando el preproyecto, el cual debió tener innumerables modificaciones para perfeccionarse. Con el decreto de creación de la universidad se coronó con éxito ese esfuerzo, sobre todo el de José Dolores Garduño González, activo promotor de la UIEM.

Pero sería imposible pensar en la consolidación de este proyecto sin el concurso de las funcionarias de la CGEIB, en especial de su titular y de Lourdes Casillas (y su equipo), quienes organizaron las discusiones y las investigaciones en varios estados de la República, como también su creación hubiera sido impensable sin el interés de autoridades del ámbito federal estatal como Julio Rubio Oca, Agustín Gasca Pliego y Guillermo González Rodríguez, quienes apoyaron la demanda de la población. Por último, pero quizá lo determinante, fue la demanda de las poblaciones indígenas de México por una educación de calidad acorde con sus valores culturales, que incluyó la defensa del uso de sus lenguas maternas en las instituciones de educación pública y en otros ámbitos públicos y privados. Con la satisfacción de dicha demanda se firmaba un nuevo

pacto social entre el gobierno y los pueblos originarios del estado de México, antes excluidos de las instituciones de educación superior y que ahora se preparan para tener una participación decisiva en el desarrollo social, cultural y educativo del país que ellos quieren.



Del decreto de creación al inicio de clases

El 10 de diciembre de 2003, por decreto del Ejecutivo del gobierno del estado de México, se creó el organismo público descentralizado de carácter estatal denominado Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). La creación de la primera UI en el país fue convenida por las autoridades educativas federal y estatal. Su apertura fue posible porque su modelo educativo constituía una innovación frente a la de las instituciones de educación superior pública tradicional existentes y ofrecía licenciaturas innovadoras que en ninguna otra se impartían: en Lengua y Cultura, en Desarrollo Sustentable y en Comunicación Intercultural. Así se justificó su instauración, ya que de otra manera carecía de sentido crear otra universidad tradicional como las que funcionaban en el país. Para su funcionamiento, el gobierno federal aporta 80% de su presupuesto a través de la Secretaría de Educación Pública, y el gobierno del estado de México cubre el restante 20%, de acuerdo con el Convenio de coordinación para la creación, operación y apoyo financiero de la UIEM (2003).

La nueva institución fue adscrita a la Subsecretaría de Educación Media y Superior bajo la Dirección General de Educación Superior, a cargo en ese momento de Guillermo González Rodríguez, defensor decidido de este proyecto, quien participó activamente en las reuniones académicas con los expertos en educación superior, en las gestiones administrativas y en los coloquios sobre la pertinencia de la institución; organizó foros para discutir el proyecto educativo y discusiones para convenir el currículo escolar de las licenciaturas que se impartirían en este centro educativo; asimismo, se encargó de proponer e invitar al personal directivo y académico que llevara a los hechos el programa de la UIEM.

El Director General de Educación Superior fue quien propuso al rector de la universidad y los criterios para la elección del mismo, a los directo-

res de las tres divisiones, al jefe de investigación y a los administrativos que formarían el cuerpo administrativo que habría de dirigir la naciente institución. La mayoría de los integrantes del personal directivo de la institución pertenecía a pueblos indígenas, y la parte que no lo era estaba comprometida con el nuevo modelo educativo o había hecho investigaciones en esos pueblos.

Se nombró a Felipe González Ortiz para ocupar la rectoría de la UIEM porque reunía el perfil académico requerido para ese cargo: experiencia en la problemática social, educativa y económica de los poblaciones indígenas en el estado de México, como mostraba su larga trayectoria como investigador; además, se identificaba con el sentido de solidaridad y reproducción cultural de las poblaciones indígenas.

Rector en funciones desde la segunda quincena de marzo de 2004, González Ortiz estudió la licenciatura en Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), donde obtuvo el grado en 1996 con la tesis "Las actividades económicas de subsistencia en San Agustín Mextepec", una comunidad mazahua ubicada en el valle de Ixtlahuaca, es decir, en la zona baja del municipio de San Felipe del Progreso. Dicho estudio constituyó su introducción a la etnografía y los estudios antropológicos de las comunidades indígenas del estado de México.

Pero la plataforma académica para su desarrollo personal e intelectual fue El Colegio Mexiquense, donde fue estudiante, investigador y coordinador del Programa de maestría en Desarrollo Municipal. En ese lugar cursó la maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Desarrollo Municipal en el periodo 1996-1998, e investigó sobre temas de cultura y política, así como acerca del reordenamiento territorial en la zona de La Marquesa y las relaciones sociales metropolitanas. Durante la maestría realizó un estudio comparativo sobre los sistemas de cargos entre una comunidad de la montaña y otra del valle: San Antonio de la Huertas y San Agustín Mextepec, respectivamente, localizadas también en la zona mazahua; tituló su tesis "Modos de vida en procesos de cambio: el mundo rural mazahua". Tiempo después cursó el doctorado en Antropología Social en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I), de 2000 a 2005, donde también concluyó la maestría en Ciencias Antropológicas. Su tesis doctoral se intituló "Antropología

urbana en las relaciones sociales metropolitanas en Huixquilucan”, un estudio de caso sobre el espacio urbano y las prácticas discursivas entre los grupos ubicados en el municipio de Huixquilucan, es decir, las comunidades nativas que descienden de los pueblos originarios otomí o *hñähñu*, los migrantes urbanos pobres que han elegido ese lugar para residir y las clases social más pudientes del país que habitan en ese lugar. El estudio explica que estos grupos sociales comparten un espacio geográfico, pero no relaciones sociales, culturales o simbólicas; por tanto —según González Ortiz— carecen de un proyecto y de una memoria histórica común.

En la última etapa de los estudios de factibilidad y de diagnóstico sobre la pertinencia de la educación superior para las poblaciones originarias del país y de los pueblos mazahuas en particular, González Ortiz participó con ponencias y asesorías dirigidas al personal académico de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y de la Dirección de Educación Superior del gobierno del estado de México.

Ha publicado investigaciones y reflexiones en libros y revistas arbitradas, como *Estudio sociodemográfico de los pueblos y comunidades indígenas del estado de México* (2005), libro en el que colaboraron otros investigadores, y es coautor con Ivonne Vizcarra Bordi de *Mujeres indígenas en el estado de México* (2006); además, participó con “Otra vez San Agustín Mextepec: El sistema de cargos entre la modernidad y la tradición”, en el libro *Cargos, fiestas, comunidades* (2002), editado por E. A. Sandoval Forero, Hilario Topete Lara y Leif Korsbaek. También impartió clases en la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) durante el periodo que va de 1999 a 2000 y en la Facultad de Ciencias Políticas de la misma Universidad.

Las responsabilidades que adquirió en su nuevo cargo como rector fueron llevar a cabo la ejecución del proyecto de la primera UI del país y lograr su consolidación académica. Aunque en funciones desde abril, no fue sino hasta el 1º de noviembre de 2004 que a González Ortiz se le dio el nombramiento oficial de rector. Él planteaba que la población indígena podría trascender el estado de exclusión, pobreza y marginación en que estaba sólo por medio de la educación, desde la básica hasta la superior; asimismo, que la interculturalidad era una intención política cuyo concepto estaba en construcción y que

era importante que las lenguas indígenas se enseñaran, usaran y valoraran para que dialogaran en condiciones de igualdad con la lengua franca del país, el español, para de esa manera establecer una relación de equidad con la finalidad de construir puentes de entendimiento cultural entre sociedades diversas, propiciar la paz en nuestro país y establecer un nuevo pacto social. (González, 2007:64)

Me parece necesario potenciar la diversidad cultural y llevarla a la práctica cotidiana, donde se supere la formalización enunciativa del respeto y la tolerancia a la diferencia, a través de la práctica misma de la diversidad, es decir, ver en el otro diferente la posibilidad de la realización colectiva en el *yo individual* y el *nosotros colectivo*. Superar la situación enunciativa del respeto a la tolerancia significa potenciar la riqueza que la diversidad de culturas, ideas, saberes y experiencias tiene. La interculturalidad es algo que debe permear al conjunto de las relaciones sociales. En esto consiste la intención intercultural: en la construcción de puentes y canales de comunicación y de entendimiento cultural entre los diferentes. (González Ortiz, 2006a:9)

El 1º de abril de ese mismo año también ingresaron a la naciente institución Margarita de la Vega Lázaro, Crescencio Mindahi Bastida Muñoz, Francisco Monroy Gaytán y Antolín Celote Preciado, quienes habían participado en las discusiones académicas sobre la pertinencia de la UI en el estado de México. Ellos conformaron la base académica que se eligió para discutir y trabajar junto con María de Lourdes Casillas Muñoz, Laura Santini Villar y Dora Luz Ruiz Galindo (destacada especialista sobre el modelo educativo) acerca de cuál debería ser su misión, qué carreras profesionales se impartirían y cuál sería su currículo escolar, qué criterios de admisión se implementarían para la admisión de estudiantes y para la contratación de personal académico, tanto el de tiempo completo como los de asignaturas.

Margarita de la Vega Lázaro, de la etnia *hñähñu*, es nativa del municipio de Temoaya; estudió la licenciatura en Geografía, en la UAEM, y trabajó en el Departamento de Educación Indígena de la Dirección General de Educación Indígena del estado de México, instancia que dejó para incorporarse como directora al Colegio de Lenguas y Literatura Indígena

del Instituto Mexiquense de Cultura en el estado de México, cargo que desempeñó durante 17 años. De la Vega Lázaro ha sido una decidida promotora de la cultura y la lengua *hñähñu* en su pueblo; en la Facultad de Lenguas de la UAEM impartió la asignatura de Lengua Otomí; recopiló los textos que dieron forma al libro *Crónica otomí del estado de México* (1999). A la UIEM llegó como directora de la División de Lengua y Cultura —la parte filosófica de la institución y el sentido de identidad de la universidad—, donde realizó actividades para difundir las culturas indígenas. Ha conformado un equipo de colaboradores que acuerdan sobre la política educativa que habrá de seguirse en esa división, sobre todo en lo que respecta a la enseñanza de las lenguas originarias. Ella misma imparte la asignatura de Expresión y Comunicación en Lengua Materna: Cosmovisión, Análisis y Reflexión, y la enseñanza de la lengua otomí.

Por su parte, Mindahí Crescencio Bastida Muñoz es originario de San Pedro Tultepec, municipio de Lerma. Aunque esa comunidad es asentamiento de nahuas, el maestro Bastida se autoidentifica y adscribe como *hñähñu*. Estudió la licenciatura en Turismo en la UAEM, luego la maestría en la Universidad de Carleton, en Ottawa, Canadá. Como activo gestor de proyectos de desarrollo sustentable, ha promovido proyectos de rescate de la cuenca del Río Lerma, y es también defensor de las culturas y lenguas originarias del país.

Es doctor en Desarrollo Sustentable por la UAM-Xochimilco, donde obtuvo el grado en el año 2010. Ha publicado investigaciones relacionadas con alternativas de desarrollo sustentable en revistas y en el libro *500 años de resistencia: los pueblos indios de México en la actualidad. Hacia la creación de un cuarto piso de Gobierno* (2001); además, es coautor de *El convenio sobre diversidad biológica y el artículo (j): Pueblos originarios de México, biodiversidad y derechos de propiedad intelectual colectivos* (2006). A Bastida Muñoz se le encomendó analizar y conformar el currículo escolar de la licenciatura en Desarrollo Sustentable con expertos invitados como el doctor Víctor Manuel Toledo Manzur (Albino *et al*, 2006). Posteriormente, fue director de la División de Desarrollo Sustentable, la cual ha desarrollado y consolidado con el apoyo de un equipo de profesores e investigadores de tiempo completo adscrito a la división. Él mismo se desempeña como docente en la institución impartiendo la asignatura de Vinculación Comunitaria.

En tercer lugar, Francisco Monroy Gaytán nació en Naucalpan, estado de México, pero tiene una red parental en Atlacomulco de Fabela. Estudió la licenciatura en Economía en la Facultad de Economía de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Desarrollo Municipal en El Colegio Mexiquense y el Doctorado en Geografía también en la UNAM.

Identificado con la problemática de la población indígena del país, tuvo una participación activa en la discusión sobre el modelo educativo de la UIEM con las asesoras de la CGEIB. Fue el primer director de la División de Comunicación Intercultural y, como tal, intervino en las discusiones con expertos en comunicación que organizó la CGEIB. Después de 11 meses al frente de esa división, el 30 de marzo de 2005 se separó de la UI para incorporarse como profesor e investigador de tiempo completo en la UAEM. En la UIEM Monroy impartió también las asignaturas de Introducción a la Comunicación y Antropología Social. Posteriormente, el 4 de agosto de 2008, el doctor Monroy se convirtió en el segundo rector de la UIEM.

Por último, quien esto escribe, de la etnia mazahua, habla y enseña la lengua materna de sus ancestros; estudió la licenciatura en Antropología Social, en la ENAH, de 1988 a 1992, y se recibió con la tesis "La reproducción de la fuerza de trabajo mazahua en Emilio Portes Gil"; de 1994 a 1996, cursó la maestría en Lingüística Indoamericana, en el Centro de Investigaciones de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), y se graduó con una tesis sobre "La situación sociolingüística de la lengua mazahua". Después de egresar de la ENAH, en 1992 enseñó la lengua mazahua en esa institución hasta 1994. Desde 1996, impartió en la UAM las asignaturas de Fonética, Fonología, Morfosintaxis del Español y Lenguas Indígenas de México. También incursionó en el periodismo, y durante el año 2000 publicó artículos en el periódico *El Panorama*, de San Felipe del Progreso, órgano de difusión que apoyó la fundación de la UI en dicho municipio, y en el trienio 2000-2003 publicó en el periódico *El Tepecóatl*, de Coatepec Harinas. En otro campo, desarrolló actividades agrícolas en su natal Emilio Portes Gil. Se cuenta entre los impulsores de la UIEM, donde fue nombrado jefe del Departamento de Investigación, y donde enseña Lengua y Cultura Mazahua.

Ha publicado los libros *La lengua mazahua: Historia y situación actual* (2006) y *Jizhi, Xorü Jñatjo: Manual didáctico para el aprendizaje colectivo de la lengua mazahua* (2007); coordinó la *Diversidad cultural, lenguaje y entendimiento: Sobre las enseñanzas de la lengua*, publicado por la Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilazo (www.eumed.net/libros/2011f/1130/index.htm), y colaboró en este volumen con el artículo "El ejido, la escuela y la castellanización de los mazahuas en Emilio Portes Gil"; en la *Interculturalidad: Historias, experiencias y utopías*, coordinado por Araceli Mondragón y Francisco Monroy (2010), colaboró con el artículo "El mundo mazahua y la construcción de la interculturalidad", en el *X Coloquio Internacional sobre Otopames. Homenaje a Yolanda Lastra*, editado por Ana María Salazar y Verónica Kugel (2010), colaboró con el artículo "Enseñanza del mazahua en la Universidad Intercultural del Estado de México"; en la *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México: Texto constitucional vigente con su traducción a lenguas indígenas originarias* (2008) colaboró con el texto "Filiación lingüística: lenguas mazahua, otomí y matlatzínca"; y en la *Educación indígena. En torno a la Intercultural*, coordinado por Sarah Corona Berkín y Rebeca Barriga Villanueva (2004), colaboró con "La pertinencia de la Universidad Intercultural en el municipio de San Felipe del Progreso, estado de México".

Con el primer equipo académico conformado y el apoyo de Guillermo González Rodríguez, se empezó trabajar durante los meses de abril-junio del 2004, discutiendo el modelo de la Universidad Intercultural del Estado de México y el currículo escolar de las licenciaturas que se impartirían en la institución.

Las actividades dieron comienzo en las instalaciones de la Dirección General de Educación Superior, ubicada en la avenida Lerdo de Tejada de la ciudad de Toluca. Las primeras tareas consistieron en organizar un círculo de lecturas básicas sobre educación intercultural con el propósito de lograr consenso en el manejo de un lenguaje común, conocer los conceptos y familiarizarse con el modelo de educación intercultural y bilingüe. El siguiente paso fue organizar discusiones para reflexionar hacia dónde debían apuntar las licenciaturas, cuáles debían impartirse en la institución educativa y, en particular, cuáles debían ser el currículo y el modelo de educación de la universidad deseado.

El equipo se dio a la tarea de empezar a escribir sobre la universidad intercultural, a elaborar los mapas curriculares, así como el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes. Nuestras reflexiones estaban en ciernes.

En forma paralela, las asesoras de la CGEIB que acompañaron el proceso de la creación de la UIEM: Sylvia Schmelkes, María de Lourdes Casillas Muñoz, Laura Santini Villar y Dora María Ruiz Galindo, hacían lo propio, aunque con un largo camino recorrido.

A finales del mes de abril de 2004 se verificó la primera reunión de trabajo con ellas, y en esa ocasión expusieron al equipo su trayectoria y experiencias, el modelo de la universidad y las prioridades de ese momento; proporcionaron información sobre la educación intercultural, explicaron su experiencia de propia mano y cómo se desenvolvía la educación intercultural en otros países. Al final, todos juntos convenimos en buscar una estrategia para dar a conocer la universidad en los medios de comunicación.

Ante la inminente apertura de la universidad programada para septiembre de ese año, el 12 de mayo se llevó a cabo la segunda reunión, esta vez para delegar responsabilidades y asignar las funciones de cada equipo. Había que trabajar asimismo en el currículo de las carreras, en la formación básica a los estudiantes de primer ingreso, en cómo difundir a la institución entre la sociedad, en programar el examen diagnóstico y en organizar la publicación de la convocatoria para la contratación de profesores de tiempo completo y de asignatura.

Las asesoras proporcionaron información sobre cómo elaborar el currículo escolar y sobre el modelo de la UIEM. Ellas establecieron las pautas y los mecanismos que normarían la reflexión y el camino a seguir, y desde ese momento se trabajó en conjunto. Para ello, el equipo académico debió acudir cada semana a reuniones celebradas en las oficinas de la CGEIB en la Ciudad de México; con este motivo se invitó a expertos en diversas disciplinas para que dieran asesorías.

Entre otras recomendaciones, los asesores propusieron que durante los dos primeros semestres se proporcionara a los alumnos de primer ingreso una formación básica antes de emprender el estudio de las licenciaturas; en el tercero ya podrían elegir la carrera de su preferencia. El argumento era que, debido a las características de los estudiantes

de la región, éstos requerirían contar con una formación básica sólida, compartida, porque a partir de ella podrían entender el modelo de la institución para estudiar con pasión y con sentido crítico.

En un principio, el plan era admitir a 90 estudiantes, es decir, 30 en cada licenciatura, de acuerdo con el presupuesto de que se disponía entonces. Sin embargo, se dudaba de que fuera posible reunir ese número de estudiantes. Se pensaba que no habría demanda porque en San Felipe del Progreso se asentaban la Escuela Normal y el Tecnológico de Estudios Superiores, los cuales satisfacían las demandas educativas de educación superior en el municipio. Por consiguiente, se procedió a hacer una exploración con el propósito de saber dónde se podría captar estudiantes para la universidad. Para nuestra sorpresa, resultó que muchos jóvenes truncaban sus estudios porque carecían de recursos económicos para ingresar. Las escasas instituciones de educación superior que hay en la región son insuficientes para satisfacer la demanda, lo que ha incentivado la proliferación de centros privados como el Tecnológico de Monterrey campus Atlacomulco, el Centro Universitario de Ixtlahuaca (CUI) y la Universidad del Valle de Anáhuac en San Felipe del Progreso y en El Oro. No obstante, muchos egresados de las preparatorias no logran ingresar en estas escuelas debido a los altos costos de inscripción y colegiatura.

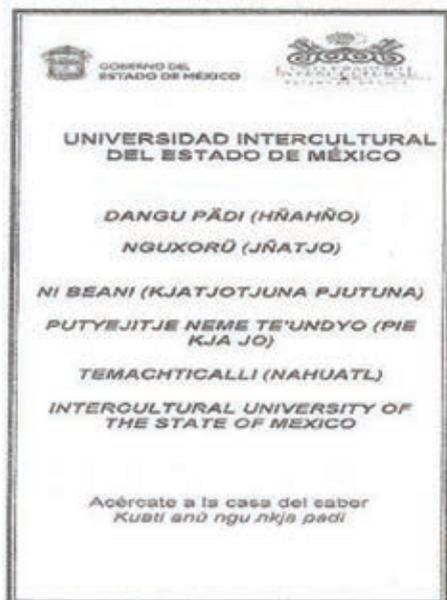
El equipo encargado de la parte operativa de la institución quedó conformado de la siguiente manera: en el mismo mes de abril, el contador Pedro Aristeo Álvarez Maldonado, egresado del Tecnológico de Monterrey campus Toluca, se ocupó de la Dirección de Administración de la UIEM, y en noviembre de 2006 se separó del cargo; Martín Flores Quiroz, quien realizó estudios de Derecho en la UAEM, fue nombrado jefe del Departamento de Servicios Escolares; el 1º de junio se sumó la actuaría Fanny Nelia Terrón Botello como jefa del Departamento de Planeación, y después sustituyó a Aristeo Álvarez cuando éste abandonó la institución; Herminia Martínez Jiménez quedó como jefa del Departamento de Recursos Financieros. En mayo de ese año, Martín Flores Quiroz y Pedro Aristeo Álvarez fueron los primeros en trasladarse a la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, donde de manera provisional se ubicaron las oficinas de la naciente universidad, instalaciones prestadas por la Escuela Normal para que se pudieran dar informes a los posibles alumnos e iniciar el trabajo administrativo.

En mayo se contrató a la abogada general de la institución, Cecilia Álvarez Ocampo; cuatro meses después fue relevada por el abogado Juan José Zendejas Maya, destacado abogado y experto en la normativa de la educación superior en el estado de México.

En tanto, el equipo académico permanecía en la ciudad de Toluca definiendo la configuración de la casa de estudios. A finales de abril, ya con el tiempo encima para promover la universidad entre los estudiantes en diferentes instituciones, se instrumentó una estrategia con el fin de informar cuándo se abriría el ciclo escolar en la institución: un tríptico sencillo en el que se explicaba el modelo de la universidad y las licenciaturas que se impartirían, los requisitos y la aplicación de un examen diagnóstico por parte del Ceneval.

En la portada del tríptico se anotó el nombre oficial de la institución: “Universidad Intercultural del Estado de México, Organismo público descentralizado del gobierno del estado de México”. Con el propósito de dar a conocer nuestra visión de intercambio intercultural, anotamos cuál era el nombre de la institución en cinco lenguas indígenas, además de en inglés: en mazahua o *jñatjo*, *Ngunxorü* (“La casa del saber”); en otomí o *hñähñu*, *Dangu pädi*;

en matlatzincan o *kjatjotuna pjutuna Ni Beani*; en tlahuica o *pjie kja joo*, *Putyejitje neme te’undyoy*; en nahua, *Temachticalli*, y en inglés, *Intercultural University of the State of México*. Allí se anunciaba que las preinscripciones se realizarían del 3 de mayo al 10 de junio de 2004, y el examen diagnóstico se aplicaría el 12 de junio.



Primer tríptico que se imprimió para difundir a la naciente Universidad Intercultural del Estado de México.

Previo impresión de un millar de trípticos, fuimos comisionados para acudir a las instituciones de educación media superior durante el mes de mayo con el cometido de difundir la UIEM en los diferentes municipios en los que era posible captar estudiantes para la nueva institución.

Organizados en equipos, acudimos a instituciones de educación media superior en los municipios que contaran con población originaria. Uno de los equipos estuvo conformado por Mindahí Crescencio Bastida Muñoz y Margarita de la Vega Lázaro, quienes visitaron las preparatorias de San Francisco Oxtotilpán, municipio de Temascaltepec, única comunidad de habla matlatzinca, y de San Juan Atzingo, municipio de Ocuilán, de las pocas comunidades donde se habla tlahuica. Así sucedió con las instituciones de educación media superior ubicadas en la ciudad de Toluca que contaban con población otomí. Todas las tardes nos reuníamos para evaluar el trabajo y la estrategia de difusión instrumentada.

Francisco Monroy Gaytán y quien esto suscribe difundimos el proyecto en centros de educación media superior en la zona norte del estado de México. El 8 de mayo acudimos a la Preparatoria Regional de San Felipe del Progreso, donde platicamos con 180 estudiantes de cuatro grupos académicos que estaban por culminar sus estudios, la mayoría de ellos de comunidades mazahuas. Ellos nos escucharon y mostraron interés, sobre todo las mujeres, quienes pidieron más datos sobre las disciplinas que se impartirían en la UIEM. El día 12 visitamos el Conalep de Atlacomulco y luego el Colegio de Bachilleres, donde recibimos igual respuesta a esta nueva opción que se les brindaba para estudiar una licenciatura. Luego procedimos a hacer la difusión de manera individual, para lograr más cobertura y por razones de tiempo. De este modo visitamos el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (Cebeta) en Fresno Nichi, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM) de Santa Ana Ixtlahuaca, la preparatoria de Santa Ana Nichi, el CECYTEM de San José del Rincón, las preparatorias de Atlacomulco, Jocotitlán e Ixtlahuaca.

El 24 de mayo siguiente, en compañía Felipe González Ortiz y Francisco Monroy Gaytán, visitamos la preparatoria de El Oro, donde platicamos con varios grupos académicos que egresarían ese año y obtuvimos buena respuesta. Es importante mencionar que en ese lugar

trabajaban varios académicos amigos nuestros (Lorena Solís Torres y Ernesto González, entre otros) que nos ayudaron con la difusión de la universidad e informando a los estudiantes.

A finales de mayo, en compañía de Guillermo González Rodríguez, Cecilia Mireles y los tres directores de carrera (Margarita de la Vega Lázaro, Francisco Monroy y Mindahí Crescencio Bastida Muñoz) hicimos una presentación sobre la UIEM al personal docente de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso. Explicamos cuál era su modelo y su misión, que se trataba de una institución de educación superior hermana de la Normal, que ambas tenían similar función: brindar educación superior, pero que el modelo de la intercultural tenía el propósito de valorar y enseñar las lenguas y culturas originarias del estado de México, el mazahua, el otomí, el matlatzinca, el náhuatl, el tlahuica; subrayamos que esto la diferenciaba de la Normal.

Los docentes nos escucharon con generosidad, sin embargo, durante la sesión de preguntas algunos profesores de la Normal, que manifestaron ser de origen mazahua, cuestionaron la utilidad de la enseñanza de las lenguas indígenas; señalaron que era más un obstáculo para el desarrollo y el progreso de los mismos mazahuas y que las mismas comunidades se negaban a seguir hablando las lenguas indígenas. En todo caso, dijeron, era mejor estudiar inglés para progresar y ser modernos.

Tal vez desde su punto de vista tenían razón, pero esa percepción es una realidad que la universidad lucha por cambiar. Explicamos a los docentes que en la actualidad la tendencia de las comunidades de hablantes era hablar dos o más lenguas, y que si en nuestro país se habla el español además de 68 lenguas indígenas, pues habría que aprovechar esa oportunidad de estudiarlas, hablarlas y, por supuesto, enseñarlas en las aulas. Luego explicamos la conveniencia de crear más instituciones educativas de educación superior. La actitud valorativa de estos docentes, los formadores de la nueva conciencia e inteligencia de los estudiantes en la región mazahua, se entiende debido a que al principio muy pocas personas del municipio creían en la utilidad del aprendizaje de las lenguas indígenas de nuestro país. Esta percepción se recrudesció porque durante todo el siglo xx la política educativa y lingüística fue la de castellanizar a los mazahuas, y ahora se trataba de revertir el proceso con el fin de revalorar las lenguas indígenas.

En ese momento nos percatamos de que en el municipio que sería sede de la UIEM se le daba poca importancia al estudio de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas de México.



De izquierda a derecha: Francisco Monroy Gaytán, Mindahi Crescencio Bastida Muñoz, Martín Flores Quiroz, Margarita de la Vega Lázaro, Cecilia Míreles, Guillermo González Rodríguez y Antolín Celote Preciado, después de la plática sostenida con los docentes de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso.

Se hacía evidente la necesidad de efectuar una difusión más enérgica y extensa sobre la universidad, su modelo, la situación de la población originaria, la educación intercultural en el mundo y sobre el inicio de las clases. Por consiguiente, acudimos a los medios de comunicación, radio y televisión, donde dimos a conocer los aspectos señalados. Las preguntas de los entrevistadores abundaron sobre esa temática. Su interés se centró en el modelo educativo, el cual busca valorar, enseñar y usar las lenguas indígenas que se hablan en el país.

Después de una semana de difusión, había algunos datos sobre la preinscripción de los primeros candidatos para ingresar en la institución. La primera persona que se inscribió para realizar el examen diagnóstico

del Ceneval fue Antonio Robles Flores, que en ese momento vivía en Ciudad Nezahualcóyotl, al oriente del estado de México, pero su madre era otomí de Amealco, Querétaro, y su padre era nahua de Lerma. Según información que él proporcionó, se enteró de la UIEM a través de Radio Monitor.

A los integrantes del equipo nos dio gusto recibir la noticia de que ya había un inscrito. En la primera semana de difusión se apuntaron 36 alumnos, en la siguiente fueron 60, luego 120, después 240, y para sorpresa nuestra el 12 de junio —fecha del examen— había 259 aspirantes a realizar el examen diagnóstico del Ceneval.

El día del examen, en el Boulevard José María Morelos y Pavón, a un costado de la Escuela Normal, desfilaban algunos automóviles y sobre la banqueta caminaban las y los jóvenes que serían examinados; llegaban de las ciudades, del valle, algunos de las altas montañas de la región. Se les notaba animosos y dispuestos a formar parte de la historia de la primera UI del país. Dentro de las instalaciones de la Normal se les explicó que primero realizarían el examen socioeconómico y luego el de conocimientos.

Cinco aulas se dispusieron para llevar a cabo el proceso de evaluación. Luego de explicarles la tónica de la evaluación, el examen comenzó a las 10:00 horas. Los jóvenes, armados con lápiz y calculadora, procedieron a responder puntualmente las preguntas. Mientras tanto, en el patio conversaban los padres y madres de familia que acompañaban y apoyaban a sus hijos e hijas para que siguieran preparándose. El personal académico de la Universidad se integró a la conversación.

A las 12:30 horas el primer aspirante entregó su examen. A todos se les mencionó que después de concluir esperaran para ser informados de cuándo se tendrían los resultados. Una hora después la mayoría había terminado también. En el patio cercano continuaban las pláticas. Se colocaron mesas, manteles y garrafones de agua, para compartir con todos una taquiza que se había organizado. Estábamos gratamente sorprendidos ante el hecho de que se les preparara una comida a los examinados después del esfuerzo realizado. A las 13:30 horas la mayoría de los asistentes, aspirantes a ingresar a la universidad, padres de familia, docentes, administrativos e invitados, disfrutaban ya de los tacos de nopales, frijoles con chorizo, arroz, mole verde, papas con carne, huevos y chicharrón; un

convite que llamaba a la integración de todos los presentes; una muestra de cómo las comunidades originarias comparten los alimentos.

Una vez terminada la comida, se anunció a los aspirantes que los resultados del examen del Ceneval saldrían publicados el 5 de julio en los periódicos de circulación estatal y nacional, y que también podrían consultar los resultados en las oficinas provisionales de la Universidad ubicadas en Hidalgo 114 de la cabecera municipal de San Felipe del Progreso. Por último, se les comunicó que el siguiente trámite era inscribirse para formar parte de la primera generación de estudiantes pertenecientes a la UIEM.

De acuerdo con datos proporcionados por las oficinas de servicios escolares, los aspirantes que realizaron el examen provenían de 15 municipios del estado de México: 67% de ellos eran mujeres y 33% eran hombres; la licenciatura en Lengua y Cultura fue la que congregó a más alumnos, seguida por la licenciatura en Comunicación Intercultural y después por la licenciatura en Desarrollo Sustentable; 85% de los estudiantes provenía de comunidades indígenas y 15% de la zona urbana; de los estudiantes que provenían de comunidades indígenas, 78% correspondía a poblaciones mazahuas y el resto a poblaciones otomíes, tlahuicas y matlatzincas. Estos datos fueron consistentes con los de los admitidos en esa primera generación.

Durante tres meses nos alojamos en las instalaciones de la Dirección General de Educación Media y Superior, en la calle Lerdo de Tejada de la ciudad de Toluca, donde compartimos el espacio con el personal de la Dirección. Su titular, Guillermo González Rodríguez, también jefe nuestro, en todo momento nos brindó su apoyo y asesoría. Sin duda, el proyecto de la UIEM era en parte producto de su esfuerzo, ya que en todo momento lo impulsó y aportó sus ideas para tal propósito.

Abandonamos el lugar agradecidos. Al irnos, nos despedimos de algunos compañeros con los que habíamos socializado, incluso establecido lazos de amistad. Nos fuimos para echar a andar el proyecto de un nuevo modelo educativo de educación superior. Estábamos alegres, aunque sabíamos que enfrentaríamos un compromiso importante y mucho trabajo por delante. Para poder mudarnos, se rentaron unas oficinas provisionales en San Felipe del Progreso, y a finales de junio nos instalamos para proseguir los trabajos. Allí elaboramos, de manera

colectiva, la convocatoria para la contratación del personal académico de tiempo completo y de asignatura.

Así, el 2 de julio se publicó en los periódicos *La Jornada*, de circulación nacional, y *El Jyasa*, de circulación local, la convocatoria para el proceso de selección de los profesores investigadores de tiempo completo que contaran con estudios afines a las áreas de lengua y cultura, desarrollo sustentable y comunicación intercultural. Los postulantes debían cumplir los siguientes requisitos: de preferencia, contar con grado de maestría; tener publicaciones en libros y revistas arbitradas; poseer experiencia en la docencia en educación media superior y superior; ser hablante, de preferencia, de una lengua indígena o extranjera; tener vinculación o experiencia con comunidades indígenas. En la convocatoria anotamos que los documentos debían entregarse del 20 de julio al 1 de agosto siguientes.

A partir de la fecha de la publicación de la convocatoria se recibieron en las oficinas los currículos de 68 interesados que, junto con las 37 que ya teníamos, sumaban 105, y comprendían a profesionales con diferentes grados académicos, disciplinas y profesiones que querían ser parte de la planta docente de la institución. Cada currículo fue revisado por el Consejo Académico, integrado por el rector, los tres directores de división, el jefe de Investigación y el director de Administración. Concluida esta tarea, discutimos y acordamos efectuar entrevistas a cada interesado que reuniera el perfil requerido.

Entre finales de julio y principios de agosto se realizaron las entrevistas mencionadas, y el 5 de agosto ya se había elaborado el dictamen para la contratación del personal académico de tiempo completo, ocho en total: cuatro para la División de Lengua y Cultura, dos para División de Desarrollo Sustentable, otros dos para la División de Comunicación Intercultural; también se contrataron académicos por asignaturas. Sin embargo, para la licenciatura en Comunicación Intercultural no había profesionales. La contratación del personal académico se hizo con base en los criterios anunciados en la convocatoria porque queríamos evitar los vicios de asignar las plazas a recomendados o aun a quienes tuvieran algún vínculo con el equipo.

A continuación se menciona a los profesores e investigadores de tiempo completo que se contrataron y que formaron la primera generación de docentes de la UIEM.

En la División de Lengua y Cultura se adscribieron los profesores:

Fidel Salatiel Zequeira Torres, egresado en la Normal Lázaro Cárdenas del Río en Tenerife, estado de México, con estudios de maestría y candidato a doctor en Filosofía por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM); contaba con amplia experiencia en la docencia en todos los sistemas educativos, desde el nivel básico hasta el superior; había trabajado como profesor en la región mazahua y tenía en su haber varias publicaciones, entre ellas *Ontología de Spinoza: y su sombra en Hegel y en el materialismo del siglo XIX* (2006). Su elección se debió a que en ese momento el eje de su reflexión era el pensamiento filosófico mesoamericano; se le asignó impartir la asignatura de Teoría del Conocimiento.

Carmen Emilia Mina Viáfara, nacida en Cali, Colombia, pero con la nacionalidad mexicana, era licenciada en Lenguas Modernas, hablaba y enseñaba inglés; tenía dos maestrías, una en Psicolingüística y otra en Lingüística Indoamericana, cursadas en el CIESAS; tenía experiencia como docente en todos los niveles educativos, y su tema de investigación para obtener el grado de maestra en el CIESAS fue "Transferencia lingüísticas del náhuatl al español de Santa Ana Tlacotenco". Mina Viáfara impartiría las asignaturas relacionadas con la lingüística: Fonética, Fonología y Morfosintaxis; se ha especializado en el análisis lingüístico del mazahua.

Cynthia Elena Montesino García contaba con la licenciatura en Lengua Inglesa por la UAEM; con experiencia como docente en el nivel superior de la enseñanza del inglés. Renunció a la Universidad el 1º de septiembre de 2007.

Antonio López Marín, de la etnia mazahua, hablaba y enseñaba esta lengua, además de contar con 30 años de experiencia como profesor en el sistema de educación indígena; realizó estudios en la Normal y la licenciatura en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), luego la maestría en Lingüística Indoamericana en el CIESAS; elaboró el *Diccionario mazahua-español* que publicó el Colegio de Lenguas y Literatura Indígenas (1997). En la UIEM se le asignó impartir la asignatura de Lengua Mazahua.

En la División de Desarrollo Sustentable se contrató a Rocío Albino Garduño, quien tenía la licenciatura en Biología por la UAEM y la maestría en Ciencias por el Colegio de Posgraduados; tenía experiencia docente en instituciones de educación superior. Estaba muy comprometida

con el proyecto de la Universidad Intercultural y tenía un gran espíritu de compañerismo.

El maestro Aurelio de Alba Ceballos, médico cirujano homeópata y con estudios de maestría en Desarrollo Sustentable, había trabajado con elementos de la medicina tradicional mexicana; además, coordinó el libro *Suicidio o renacimiento: Metrópoli y naturaleza* (2004). En la UIEM, sentó las bases para la vinculación con la comunidad en la carrera de Desarrollo Sustentable; se separó de la Universidad en agosto de 2005.

Para la División de Comunicación Intercultural se contrató a Elizabeth Bautista García, nativa de la Ciudad de México; licenciada en Ciencias de la Comunicación (con especialidad en Periodismo) y maestra en Ciencias de la Comunicación, ambas por la UNAM. Primero fue maestra, luego fue directora de la División de Comunicación; se separó de la institución el 1º de febrero de 2007.

Por último, para esta última División también se contrató a Karenina Díaz Menchaca, licenciada en Periodismo por la Escuela Carlos Septién García. Ella era una docente dinámica, quien en el desempeño de sus funciones se hizo cargo de las primeras cinco ediciones del periódico universitario *Jña Medye*. Periodista y poeta, se caracterizaba por su espíritu carismático y alegre; estaba muy comprometida con la docencia, impregnada por su actitud periodística; debió abandonar la Universidad en octubre de 2005.

Asimismo, se contrataron profesores por asignaturas. Éste fue el caso de Victorina Sánchez Maldonado, mazahua nativa de San Nicolás de Guadalupe, municipio de San Felipe del Progreso, ingeniera agrónoma por la UAM; Karla Vivar Quiroz, antropóloga egresada de la UAEM y maestra en Ciencias Antropológicas por la UNAM; Felipa Nieves González, licenciada en educación indígena por la UPN; Paula Velásquez Garduño, antropóloga por la UAEM, de la etnia mazahua y nativa de Fresno Nichi; Óscar González Gómez, de la etnia tlahuica, quien a la par de Ricardo Arroyo se ocupó de las clases de computación, además de Fernando Gerardo quien apoyó las clases de inglés.

El 5 de julio se publicaron los resultados del examen diagnóstico aplicado por el Ceneval, y desde ese momento hasta agosto acudieron los estudiantes a inscribirse en la Universidad. Pero ocurrió que después de que se dieron a conocer las listas de admitidos en otras instituciones

de educación superior, aumentó la demanda por conseguir un lugar en la UIEM. En los primeros días de septiembre las solicitudes de inscripción había llegado a 367, pero debido al escaso presupuesto y a la falta de instalaciones sólo se admitieron 267 estudiantes.



Los primeros directivos y profesores-investigadores de tiempo completo de la UIEM. De izquierda a derecha: Antolín Celote Preciado, Antonio López Marín, Aurelio de Alba Ceballos, Carmen Emilia Mina Viáfara, Felipe González Ortiz, Francisco Monroy Gaytán, Mindahi Crescencio Bastida Muñoz, Fidel Salatiel Zequeira Torres, Karenina Díaz Menchaca, Margarita de la Vega Lázaro, Cynthia Elena Montesinos García y Rocío Albino Garduño, además Alejandra y Mario González Pérez, quienes siempre nos acompañaron en esta etapa de la universidad.

Nos sorprendió la elevada demanda alcanzada, pero más la constitución de los alumnos por sexo, ya que dos terceras partes de la matrícula (67%) eran mujeres y el resto hombres. Del alumnado, 88% provenía de comunidades indígenas y 12% de las cabeceras municipales; los padres de algunos de ellos eran indígenas que habían emigrado a la cabecera, pero también había estudiantes de las ciudades de México

y Toluca. Sobre estos últimos, creímos que querían estudiar mazahua u otomí como se estudia alemán o japonés en el liceo, pero no, eran alumnos de padres indígenas que, habiendo emigrado a las ciudades, y ahora regresaban para hacer historia como parte de la primera generación de la Universidad (González Ortiz, 2006a). De los alumnos inscritos provenientes de comunidades indígenas, 72% era de origen mazahua; 8%, otomí; 7%, tlahuica; 2%, matlatzinca, 1%, náhuatl, y 12%, mestizo (González Ortiz, 2006a) El criterio para determinar su origen indígena fue la comunidad, las redes de parentesco y el dominio de una lengua indígena.

El personal administrativo y operativo

Las contrataciones continuaron en los siguientes meses. En junio y julio, Maricruz Pérez Alcántara, nativa de Santiago Acotzilapa, municipio de Atlacomulco, se incorporó como secretaria del rector; su familia tenía ascendencia mazahua y su abuela hablaba la lengua. Ella era secretaria bilingüe con experiencia, y se había desempeñado en la Preparatoria de Santiago Acotzilapa. A ella se le encomendó la responsabilidad de apoyar al rector en las tareas administrativas y de ordenar la documentación.

Por esas mismas fechas se sumaron a la Universidad Cornelio Cid Romero, nativo de Tecuac, y Juan de Jesús, nativo de San Juan Jalpa Ejido, ambos para ocuparse del mantenimiento de la institución. También lo hizo Rosario Ruiz Moreno, nativa de la cabecera del municipio de San Felipe del Progreso, de ascendencia mazahua, cuya abuela era hablante de la lengua, pero ya no la transmitió a sus descendientes. En un primer momento Rosario quedó como asistente de la secretaria de la Rectoría, pero cuando Maricruz Pérez Alcántara pidió licencia por embarazo, la reemplazó apoyando al rector y luego pasó al Departamento de Investigación. Asimismo llegó Adriana Robledo Colín, con estudios de contabilidad, quien nació en Atlacomulco, aunque sus padres son del municipio de Acambay. En la primera etapa, ella fue contratada como secretaria de las tres divisiones y luego se ocupó sólo de las tareas de la División de Lengua y Cultura. En el mes de agosto llegó a la institución

Josefina Calzontzin Marín, nativa de La Lagunita, municipio de San José del Rincón; ella quedó como secretaria de Servicios Escolares.

Con el tiempo se fueron sumando los colaboradores necesarios para la operatividad de la institución, quienes son la parte medular de ella. En la actualidad, en la UIEM trabajamos 110 personas empeñadas en la formación académica e intelectual de los estudiantes y de nosotros mismos.

Los valores de la Universidad plasmados en imágenes

Mario Alberto Mendoza, diseñador y experto en la realización de logotipos para las instituciones, elaboró el logotipo de la UIEM. Los directivos de la Universidad tuvieron una reunión con él en la que se le explicó el modelo de la institución, su razón de ser y el concepto de una nueva educación superior en el estado de México. A partir de esta información, Mario Alberto realizó varias propuestas, que fueron discutidas para finalmente optar por el logotipo siguiente, el cual recoge la idea central de lo que significa nuestra Universidad, su misión, visión y función: la docencia, la investigación y la vinculación, cuyo modelo es enseñar, valorar y utilizar las lenguas indígenas para la reproducción de la cultura, así como la investigación de los saberes ancestrales de los pueblos indios de México.



El logotipo de la institución proporciona sentido de pertenencia identitaria frente a otras instituciones de educación superior. Es símbolo de la reflexión y el espíritu de nuestra alma máter intercultural.

Descripción global



La identidad institucional de la UIEM recrea armoniosamente el significado de los valores que encierra esta nueva educación en México: la igualdad, la pluralidad, la integración y el respeto por nuestra cultura y nuestras tradiciones en el vasto territorio nacional, que al compartirlas con el resto del mundo nos coloca en un lugar

preponderante dentro de la cultura universal.

Valores simbólicos e históricos son representados con sutileza para formar una imagen moderna, versátil, y de gran fuerza; estos elementos se describen a continuación:

Dualidad

(Condición de reunir dos caracteres distintos, una misma persona o cosa).

Esto hace referencia a dos principios complementarios operantes en toda manifestación material y de vida, estos son un principio dinámico, positivo, solar, activo, masculino, y otro principio estático, negativo, lunar y femenino. Básicamente es la dualidad en todas las manifestaciones, dualidad que lejos de tener un aspecto valorativo, indica más bien complementariedad en todas las cosas (masculino-femenino, positivo-negativo, dinámico-estático, etc.). Desde el punto de vista de las energías vitales o *prana* que circulan en el cuerpo astral, hace referencia a los dos *nadis* o tubos de energía vital que se extienden a ambos lados del *Sushumna nadi* y que se corresponden en el cuerpo físico con las cadenas de ganglios simpáticos. Se denominan *Ida* (de naturaleza negativa, lunar) y *Píngala* (de naturaleza positiva solar).

Eclipse



Ocultación transitoria y total, parcial, o anular de un astro, o pérdida de su luz prestada, por interposición de otros cuerpos celestes.

En la tradición oral náhuatl del Quinto Sol, el eclipse también significa la dualidad, la unión de dos fuerzas contrarias que se funden para equilibrar el cosmos. Es la llegada de *nahui-ollin*: sol de movimiento, uno *Nanahuatzin* Sol y el otro

Tecuciztecatl Luna; el mito describe que del sacrificio de estos dioses, al mismo tiempo nacieron el sol de nuestra era y la luna. Pero los dioses se contrariaron porque eran demasiado brillantes, así que decidieron quitarle brillo a la luna, y para esto le arrojaron un conejo, dejándole grabada su huella en el rostro y oscureciéndolo. Sin embargo, como seguía sin haber movimiento, todos los dioses se sacrificaron y de esta manera comenzó la quinta era.

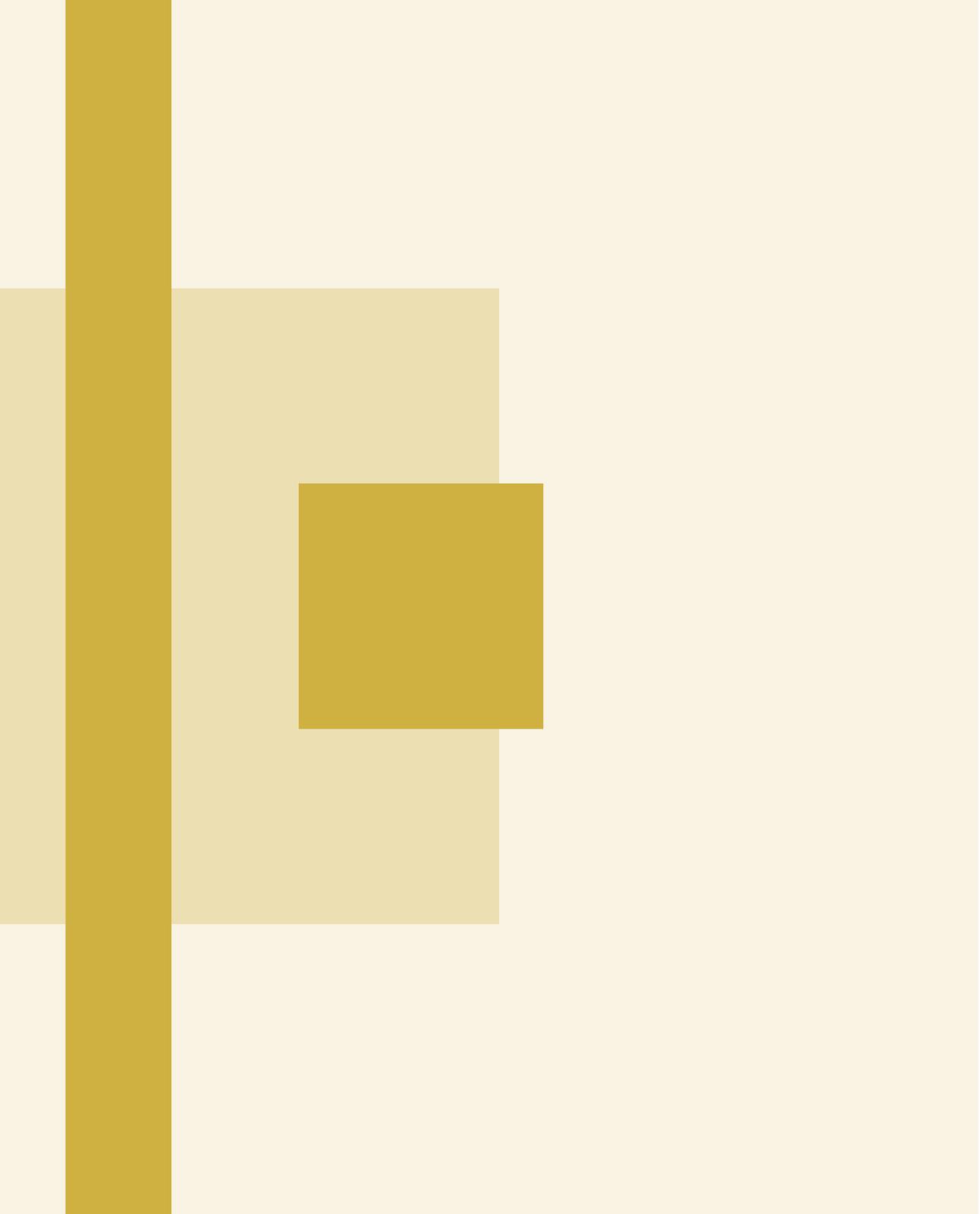
Comunicación



Símbolo de comunicación de la iconografía prehispánica en Mesoamérica.

Es de vital importancia este símbolo de fácil connotación, ya que sustenta las carreras que se imparten en esta Universidad: Lengua y Cultura; Comunicación Intercultural y Desarrollo Sustentable. En su significado es la transferencia de información y comprensión entre dos personas. Es un puente de significado entre los hombres que permite compartir lo que sienten y piensan (Mendoza, 2004).⁴

⁴ En documento aportado por Mario Alberto Mendoza para la discusión colectiva.



Cuando el sueño se hizo palabra

Las actividades administrativas y docentes comenzaron en la avenida Miguel Hidalgo de la cabecera municipal de San Felipe del Progreso, donde —como ya se dijo— se rentaron dos edificios —el número 109 y el 110— para habilitarlos como oficinas administrativas de la UIEM, y en los que se acondicionaron cinco aulas, que se sumaron a otras dos rentadas en la calle 5 de Febrero para impartir clases a 267 estudiantes, organizados en siete grupos académicos.

Esta ubicación provisional, por ser tan céntrica, constituyó una ventaja para la UIEM porque le permitió apropiarse del espacio urbano. No obstante, lo más significativo para la comunidad universitaria fue hacer suyo un espacio simbólico y cultural en el que se usarían las lenguas indígenas —sobre todo la lengua mazahua, pues la mayoría de los universitarios pertenece a este grupo étnico—, y hacerse visibles frente a los *otros*: la gente que se autonombra “de razón”, e incluso frente a los mismos *jñatjo*, los supuestos sujetos “sin razón”. Esta idea prejuiciosa de gente “con razón” y “sin razón” tiene origen histórico y aparece con la llegada de los primeros colonizadores europeos a América que, al negarse a ver y reconocer a los americanos como sujetos racionales e iguales, utilizaron el término “sin razón” para descalificarlos (Todorov, 1988). Hoy, esta idea prevalece tanto en los pueblos indígenas como en los no indígenas, pero es aún más acendrada entre mestizos y criollos.

La presencia nunca vista de una oleada de estudiantes en las calles —en los mercados adonde acudían a comer, en la terminal de autobuses para volver a sus pueblos y en los comercios— despertaba la curiosidad de los habitantes de San Felipe del Progreso. “Y éstos, ¿quiénes son?”. La respuesta que recibían era: “Son los estudiantes universitarios de la Intercultural”. “¿Y qué se estudia ahí?”, reviraban. La respuesta era que en esa institución se estudiaban tres licenciaturas y cinco lenguas indi-

genas nacionales (mazahua, otomí, matlatzinca, ocuilteco⁵ y náhuatl).

Aquellos que se identificaban con la cultura de sus ancestros se alegraban, porque pensaban que por fin habría profesores que enseñarían a escribir y a leer en la lengua de sus abuelos; otros prefirieron el silencio, porque en su estructura mental está la negación de su identidad como resultado de un conflicto de identidad cultural y lingüístico, ya que no se aceptan como indígenas mazahuas a pesar de que sus ancestros lo fueron.

Con la negación identitaria de pertenencia al grupo social y étnico se busca evitar ser sancionado y excluido por parte de la sociedad. Las personas que presentan esta conducta temen a la diferencia que implica autoadscribirse como mazahuas o como integrantes de cualquier otro grupo étnico mexicano. Esto se debe a que los pueblos indígenas han vivido bajo regímenes coloniales, sojuzgados por aquellos que consideran que sus culturas y lenguas son mejores que las mesoamericanas. Esta noción de la superioridad del *otro* ha sido una estrategia eficaz para dominar a los mazahuas del lugar y a las poblaciones indígenas de México, y lo peor es que en ellos está tan introyectada que califican sus lenguas como inferiores y carentes de utilidad, por eso están dejando de hablarlas.

Las clases

El 6 de septiembre de 2004, a las 08:00 de la mañana, los estudiantes inscritos formalmente y los profesores dieron comienzo al ciclo escolar. Esa mañana, el personal administrativo y el técnico-manual, ultimaban los detalles en los salones escolares: acomodaban pizarrones; instalaban lámparas, conexiones, interruptores y enchufes eléctricos, y supervisaban que no faltaran pupitres, borradores y marcadores.

En los pasillos se podía ver el ir y el venir de los estudiantes. Unos ya se conocían desde sus tiempos preparatorianos o porque residían en los

⁵ Sin embargo, los hablantes de esta lengua dicen que son tlahuicas que su lengua es el *pjie kjao*.

misimos pueblos indígenas, como fue el caso de los estudiantes de San Pedro del Rosal, municipio de Atlacomulco, quienes habían cursado allí la educación media. Dieciocho de ellos ingresaron a la UIEM porque en San Pedro del Rosal una de las opciones de trabajo para quienes contaban con una licenciatura era trabajar en el Subsistema de Educación Indígena como profesores bilingües. A muchos de ellos les disgusta ser señalados como bilingües porque de esa manera son denostados por sus colegas, los egresados de las Normales de la región que también son de origen indígena, como es el caso de los profesores de Emilio Portes Gil, comunidad que más profesionistas tiene en el Subsistema de Educación Indígena en todo el estado de México. Otros estudiantes se presentaban y platicaban entre sí o averiguaban dónde estaban sus salones. Se los notaba nerviosos, con temor a lo desconocido. Otros se veían alegres porque tenían ante sí la oportunidad de estudiar para tener una profesión; adquirirían nuevos conocimientos, paradigmas, valores y saberes, además de hacer nuevos amigos. Algunos evidenciaban preocupación porque venían de lejos, no sabían dónde hospedarse y hacían cálculos sobre el costo del hospedaje. (Cabe señalar que el establecimiento de instituciones de educación superior, entre ellas la Universidad Intercultural del Estado de México, trajo ventajas a San Felipe del Progreso, ya que el comercio se incrementó, pero, a la par, subió mucho el costo de la vida, sobre todo los precios de la comida, las rentas y el transporte público.) Algunos se mostraban ansiosos por entrar al salón de clases, conocer a sus profesores y plantear las interrogantes que rondaban en sus cabezas acerca de su nueva universidad y el modelo de ésta: qué era la universidad, qué significaba el término *intercultural*, etc. Unos más se preguntaban entre ellos si habrían elegido bien dónde continuar sus estudios, porque de ello dependía mucho lo que harían en la vida y cuáles serían sus proyectos. Asimismo algunos se mostraban escépticos debido a que se comentaba que la Universidad era sólo para indígenas y consideraban que aprender una lengua local no tenía sentido, ya que no era un saber cotizado en el mercado. Hubo otros alumnos que se inscribieron en la UIEM —al no poder ingresar a su primera opción de estudios— con la intención de explorar ésta y, de no satisfacer sus expectativas, insistir más adelante en ingresar a otras instituciones de educación superior.

Algunos muchachos, por ejemplo, querían ingresar a las facultades de Medicina o de Contaduría de la UAEM, o a las Escuelas Normales Regionales, pensando en “asegurar el porvenir”, según decían algunos de ellos. Al paso del tiempo, estudiantes que habían sido admitidos en la UIEM, apenas obtuvieron un lugar en las Normales de Atlacomulco o San Felipe del Progreso, dejaron la Universidad que los había arropado durante un año para continuar sus estudios en aquéllas que les representaba algo conocido, mientras que la UIEM era algo nuevo por completo y nada parecido a lo tradicional.

Por su parte, el personal académico hacía suyo el proyecto con pasión. Acudieron a la institución ávidos de interlocutores para exponer la teoría del conocimiento, la filosofía, las corrientes antropológicas y el modelo de la naciente Universidad; para discutir los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad, diversidad cultural y lingüística; en otras palabras: para discutir la otredad, o para dar sus clases de lenguas y culturas indígenas.

Muchos de ellos ya habían dado cátedra en otras instituciones de educación superior, y ese era el sentido de su vida intelectual: la educación de sujetos con base en la formación científica y crítica ante la realidad circundante. Este reto quedó en sus manos. Por supuesto, el personal administrativo y operativo realizó su mejor esfuerzo para que en ese día tan esperado todo saliera bien.

Era el sueño hecho palabra llevado a la praxis. Para muchos representaba la concreción de la propuesta de que la lengua y la cultura de los pueblos indígenas de este país tuvieran un espacio de reflexión en la primera institución de educación superior contemporánea en México, cuyo modelo privilegiaba el estudio, enseñanza, valoración, investigación y uso de las lenguas y las culturas originarias, e indagaba sobre el aporte de éstas a los conocimientos universales de la humanidad.

La percepción generalizada era que todo estaba bien. No se dimensionaba del todo cuáles serían los retos, prioridades y dificultades en la enseñanza —sobre todo de las lenguas indígenas—; los requisitos que planteaba su investigación y, por ende, su enseñanza, así como las actitudes lingüísticas de los estudiantes, de los propios profesores respecto de éstas, y el uso asimétrico en relación con el español y el inglés en los salones de clase.

Ese día acudí al aula en la que iba a impartir la clase. Los primeros alumnos ya habían llegado; su promedio de edad era de 18 años, aunque la mayoría eran muy jóvenes, casi niños. Estaban deseosos de aprender para aportar a la sociedad y estar capacitados para enfrentar los retos que la vida les deparara. Eran los estudiantes de la primera generación, la razón de ser de la Universidad, sin cuya participación intelectual y crítica carecía de sentido su fundación. La clase empezó con la presentación de cada uno; expusimos quiénes éramos, de dónde proveníamos, qué queríamos y cuáles eran nuestras utopías, qué queríamos hacer para cambiar el mundo. A continuación les expliqué el propósito de la Universidad, cómo se había gestado, su modelo educativo y en qué consistía la asignatura que iban a tomar (Expresión y Comunicación en Lengua Materna: Cosmovisión, Análisis y Reflexión); la metodología de trabajo que íbamos a seguir y las reglas relativas a la evaluación del curso. En ese proceso interactivo se nos fueron las dos horas. Todos teníamos muchas reflexiones que aportar e inquietudes que resolver. En esa primera clase se despejaron algunas de las dudas; lo demás, por supuesto, debió responderse a lo largo del curso.

Continué con otro grupo académico igual de numeroso que el anterior. Éste contaba con 45 estudiantes, la mayoría mujeres como ya dijimos. Después de la presentación, invité a los estudiantes a que nos trasladáramos a las altas montañas de la región mazahua donde se llevaría a cabo la inauguración oficial de la primera universidad intercultural pública del país.

La inauguración

Toda la comunidad universitaria, conformada por estudiantes, profesores y administrativos, se desplazó al Centro Ceremonial Mazahua, lugar donde se celebró la apertura oficial de inicio de las actividades académicas de la UIEM. Como testigos del evento se invitó a destacadas personalidades académicas e intelectuales comprometidas con el desarrollo de las culturas y las lenguas indígenas de México, así como a funcionarios de Educación del ámbito federal y estatal que tuvieron alguna participación para hacer realidad el proyecto de la Universidad.

Asistieron, asimismo políticos locales, autoridades comunitarias, población nativa del lugar y enviados de los medios de comunicación que han acompañado y reportado oportunamente la situación de las poblaciones indígenas y el proyecto de una educación superior intercultural en México.

Sobre la inauguración, en *La Jornada* —periódico de circulación nacional— se publicó lo siguiente:

Para jóvenes mazahuas, otomíes, matlatzincas y tlahuicas hoy fue un día de festejo. En el Centro Ceremonial Mazahua se inauguraron los cursos de la primera universidad intercultural del país, y no pudo ser de mejor forma que escuchando la voz del historiador Miguel León-Portilla, quien consideró a los alumnos baluartes “contra esa globalización loca” que va en contra de las culturas y las lenguas. (*La Jornada*, núm. 7197, martes 7 de septiembre de 2004)

En ese momento resultaba una noticia importante para la sociedad, sobre todo para los estudiosos de la problemática de la educación intercultural y de la situación de las lenguas y las culturas indígenas del país, en general, y del estado de México, en particular.

En el lugar se congregaron, además, algunos miembros del Consejo Supremo Mazahua —entre ellos su presidente Margarito Sánchez— quienes, para dar la bienvenida a las autoridades educativas y académicas, realizaron una ceremonia. Usaron maíz (símbolo de la vida) para señalar los cuatro puntos cardinales e invocar a las divinidades que moran en los alrededores, con la finalidad de que este proyecto cumpliera sus tareas y que los pueblos indígenas tuvieran éxito en el futuro.

Al término del rito, algunas autoridades educativas dijeron algunas palabras sobre tan importante evento, después se escuchó la conferencia magistral de don Miguel León-Portilla, destacado investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), quien ha reflexionado y documentado sobre el pensamiento filosófico de los pueblos originarios de México, sobre todo de los pueblos nahuas. Con una trayectoria reconocida en México y el resto del mundo, su discurso versó sobre los pueblos originarios y la globalización, la multiculturalidad, la importancia de la primera UI de México, sus funciones y su proyección

en el largo plazo, todo esto ante la mirada de los asistentes, atentos al mensaje del sabio maestro, quien compartió generosamente su saber y experiencia con la comunidad.

Las palabras del maestro sobre los orígenes históricos y sociales de los indígenas sensibilizó a todos y dio pie a la reflexión en torno a su misión, historia e identidad, y sobre reafirmar la dignidad confundida; asimismo, sobre los compromisos y las obras que deberían asumirse en ese momento, y sobre qué futuro podría esperarse de acuerdo con el esquema de la educación superior intercultural.



Don Miguel León-Portilla y Sylvia Schmelkes del Valle en el momento de recibir de manos de Margarito Sánchez una planta de maíz, símbolo de nuestra identidad y portadora de significado relacionado con la vida, que fue domesticado para alimentar primero a los pueblos de Mesoamérica y ahora a los pueblos del mundo.

Durante la conferencia magistral, el público presente, sobre todo los jóvenes estudiantes, escucharon con atención al expositor. Algunos por primera vez oían hablar sobre la educación intercultural en México; otros pudieron percatarse de la diversidad lingüística, cultural y étnica del vasto territorio de nuestro país; de que los pueblos originarios, a pesar de haber sufrido colonización y exterminio, han conservado las

lenguas indígenas nacionales, y que los constructores de este país son objeto de estudio de las ciencias humanísticas en varias instituciones de educación superior, tanto dentro como fuera de las fronteras nacionales.

Cuando culminó su emotiva alocución, estudiantes y académicos se tomaron una fotografía con don Miguel para registrar este hito en la historia de la Universidad. Después, se realizó un recorrido por el Centro que resguarda parte de la memoria histórica de los pueblos mazahua, la cual recoge el testimonio de su lucha de los últimos 30 años.

La presencia de las autoridades reunidas dio gran relevancia al evento, y el hecho de contar con la asistencia de don Miguel León-Portilla y de otros académicos e investigadores dotó al acto de entrada al mundo académico universitario de relevancia intelectual, moral y ética.

Los estudiantes, por su parte, salieron del lugar con una nueva perspectiva. Hubo quienes desde ese momento tomaron la decisión de orientar su vida académica e intelectual hacia el análisis y la investigación sobre la cultura y la lengua de sus padres y abuelos, y asimismo a proponer alternativas de convivencia con la naturaleza y descubrir los saberes ancestrales para compartirlos con el mundo académico, todo con el propósito de ser una sociedad más equitativa, incluyente y justa.



Asistentes al evento inaugural de la UIEM, en 2004, quienes escucharon a don Miguel León-Portilla. En primer plano: María Guadalupe Martínez Pedraza, Delia de Jesús Ferrer, Teresa Martínez Dávila, Elvia Iturbide Miranda, María Sandra Mendoza López. Hoy son destacadas profesionistas de las licenciaturas en Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Comunicación Intercultural.

El desfile del 16 de septiembre

En el primer año de las actividades académicas, por ser la UIEM un organismo descentralizado adscrito a la estructura del gobierno del estado de México, fue invitada a participar en la conmemoración de la Independencia de México, en septiembre, y de la Revolución Mexicana, en noviembre. En esos actos cívicos, los representantes de la UIEM enarbolaron los símbolos de la institución en los espacios públicos.

Se organizó a los estudiantes para que aprendieran el himno nacional en cuatro lenguas indígenas y lo cantaran el 13 de septiembre. Así, durante el evento oficial se entonó el himno en matlatzinca, dirigido por Leonardo Carranza, perteneciente a esa etnia. El 16 de septiembre, durante el desfile de conmemoración de la Independencia de México, tuvieron la ocasión de presentar la nueva institución de educación superior al pueblo de San Felipe del Progreso. Desde ese momento participaron a la par de las demás instituciones de educación en diversos eventos de carácter cívico y cultural, y ya formaron parte del paisaje cotidiano del lugar.



Desfile de estudiantes a su paso por las instalaciones provisionales el 16 de septiembre de 2004. En primer plano, Alejandra Vázquez Erasmo y Carmen Sánchez Reyes, quienes encabezaron orgullosas el contingente de la UIEM. Al fondo se aprecian las primeras instalaciones de su alma máter.

Bienvenida a los estudiantes

En la segunda quincena de septiembre se dio la bienvenida oficial a los estudiantes de la primera generación. Con tal motivo se volvió a presentar al personal que trabajaba en la institución: directivos, académicos, administrativos y operativos. El rector fue el encargado de dar la bienvenida a todos, presentar a la comunidad estudiantil y llevar a la praxis las relaciones interculturales e interétnicas; esto ya sería durante su gestión.

Se acomodaron mesas en las que se colocaron canastas de tortillas y cazuelas con guisos para el ritual de preparar los tacos, el símbolo y la tradición más importante para consumir alimentos en México: tomar, enrollar, servir y comer. Estudiantes y profesores conversaban para intercambiar información, conocerse y trabajar juntos. Las reuniones sociales, culturales y académicas se realizaron en el patio del edificio de la Rectoría, testigo mudo desde esa ocasión de la historia que se construía en la institución.



Durante el evento de bienvenida a estudiantes, docentes y directivos en la UIEM. En la imagen se muestra la comunión entre todos al momento de consumir el taco, símbolo de nuestro arte culinario.

La primera generación de la Universidad —ciclo educativo 2004-2005— estuvo constituida por 267 alumnos provenientes, en su mayoría, de las cinco etnias asentadas en el estado de México, pero también hubo estudiantes que no pertenecían a los pueblos originarios.

Estos primeros estudiantes se caracterizaron por ser dinámicos, con diferentes tendencias intelectuales, políticas, ideológicas y rituales. Entre los que tenían ascendencia indígena, muchos no se asumían como tales. Adscribirse como indígena es un asunto muy complejo y difícil de decidir, además de que debe ser un acto voluntario, libre de prejuicios y consciente de la realidad. Por tanto, aquellos que no se asumen de este modo están en su derecho a elegir y a tener su propia identidad en la sociedad a la que pertenecen. Cuando alguien es parte de las comunidades indígenas tiene que reproducir las relaciones sociales, culturales, lingüísticas e históricas que allí se producen, como son cumplir ciertas obligaciones para tener derecho a la tierra, a la vida, a la esposa o al esposo —según sea el caso—, a heredar la tierra y a intervenir en el desarrollo de la comunidad.



Jóvenes estudiantes de la primera generación, alegres, utópicos como deben ser las personas que tienen esa edad, y más cuando son universitarios, porque se lleva el compromiso para transformar a la sociedad del cual forman parte.

Algunos medios de comunicación que visitaron y recopilaron información sobre los estudiantes, como los periódicos *Reforma* y *El Universal*, quisieron mostrar en sus reportajes a estudiantes con la indumentaria tradicional de los pueblos originarios, pero dicha vestimenta está en desuso; querían mostrarlos como las representaciones folclóricas conocidas de aztecas y mayas, no que apareciera el indígena de carne y hueso. Los estudiantes de la primera generación eran sujetos integrados a la sociedad de consumo, se vestían a la usanza actual, con lo que se expende en los mercados. Ellos son quienes están construyendo su propia historia, quienes se acercan, con su inteligencia y pluma, a las ciencias para generar conocimiento. Además, en la Universidad se les forma con una ventaja, que es mirar hacia el conocimiento tradicional de los pueblos, el uso de las lenguas indígenas y la reproducción de su cultura.

Las conferencias

Desde un principio se buscó que académicos e investigadores de otras instituciones de educación superior acudieran a dictar conferencias, sobre todo sobre temas relacionados con los pueblos originarios y la situación de las lenguas indígenas del país. Su propósito era académico, ya que se pretendía la familiarización con el modelo y el refuerzo de lo que se discutía en el salón de clases. Esa iniciativa fue un acierto académico, porque se sensibilizó a los estudiantes sobre la importancia de las lenguas indígenas nacionales, de la historia, de la comunidad y de proyectar su futuro académico.

En octubre acudió el primer conferencista para compartir sus conocimientos: Patrick Johansson, estudioso del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, quien disertó sobre la lengua náhuatl. En esa ocasión, en el podio acompañaron al ponente dos miembros del Consejo Directivo de la UIEM: Julio Garduño Cervantes y José Dolores Garduño González, así como su rector, Felipe González Ortiz.



Felipe González Ortiz, rector de la UIEM; Julio Garduño Cervantes, miembro del Consejo Directivo; Patrick Johansson investigador del IIH de la UNAM, y José Dolores Garduño González, integrante también del Consejo Directivo de la UIEM.

Después de la disertación, hubo una sesión de preguntas y respuestas con la activa participación de los estudiantes, y en la que destacaron algunos de ellos por sus reflexiones claras e inteligentes planteadas al expositor.

La llegada de las festividades de los muertos en noviembre propició la discusión e investigación sobre el conocimiento tradicional. Los estudiantes de casi todos los grupos étnicos originarios del estado de México (mazahuas, otomíes, nahuas, tlahuicas y matlatzincas) partieron a sus comunidades para investigar con sus abuelos la información que poseían sobre la celebración de sus ancestros difuntos. Durante la celebración de estos días, en la Universidad se organizaron conferencias, exposiciones de ofrendas y muestras tanto de gastronomía como de herbolaria.

En ese mismo mes, visitó la UIEM Leik Korsbaek, profesor de la ENAH e investigador de los sistemas de cargos y de la estructura social en las comunidades. Expuso el tema de las mayordomías de San Francisco Oxtotilpan, municipio de Tamascaltepec, cuya comunidad es la única que habla la lengua matlatzinca.

En diciembre Ivonne Vizcarra Bordi, de la UAEM, y Carlos Lenkersdork dieron conferencias en la institución. La primera abordó la situación de género y la mujer mazahua, y don Carlos explicó la cosmovisión de los tojolabales en Chiapas y sobre *el nosotros*, eje del pensamiento filosófico de los pueblos mayas.

En cada ocasión se invitó a toda la comunidad universitaria a escuchar a los ponentes. Después de cada plática se abrió un diálogo entre ponentes y público asistente. Al término de la actividad, los estudiantes se acercaban a los investigadores para seguir cuestionándolos. En ocasiones, los ponentes se reunían con los docentes para compartir experiencias académicas. En el caso de Carlos Lenkersdorf, manifestó que la UIEM era un logro importante y que había mucho trabajo por delante en la investigación de las lenguas; además, se mostró complacido por el buen ambiente y la actitud que percibió entre los docentes, su pasión y compromiso por la Universidad; los felicitó y recomendó seguir por ese camino; ofreció trabajar colectivamente y en equipo, impidiendo la formación de grupos de poder que tanto daño hacen a las instituciones de educación superior. Por último, mencionó su experiencia en las instituciones donde había trabajado y les recomendó que siguieran unidos para lograr objetivos en beneficio de los pueblos.

En marzo de 2005 y durante las jornadas culturales y académicas, el doctor Fernando Nava, director general del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), visitó la UI para presentar a la comunidad universitaria la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Se acordó con él realizar un trabajo colectivo para valorar e impulsar el uso y defensa de las lenguas, así como la posibilidad de realizar publicaciones colectivas sobre la enseñanza de ellas. Nava explicó a los estudiantes que la importancia de la UI residía en que busca crear profesionistas que reflexionen e investiguen sobre nuestras culturas y lenguas.



De izquierda a derecha: los alumnos Mariel Judith Montoya Barrios, Francisco Nieto Montoya, don Carlos Lenkersdorf y la maestra Felipa Nieves González. En cuclillas: José Luis López Palacios y Varani García Gómez.

En los meses siguientes dos investigadores visitaron la Universidad para dictar conferencias y organizar talleres: el doctor José Flores Farfán, sociolingüista del CIESAS y experto en la lengua náhuatl, y Michael Herbert Knapp, conocido lingüista del INAH, quien durante más de dos decenios ha investigado y recopilado información sobre la lengua mazahua; su tesis de licenciatura, “La fonología de la lengua mazahua”, es un documento de consulta obligada para cualquier interesado en la lengua. Este último organizó un taller para los estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura. También acudió el doctor Víctor Manuel Toledo, asesor de la licenciatura en Desarrollo Sustentable para trabajar en torno al currículo de la licenciatura de Desarrollo Sustentable.

Es preciso subrayar que en todo momento se contó con la solidaridad académica e intelectual de estudiosos que no escatimaron esfuerzos ni tiempo para acudir a la naciente institución con el fin de platicar su experiencia, asesorar, reflexionar sobre sus descubrimientos y compartir su sabiduría con la comunidad universitaria.

El Tercer Congreso Internacional sobre Organización Social Tradicional Indígena

En junio siguiente, se llevó a cabo el Tercer Congreso Internacional sobre Organización Social Tradicional Indígena, en la sede de la UIEM, organizado por esta misma casa de estudios y por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), el Instituto Indigenista Interamericano, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP) y el Cuerpo Académico sobre Sistemas Normativos y de Representación Simbólica Conflicto y Poder.⁶

En este evento participaron muchos destacados investigadores nacionales y extranjeros que trabajan esa temática. A lo largo de la semana que duró el Congreso, la comunidad universitaria pudo conocer de primera mano las investigaciones de expertos en la materia. Reunidos allí, científicos e intelectuales destacados como Andrés Medina Hernández, Mario Ortega Olivares, Fernando Cámara Barbachano, Jorge Virchez, Haydeé Sandra León Galindo, Enzo Segre Malagoli, James Dow, Alba González Jácome y Nicanor Rebolledo, entre otros, compartieron sus más recientes hallazgos en relación con el tema tratado.

Los profesores y estudiantes de la UIEM participaron con ponencias y actividades culturales, manteniendo una activa réplica con los ponentes. Luego de la clausura y de despedir a los participantes, prevalecía entre la comunidad universitaria una sensación de satisfacción por el elevado nivel académico del evento y porque se había desarrollado sin contratiempos. Pero también había nostalgia, ya que se consideraba muy difícil volver a coincidir con tan distinguidos académicos que durante una semana habían compartido sus saberes e inteligencia.

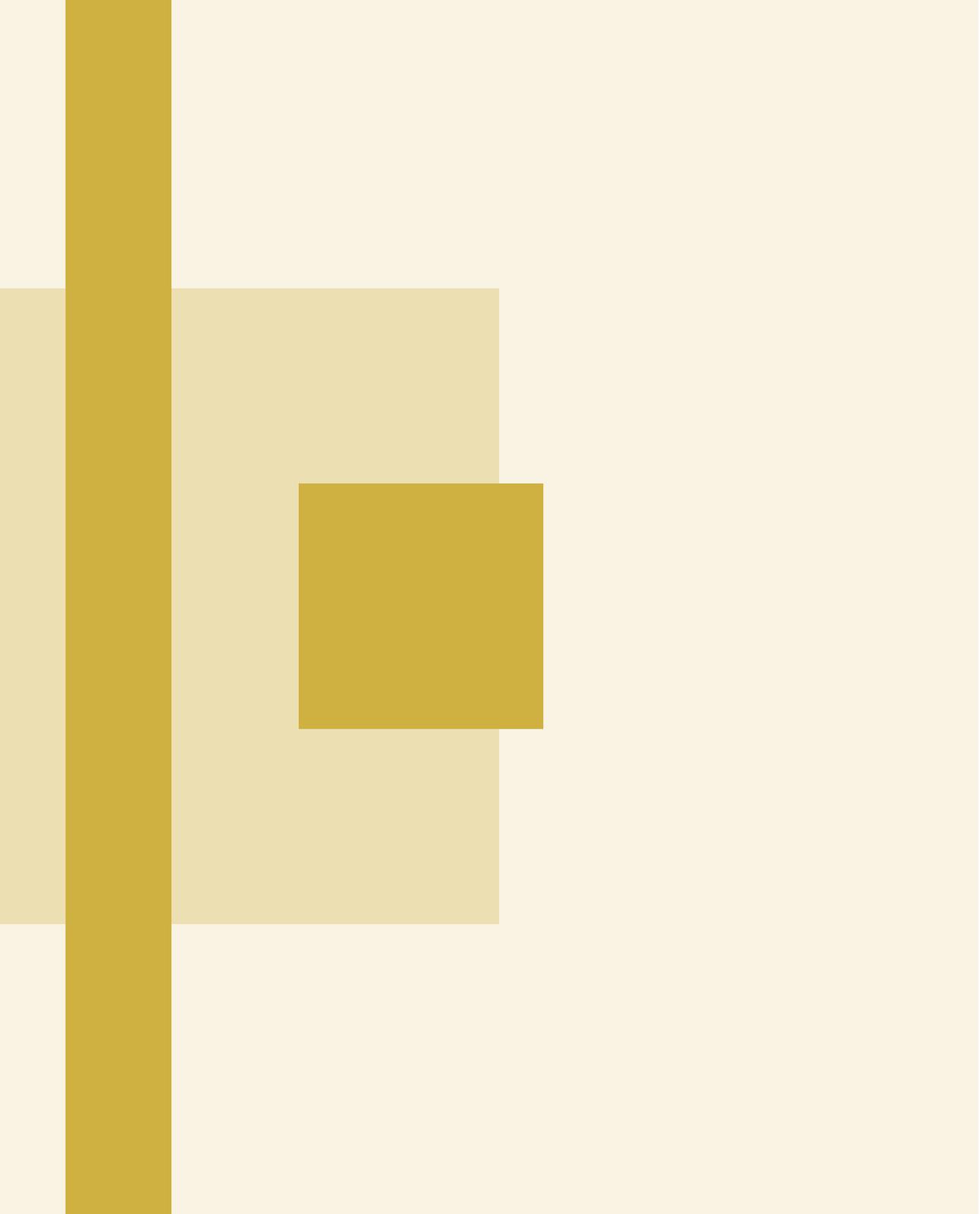
Con el Congreso se cerró también el ciclo educativo con el que se inauguró la institución y, por tanto, la etapa de formación básica de la primera generación de estudiantes. Durante ese periodo escolar, 19% del alumnado abandonó la naciente institución y, aunque este porcen-

⁶ Este evento fue promovido por los maestros Leif Korsbaek e Hilario Topete.

taje fue menor que el nacional en ese nivel educativo (20 a 25%), no dejó de ser triste para nosotros. Sin embargo, esto nos impulsó para seguir sobre el mismo camino.



En primer plano, de izquierda a derecha: Dr. Fernando Cámara Barbachano, Dr. James Dow, Henry Clayton, su esposa y Julio Garduño Cervantes. Atrás: Dr. Leif Korsbaek, el maestro Hilario Topete y el Dr. Felipe González Ortiz.



El modelo educativo

Antes de comenzar las labores en la UIEM, se llevaron a cabo reuniones de trabajo entre María de Lourdes Casillas Muñoz, Laura Santini Villar —asesoras del proyecto desde la CGEIB—, Dora María Ruiz Galindo, del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cerder), el rector Felipe González Ortiz, directores de división y profesores de tiempo completo, para definir el método de enseñanza que se adoptaría en la naciente universidad, que resultó el modelo de aprendizaje por competencias profesionales y la flexibilidad curricular con enfoque intercultural.

El primero se refiere a las habilidades, conocimientos y actitudes que el estudiante deberá dominar al finalizar la carrera, de acuerdo con el contexto sociocultural de los aprendices. Para cada competencia se requiere diseñar unas estrategias de aprendizaje y una evidencia en la cual se especifican las condiciones específicas en que se comprobaría el aprendizaje adquirido.

Asimismo se recomendó implementar la estrategia de aprender haciendo, tanto para los profesores como para los estudiantes. Este principio se basa en que todos somos sujetos generadores de conocimientos. Con esto se proponía erradicar el principio tan arraigado de que el profesor es quien imparte las clases, quien sabe y quien corrige. Ahora todos aprenden haciendo.

Por ejemplo, en la enseñanza de las lenguas indígenas del estado de México y de cualquier otra, debe tenerse en cuenta el desarrollo de competencias comunicativas con base en el enfoque comunicativo. Esto implica que se debe tener en cuenta cada uno de los contextos socioculturales en los que se llevan a cabo los actos comunicativos aprendidos.

Por su parte, se entiende la flexibilidad curricular:

Como la herramienta metodológica para otorgar un nuevo sentido a los diferentes aspectos que plantean las reformas académicas en la educación superior que está asociada a aspectos tales como: la reorganización

académica, el rediseño de programas académicos, la transformación de los modelos de formación tradicional, la redefinición del tiempo de formación, y una mayor asociación de la formación de los estudiantes a las demandas del entorno laboral. Asimismo, se promueve aprender a aprender, aprender a pensar, saber hacer, todo ello para participar en el desarrollo social y productivo, desde el enfoque de competencias profesionales, cuyo propósito es formar sujetos capaces de definir fines, medios y alternativas, con la capacidad de evaluar situaciones concretas, resolver problemas, a la luz de las posibilidades que vienen de las competencias adquiridas (CGEIB, 2004b, p. 12).

Asimismo, se instauró el programa de tutorías con el propósito de acompañar a los estudiantes en las tareas académicas durante su estancia en la institución. Esto comprendía su desempeño, sus dificultades para alcanzar el rendimiento escolar esperado, la búsqueda de estrategias de estudio, así como apoyo emocional, a través del cual afloraron inquietudes, sueños, dificultades económicas y conflictos. Cuando se contaba con la información, se les orientaba; cuando no, se canalizaba al alumno a otras instancias con el fin de gestionar becas y acceder a los servicios de salud pública.

Por último, se convino en que los estudiantes de la primera generación y, posteriormente, los de nuevo ingreso cursarían un ciclo de formación básica antes de elegir una de las tres carreras que se impartirían en la Universidad.

La formación básica

Así, la etapa de formación básica se cubrió en los primeros dos semestres de estudios. Su propósito era lograr la nivelación académica del estudiantado y familiarizarlos con el modelo educativo de la nueva institución.

Para llegar a este acuerdo se argumentó que según las estadísticas de rendimiento nacional y las características de los estudiantes, éstos egresaban de las instituciones de educación media superior con una serie de deficiencias académicas, las cuales son más pronunciadas en los sis-

temas de educación rural, campesina e indígena, porque la educación que reciben los alumnos de estos ámbitos y sus condiciones sociales son desventajosas respecto de otros grupos sociales. Sylvia Schmelkes describe el panorama que prevalece allí:

Los indígenas asisten a escuelas de nivel básico donde se reportan los índices más bajos de eficiencia y aprendizaje. Los maestros que forman indígenas en el nivel de primaria no han sido formados como tal, sino que son reclutados al terminar su educación secundaria y, más recientemente, la educación media superior. Ello explica que sean relativamente pocos los indígenas que egresan del nivel medio superior, menos aun los que logran ser admitidos en instituciones de educación superior. (Schmelkes, 2003:160)

La formación básica no es lo que se conoce como tronco común, sino que busca compensar el desarrollo de competencias necesarias para el estudio en el nivel de educación superior, además de familiarizar a los estudiantes con la misión y visión de la UIEM.

El programa de formación básica en la Universidad Intercultural se justifica: por un lado, desde la característica de la situación educativa de las comunidades indígenas y campesinas en zonas de agricultura de la pobreza y el tipo de educación necesaria para este contexto actualmente en nuestro país, y por otro, en el papel imprescindible que juega, hoy en día, el desarrollo de Habilidades Cognitivas dentro del marco del Desarrollo Humano Integral. (CGEIB, 2004a:2)

Instituida la formación básica, en los dos primeros semestres los estudiantes debieron cursar siete asignaturas: Lectura Crítica y Redacción de Textos; Expresión y Comunicación en Lengua Materna: Cosmovisión, Análisis y Reflexión; Teoría del Conocimiento; Antropología Social; Vinculación con la Comunidad; Informática, e Inglés; aunque en el segundo semestre no se impartió Antropología Social ni Vinculación con la Comunidad, que fueron sustituidas por Introducción a la Comunicación e Introducción al Desarrollo Sustentable.

Para lograr instrumentar en la UIEM esta etapa, antes del comienzo de las clases se organizó a los profesores según el perfil, la experiencia docente y los grados académicos. Los objetivos de cada asignatura y el contenido temático en esos primeros semestres fueron los siguientes.

Lectura Crítica y Redacción de Textos. Se propone que los estudiantes lean diferentes textos académicos y literarios con el fin de comprenderlos y reflexionar sobre ellos. Al término de las lecturas, ellos deben producir textos propios y generar conocimientos significativos. Es una materia básica porque habilita a los estudiantes con el fin de que pulan el uso del lenguaje tanto escrito como oral. La asignatura ayuda a comprender de diferente manera la realidad cultural de los sujetos, en un ambiente intercultural en el que se hablan otras lenguas.

El contenido temático⁷ de esta materia es el que sigue:

1. Proceso de comprensión de lectura e introducción a las estrategias cognitivas de análisis y producción de textos; uso de organizadores gráficos.
2. Aplicación del proceso de observación en el análisis de la información y la producción de textos.
3. Aplicación de los procesos de comparación y relación al análisis de la información y la producción de textos.
4. Aplicación del proceso de clasificación en el análisis de la información y la producción de textos.
5. Aplicación de los procesos de orden y transformación.
6. Aplicación de los procesos de análisis y síntesis a la información y a la producción de textos.
7. Elaborar y usar una rúbrica para evaluar su desempeño.

Expresión y Comunicación en Lengua Materna: Análisis, Cosmovisión y Reflexión. Lleva a comprender la composición social y étnica de nuestro país; hace hincapié en la diversidad cultural y lingüística de cada

⁷ Los contenidos de esta materia se discutieron con la doctora Dora María Ruiz Galindo, asesora de la CGEIB, y la maestra Carmen Emilia Mina Viáfara, encargada de la materia en los primeros dos semestres, quien proporcionó la información respectiva.

grupo y en sus respectivos lenguajes que otorgan diferentes significados al mundo, y afirma que esta diversidad y diferencia son elementos clave para construir muchas identidades que pueden reconocerse en un ambiente inclusivo de diversidad, y dialogar en condiciones de igualdad. Es una asignatura útil para explicar al estudiante la importancia de conocer las culturas y las lenguas originarias de México, y aprender a valorarlas.

El contenido temático de esta materia es el que sigue:

1. La diversidad étnica y lingüística del país y del estado de México.
2. La clasificación de las lenguas por familias lingüísticas.
3. Los rasgos lingüísticos de cada lengua.
4. Situación actual de las lenguas indígenas.
5. Estructura de la organización social.
6. El cultivo de maíz como el rasgo más significativo entre los pueblos.
7. El pedimento, matrimonio y familia.
8. Fiestas y sistemas de mayordomías.

Teoría del Conocimiento. Ayuda al estudiante a desarrollar capacidades cognitivas básicas con la finalidad de comprender y apropiarse de los procesos de la educación superior en un ambiente intercultural. En esta asignatura se insiste en que todos somos sujetos con capacidad para apropiarnos del saber y aplicarlo en una situación concreta.

El contenido temático⁸ de esta materia es el que sigue:

1. La inteligencia y el desarrollo de la estructura cognitiva.
2. Observación.
3. Comparación y relación.
4. Clasificación y categorización.
5. Planteamiento y verificación de hipótesis.
6. Definición de conceptos.
7. Integración de estrategias y evaluación.

⁸ Los contenidos de esta materia se discutieron con la doctora Dora María Ruiz Galindo, asesora de la CGEIB.

8. Competencias por desarrollar.

Antropología Social. Se propone que el alumno conozca y distinga las formas teóricas que la antropología ha construido en torno a la diversidad y la unidad de lo específicamente humano.

El contenido temático⁹ de esta materia es el que sigue:

1. Los precursores: Construcciones iniciales en torno al otro.
2. De la crónica de estudio.

Vinculación con la comunidad. Permite al estudiante realizar investigación-acción, acercarse a la comunidad para buscar información; debe conocer y poner en práctica técnicas para reencontrarse con el pasado y el presente de su comunidad; incluye: hacer una entrevista, indagar sobre sus orígenes y encontrar la estrategia más adecuada a fin de obtener el consenso de la comunidad para escribir sobre ella.

El contenido temático¹⁰ de esta asignatura es el que sigue:

1. La cultura comunitaria.
2. Relaciones interculturales.
3. Vinculación comunitaria.
4. Desarrollo sustentable.
5. Situación ambiental actual y su relación con la crisis estructural generalizada de la cultura occidental.
6. Práctica en la comunidad.

Informática. Su cometido es que los estudiantes aprendan a manejar los sistemas operativos básicos; que conozcan el hardware y software, y que aprendan a capturar textos. Incluye el estudio de la estructura

⁹ Los contenidos temáticos de esta asignatura fueron proporcionados por la maestra Karla Vivar Quiroz, profesora de tiempo completo de la División de Comunicación Intercultural.

¹⁰ Los contenidos de esta asignatura fueron proporcionados por el maestro Mindahi C. Bastida Muñoz, director de la División de Desarrollo Sustentable y profesor de la asignatura.

básica de un equipo de cómputo, conocer los dispositivos de entrada y salida con el propósito de familiarizar al estudiante con la tecnología de los medios —sobre todo la Internet— para acceder a información y almacenarla; realizar investigación documental.

El contenido temático¹¹ de esta materia es el que sigue:

1. Arquitectura de una PC y periféricos.
2. Procesador de texto.
3. Power Point.
4. Hoja de cálculo (Excel).
5. Acces.
6. Redes.
7. Presentación en flash.
8. Administración y diseño de páginas web.

Inglés. Como lengua instrumental, es una asignatura diseñada para que los estudiantes se comuniquen en inglés, tanto oral como de manera escrita, y comprendan su estructura básica mediante la utilización de oraciones sencillas, de manera guiada y semiguada. Los alumnos aprenden a manejar comandos básicos y un cierto vocabulario de acuerdo con el nivel que cursan.

El contenido temático¹² de esta materia es el que sigue:

1. Comunicación en el salón: Instrucciones y comandos básicos.
2. Presentaciones: Nombre, nacionalidad, ocupaciones.
3. Descripciones breves de objetos y expresiones de posesión.
4. Lugares y direcciones.
5. Descripción de hábitos muy básicos y rutinas.
6. Ordenar bebidas y alimentos de forma básica.

¹¹ Los contenidos de esta asignatura los proporcionó Abelardo Salgado Zepeda, encargado del Centro de Cómputo.

¹² Información proporcionada por la maestra Cynthia Elena Montesino García, profesora de tiempo completo de la División de Lengua y Cultura.

Con base en los requerimientos del currículo, algunos profesores quedaron a cargo de supervisar y organizar los contenidos temáticos de cada una de las asignaturas que se aplicarían en el salón de clases. Carmen Emilia Mina Viáfara de la asignatura de Lectura Crítica; Margarita de la Vega Lázaro, de Expresión y Comunicación en Lengua Materna: Análisis, Cosmovisión y Reflexión; Rocío Albino, de Teoría del Conocimiento;¹³ Aurelio de Alba Ceballos, de Vinculación Comunitaria; Karla Vivar Quiroz, de Antropología Social; Cynthia Elena Montesino García, de Inglés, y Óscar González Gómez, de Informática.

Durante el primer semestre se efectuaron reuniones periódicas con las asesoras de la CGEIB, quienes a su vez invitaban a expertos con el propósito de asesorar, monitorear y evaluar nuestro trabajo docente en las aulas de la Universidad. Los profesores responsables de cada materia exponían sus avances y la aplicación del modelo en presencia de los expertos de la Coordinación, así como de sus colegas universitarios y los directivos de la institución; las asesoras —en particular la doctora Ruiz Galindo—, trabajaban en paralelo con los profesores mencionados los aspectos concernientes a la didáctica y a las estrategias de aprendizaje por competencias.

Con este modelo educativo comenzamos nuestra labor docente, distinguiéndonos de la educación tradicional, en la cual el profesor es el único que posee el conocimiento y expone la clase. El modelo de la UIEM nos invitaba a aprender haciendo. Por tanto, una de las estrategias didácticas de aprendizaje fue la consulta a los abuelos para participar en la generación de saberes.

Una vez que el estudiante había cursado la formación básica, podía continuar con el estudio de la licenciatura que había elegido. Aquí se contempló la modalidad de profesional asociado, que es el grado que obtenían los estudiantes que no lograban terminar la licenciatura, pero que estaban capacitados para ser considerados como asociados con base en los conocimientos adquiridos en los semestres que habían cursado y aprobado.

¹³ Originalmente esta asignatura era de razonamiento lógico-matemático.

Después de que las tres divisiones de la UIEM eligieron a los profesores de tiempo completo, en los meses siguientes los docentes asumieron sus tareas; una de ellas era la elaboración del plan curricular para cada licenciatura que se impartiría en el siguiente año escolar: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Comunicación Intercultural. Los profesores trabajaron colegiadamente por academia, según su perfil. Primero acordaron cuántas disciplinas debían impartirse en la carrera y procedieron a trabajarlas por temas y materias.

Para concretar esta tarea, los directores de cada división mediaron las discusiones entre los profesores. En principio se contó con la colaboración escrita y verbal de éstos; en la siguiente etapa se organizaron seminarios internos para avanzar en el tema; después se solicitó la opinión de asesores externos para orientar y dar el visto bueno; posteriormente se presentó la propuesta ante los académicos de la CGEIB, quienes, a su vez, convocaron a expertos para que aportaran más elementos y asesoraran. Este proceso nos llevó todo el ciclo escolar 2004-2005.

Licenciatura en Desarrollo Sustentable

Los profesores de esta división, encabezados por su director, el doctor Mindahi Crecencio Bastida Muñoz, y con la asesoría externa del doctor Víctor Manuel Toledo Manzur, fueron los primeros en concretar el currículo de la licenciatura en Desarrollo Sustentable y en solicitar su registro, en marzo de 2006, ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública. El 4 de octubre de 2006 la licenciatura fue aprobada y registrada, formalmente, con el número DGP-150486. En el cuadro 1 se aprecia el currículo.

Cuadro 1. Currículo de la licenciatura en Desarrollo Sustentable

Ejes	1er. semestre	2º semestre	3er. semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre	
	FORMACIÓN BÁSICA		PROFESIONAL ASOCIADO						LICENCIATURA
METODOLÓGICO	TEORÍA DEL CONOCIMIENTO	METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	DISEÑO E INSTRUMENTACIÓN DE PROYECTOS PRODUCTIVOS	ADMINISTRACIÓN DE PROYECTOS PRODUCTIVOS	MERCADOTECNIA DE PROYECTOS PRODUCTIVOS	EVALUACIÓN Y ANÁLISIS FINANCIERO DE PROYECTOS PRODUCTIVOS	SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS I	SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS II	
VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD	VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD		F I I (DIAGNÓSTICO CULTURAL)	F II (NORMATIVIDAD)	F III (ÁREAS DE OPORTUNIDADES)	F IV (GESTIÓN Y FINANCIAMIENTO DE PROYECTOS CULTURALES)	F IV (DESARROLLO DE PROYECTOS)	F VI (ADMINISTRACIÓN DE PROYECTOS)	
ECONÓMICO-PRODUCTIVO (MERCADOS)		AGROECOLOGÍA		PRODUCCIÓN AGRÍCOLA ORGÁNICA	PRODUCCIÓN PECUARIA PISCICOLA	SILVICULTURA Y MANEJO DEVIDA SILVESTRE	ECOTECNOLOGÍAS	ECONOMÍA ECOLÓGICA	
POLÍTICO-FILOSÓFICO	ANTROPOLOGÍA SOCIAL	INTRODUCCIÓN A LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	TEORÍAS CRÍTICAS DEL DESARROLLO	BIOÉTICA	LEGISLACIÓN AMBIENTAL	DERECHOS DE PROPIEDAD INTELLECTUAL Y PUEBLOS ORIGINARIOS			
DIVERSIDAD BIOLÓGICA Y CULTURAL		INTRODUCCIÓN AL DESARROLLO SUSTENTABLE	ECOLOGÍA BÁSICA	BIODIVERSIDAD	EVOLUCIÓN DE LA ESPECIE HUMANA	DIVERSIDAD BIOLÓGICA Y CULTURAL DE MÉXICO	ETNOECOLOGÍA		
GEOGRÁFICO ESPACIAL Y TERRITORIAL			PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA	ANÁLISIS ESPACIAL INTEGRAL	SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA	PERCEPCIÓN REMOTA APLICADA AL MANEJO DE RECURSOS NATURALES	MANEJO INTEGRAL DE MICROCUENCAS	ESCENARIOS ECOPOLÍTICOS	
LENGUA EXTRANJERA	INGLÉS I	INGLÉS II	INGLÉS III	INGLÉS IV	INGLÉS V	INGLÉS VI	INGLÉS VII	INGLÉS VIII	
LENGUA ORIGINARIA Y COSMOVISIÓN	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUA ORIGINARIA I	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUA ORIGINARIA II	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUA ORIGINARIA III	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUA ORIGINARIA IV	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUA ORIGINARIA V	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUA ORIGINARIA VI	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUA ORIGINARIA VII	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUA ORIGINARIA VIII	
	COMUNICATIVAS					ESPECIALIZACIÓN PEDAGÓGICA			
	LECTURA CRÍTICA Y REDACCIÓN DE TEXTOS I	LECTURA CRÍTICA Y REDACCIÓN DE TEXTOS II				ENFOQUE Y TEORÍAS PEDAGÓGICAS	PEDAGOGÍA PARA LA SUSTENTABILIDAD	SEMINARIO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
	INFORMÁTICA I	INFORMÁTICA II							

El profesional de esta licenciatura cursará ocho semestres, incluida la formación básica; el currículo escolar contempla cuatro ejes transversales: el de la lengua, el disciplinario, el metodológico y el de las competencias profesionales, que en conjunto dan un perfil de egreso.

El perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en Desarrollo Sustentable

El perfil de egreso del licenciado en Desarrollo Sustentable tiene dos salidas terminales. La primera es la de profesional asociado, que se estudia en un ciclo corto de tres años, incluida la formación básica. Las competencias terminales logradas facultan al egresado para promover proyectos de manejo de producción agrícola orgánica, así como de producción pecuaria, ganadera, pesquera y forestal; manejo hídrico y, sobre todo, del desarrollo comunitario. Está capacitado para ser contratado como técnico local en instituciones municipales, estatales, federales y, sobre todo, en asociaciones civiles relacionadas con el desarrollo sustentable, ya que éste tiene tres dimensiones: la de tipo económico, los proyectos productivos de toda índole y la de carácter cultural.

La segunda salida terminal es la de licenciatura, que comprende cursar 60 materias en ocho semestres, incluida la formación básica, y contempla cuatro ejes transversales: el de lengua, el disciplinario, el metodológico y el de competencias. El egresado profesional será capaz de implementar proyectos productivos de investigación-acción, ya que una de las funciones sustantivas de la UI es la investigación y la aplicación de los conocimientos a la realidad; el egresado podrá manejar los recursos naturales y generar servicios enfocados en la promoción del desarrollo sustentable para el mejoramiento integral de los servicios de su comunidad o de la región, y para aportar al marco teórico del desarrollo sustentable.

Estos intelectuales deberán posicionar el conocimiento y la cultura tradicional en el marco de la sustentabilidad; en términos culturales, esto quiere decir que el estudiante conozca de dónde viene, quién es, y que sepa proyectar su saber, Tendrá la posibilidad de autoem-

plearse, habilidad que es muy importante porque permite generar proyectos propios con las herramientas adecuadas para un buen desempeño, o bien realizar estudios de posgrado, ya sea de maestría, doctorado o alguna especialización. El licenciado en Desarrollo Sustentable podrá emplearse en instituciones públicas relacionadas con el cuidado del ambiente o en Organizaciones No Gubernamentales (entrevista a Mindahi Crescencio Bastida Muñoz, 2007).

Licenciatura en Lengua y Cultura

La elaboración del currículo de esta licenciatura llevó un largo proceso de construcción y discusión en el que intervinieron los profesores de tiempo completo con la asesoría de expertos, como Martha Muntzel y Alejandro Lozano, quienes proporcionaron su apoyo en un primer momento y en la discusión con las autoridades académicas de la CGEIB; además, se tuvo en cuenta la propuesta de Zarina Estrada Fernández. Al final, se determinó entregar la que se observa en el cuadro 2 a la Dirección General de Profesiones en septiembre de 2006, para su discusión y análisis. Ésta fue aprobada el 29 de mayo de 2007 con el número DGP-220303.

Según el mapa curricular, el profesional de esta licenciatura cursará 60 asignaturas en ocho semestres, incluida la formación básica, y contempla cuatro ejes transversales: el de la lengua, el disciplinario, el metodológico y el de competencias.

El perfil de egreso de un alumno titulado de la licenciatura en Lengua y Cultura es el de un promotor de la cultura propia; es decir, el de alguien que sabe reflexionar su lengua, investigar su cultura, traducir textos escritos de las lenguas indígenas al español y del español a lenguas indígenas que se imparten en la UIEM, como mazahua, otomí, matlatzinca, tlahuica y náhuatl, y podrá acceder a estudios de posgrado. Además, al término de la carrera los estudiantes podrán enseñar lenguas de acuerdo con el enfoque intercultural en los niveles educativos básico, medio, medio superior y superior, así como proponer y liderar proyectos de desarrollo cultural en sus comunidades.

Cuadro 2. Currículo de la licenciatura en Lengua y Cultura

Ejes	1er. semestre	2°. semestre	3er. semestre	4°. semestre	5°. semestre	6°. semestre	7°. semestre	8°. semestre
	FORMACIÓN BÁSICA		PROFESIONAL ASOCIADO					
LENGUA	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS I	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS II	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS III	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS IV	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS V	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS VI	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS VII	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS VIII
	INGLÉS I	INGLÉS II	INGLÉS III	INGLÉS IV	INGLÉS V	INGLÉS VI	INGLÉS VII	INGLÉS VIII
DISCIPLINARIOS	LECTURA CRÍTICA Y REDACCIÓN DE TEXTOS I	LECTURA CRÍTICA Y REDACCIÓN DE TEXTOS I	TEORÍA Y MÉTODOS DE TRADUCCIÓN	TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN SIMULTÁNEA	TALLER DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA I	TALLER DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA II	DISEÑO DE MATERIALES PARA LA DIFUSIÓN DE LAS LENGUAS I	DISEÑO DE MATERIALES PARA LA DIFUSIÓN DE LAS LENGUAS II
	ANTROPOLOGÍA SOCIAL	INTRODUCCIÓN A LA COMUNICACIÓN	INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA	FONÉTICA Y FONOLOGÍA	MORFOSINTÁXIS	SEMÁNTICA	SOCIOLINGÜÍSTICA Y DIALECTOLOGÍA	ANÁLISIS DEL DISCURSO
METODOLÓGICO	TEORÍA DEL CONOCIMIENTO	METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA	MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	PLANEACIÓN DE PROGRAMAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS	DISEÑO DE PROYECTOS	SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS I	SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS II
	VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD	INTRODUCCIÓN AL DESARROLLO SUSTENTABLE	FORMACIÓN INTEGRAL (DIAGNÓSTICO CULTURAL)	FORMACIÓN INTEGRAL (NORMATIVIDAD)	FORMACIÓN INTEGRAL (ÁREAS DE OPORTUNIDADES)	FORMACIÓN INTEGRAL (GESTIÓN Y FINANCIAMIENTO DE PROYECTOS CULTURALES)	FORMACIÓN INTEGRAL (DESARROLLO DE PROYECTOS)	FORMACIÓN INTEGRAL (ADMINISTRACIÓN DE PROYECTOS)
COMPETENCIAS	INFORMÁTICA I	INFORMÁTICA II	ESPECIALIDAD PEDAGÓGICA			ESPECIALIDAD PEDAGÓGICA		
			ENFOQUES Y TEORÍAS PEDAGÓGICAS	ENFOQUES Y TEORÍAS PEDAGÓGICAS	ENFOQUES Y TEORÍAS PEDAGÓGICAS	ENFOQUES Y TEORÍAS PEDAGÓGICAS	PEDAGOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA CULTURA	SEMINARIO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Licenciatura en Comunicación Intercultural

Después de un largo proceso de construcción y discusión entre los profesores de las asignaturas, los asesores expertos y las autoridades de la CGEIB, sobre todo el maestro Efraín Pérez Espino, quien hizo una propuesta curricular, se determinó entregar a la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública el esquema que se aprecia en el cuadro 3 de la licenciatura en Comunicación Intercultural. Éste se presentó a su consideración en septiembre de 2006 y fue aprobado el 29 de mayo de 2007, con el número DGP-610308.

De igual forma que en las dos carreras anteriores, el profesionista de esta licenciatura debe cursar 60 materias en ocho semestres, incluida la formación básica, y contempla cuatro ejes transversales: el de lengua, el disciplinario, el metodológico y el de competencias.

El perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en Comunicación Intercultural apunta a la formación exitosa de profesionales e intelectuales capaces de analizar y usar los medios de comunicación en sus diferentes modalidades (orales, impresos, electrónicos y multimedia). Deben saber interactuar, comunicarse y crear redes de información y comunicación a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como una herramienta, entre muchas otras, para difundir, proyectar y revitalizar la existencia, cultura y conocimiento de los pueblos originarios de México ante el mundo global del siglo XXI. Estos profesionales tendrían en sus manos la responsabilidad de escribir y compartir con el mundo las culturas, ritualidades e iconos de nuestros pueblos.

Demanda inicial de las carreras profesionales

En cuanto los estudiantes de la primera generación culminaron la etapa de formación básica, procedieron a elegir la carrera profesional que querían estudiar. La carrera profesional que más demanda tuvo fue la de Desarrollo Sustentable, con 82 inscritos; seguida de la licenciatura en Comunicación Intercultural, con 74, en tanto que la licenciatura en Lengua y Cultura contó con 68.

Cuadro 3. Currículo de la licenciatura en Comunicación Intercultural

Ejes	1er. semestre	2°. semestre	3er. semestre	4°. semestre	5°. semestre	6°. semestre	7°. semestre	8°. semestre	
	FORMACIÓN BÁSICA		PROFESIONAL ASOCIADO					LICENCIATURA	
LENGUA ORIGINARIA Y COSMOVISIÓN	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS I	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS II	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS III	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS IV	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS V	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS VI	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS VII	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS VIII	
LENGUA EXTRANJERA	INGLÉS I	INGLÉS II	INGLÉS III	INGLÉS IV	INGLÉS V	INGLÉS VI	INGLÉS VII	INGLÉS VIII	
MEDIOS DE INFORMACIÓN	LECTURA CRÍTICA Y REDACCIÓN DE TEXTOS I	LECTURA CRÍTICA Y REDACCIÓN DE TEXTOS II	GÉNEROS PERIODÍSTICOS INFORMATIVOS	GÉNEROS PERIODÍSTICOS INTERPRETATIVOS	RADIOS Y LOCUCIÓN	PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL (TELEVISIÓN Y VIDEO)	PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN I	PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN II	
PRODUCCIÓN EN MEDIOS			FOTOPERIODISMO E IMAGEN PUBLICITARIA	GUIÓNISMO Y PRODUCCIÓN EN MEDIOS	LENGUAJE AUDIOVISUAL	ANIMACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE PAGINAS W.W.W.	OPTATIVA	OPTATIVA	
TEORIAS DE LA COMUNICACIÓN	ANTROPOLOGÍA SOCIAL	INTRODUCCIÓN A LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	FILOSOFÍA Y COMUNICACIÓN	TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN I	TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN II	REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS (SEMIÓTICA)	INTERPRETACIONES SOCIO-CULTURALES (HERMENEÚTICA)	GLOBALIDAD, DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD	
EXPRESIONES ARTÍSTICAS E HISTÓRICAS			HISTORIA ECONOMÍA Y POLÍTICA DE MÉXICO I	HISTORIA ECONOMÍA Y POLÍTICA DE MÉXICO II	LITERATURA CONTEMPORÁNEA	EXPRESIONES ARTÍSTICAS			
METODOLÓGICO	TEORÍA DEL CONOCIMIENTO	METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	PSICOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN	ESTUDIOS DE RECEPCIÓN	SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS I	SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS II	
VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD	VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD	INTRODUCCIÓN AL DESARROLLO SUSTENTABLE	FORMACIÓN INTEGRAL (DIAGNÓSTICO COMUNITARIO EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN)	FORMACIÓN INTEGRAL (NORMATIVIDAD Y GESTIÓN)	FORMACIÓN INTEGRAL (ANÁLISIS DE AUDIENCIAS)	FORMACIÓN INTEGRAL (DISEÑO DE PRODUCTIVOS EN COMUNICACIÓN)	FORMACIÓN INTEGRAL (PUBLICIDAD Y MERCADOTECNIA)	FIVI (ADMINISTRACIÓN DE PROYECTOS EN COMUNICACIÓN)	
COMPETENCIAS	INFORMÁTICA I	INFORMÁTICA II	ESPECIALIZACIÓN PEDAGÓGICA			ENFOQUES Y TEORÍAS PEDAGÓGICAS	PEDAGOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN	SEMINARIO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL	

Experiencias en el salón de clases

En un principio se pensó que los estudiantes cursarían la asignatura de Expresión y Comunicación en Lengua Materna: Cosmovisión, Análisis y Reflexión como medio de instrucción. Sin embargo, al explorar la situación sociolingüística de los estudiantes, nos dimos cuenta de que, a pesar de que la mayoría de ellos provenía de comunidades campesinas e indígenas, carecían de la competencia comunicativa en lenguas indígenas. Esto orilló a que las clases se impartieran básicamente en español, aunque en ocasiones se ponían ejemplos sobre varios tópicos en lenguas indígenas.

Esta asignatura es fundamental para apuntalar la comprensión del modelo de la UIEM, porque se hace hincapié en la multiplicidad de saberes que hay en nuestros pueblos y en la diversidad lingüística que permite construir la cosmovisión del mundo en cada una de esas lenguas, ya que el estudiante debe investigar su origen cultural, social y étnico para así ubicarse en un contexto socio-histórico que le permita tomar la decisión de autoadscribirse o no a su grupo étnico. Esta materia contribuye a la valoración de las lenguas y culturas originarias de nuestro país. Por desgracia, pudimos constatar que muy pocos estudiantes dominaban las lenguas indígenas.

La situación sociolingüística y la identidad de los estudiantes: una experiencia

La información que socialicé con los estudiantes durante el primer semestre de formación básica tenía el propósito de enfatizar la importancia de conocer algunos datos sobre ellos mismos: su lugar de procedencia, su origen social y étnico, la identidad de sus padres, las actividades que realizaban éstos para ganarse el sustento y mantener a la familia.

Los dos grupos académicos que atendí durante el ciclo escolar 2004-2005 estaban conformados por 94 estudiantes: 63 de ellos mujeres (67%) y 31 hombres (33%); los otros grupos académicos también eran numerosos: 90% provenía de pueblos originarios y los demás resi-

dían en las cabeceras municipales, aunque sus familias se dedicaban también a las labores del campo; sólo 26 estudiantes entendían mazahua; cuatro tenían por lengua materna el mazahua y además hablaban español: Jonás García González, Yoselín Martínez de la Cruz, Miguel Sánchez Reyes y Óscar Vargas Guadarrama; 10 dominaban la competencia comunicativa en mazahua: Sandy Padilla de Jesús, Virginia y Yazmín Ángeles García, Rebeca Garduño Lorenzo, Imelda Primero Colín, Gabriela González de Jesús, Elvia Iturbide Miranda, Daina Martínez Ortiz, Álvaro Segundo Davila y Neftalí Padilla de Jesús; seis estudiantes de la etnia tlahuica: María Guadalupe Cristino Pichardo, Aída Núñez Hernández, Enrique Gómez Cristino, Rosaura Neri Celestino, Rocío Albino, Emmanuel Neri, ninguno hablaba la lengua materna de sus abuelos, aunque María Guadalupe decía conocer algunas palabras; dos estudiantes provenían de la región matlatzinca: Fernando Iván Franco García y Noé García González, pero ambos desconocían su lengua; tres provenían de la región otomí: Griselda y Minerva Reyes Rojo y Danían García, pero ninguna hablaba otomí. Otras apenas tenían alguna información lingüística de las lenguas indígenas: Zoyla Denila Lara Pérez, Brenda Vilchis, Rosa María Nieto, Teresa Martínez y Natali Marín Marín. Asimismo, más de la mitad de los estudiantes tenían por lengua materna el español y eran monolingües. Los estudiantes que dominaban dos lenguas tenían ventajas sobre los que no conocían ninguna lengua indígena, así que ayudaban a agilizar el aprendizaje de esa materia, pero también se notaba su desventaja en el dominio oral y escrito del español respecto de los estudiantes monolingües en este último idioma.

Identidad y resistencia

A pesar de que la mayoría de los estudiantes provenían de pueblos campesinos y de origen indígena, muchos preferían ocultar su identidad y oponían resistencia a aceptarse como tales. Esto se evidenció cuando en las clases se pedía la participación activa de los estudiantes y se les solicitaba que aportaran datos lingüísticos de las lenguas indígenas. Al principio ninguno manifestó tener competencia en éstas, pero en la medida en que fue avanzando el curso empezaron a apor-

tar información. Eran estudiantes que transitaban por un proceso de adscripción social y étnica, egresados de instituciones públicas de educación media donde, no obstante estar emplazadas en el corazón de los municipios con población indígena mazahua, no dedicaban tiempo a la discusión identitaria, es decir, a resaltar la importancia y utilidad de nuestras culturas y el uso de las lenguas indígenas.

Para ellos, el modelo de la UI les había sido ajeno hasta entonces, por lo que les generaba conflictos de índole social y cultural. Esta lucha interna condujo a muchos a no revelar su identidad en un primer momento por temor a ser rechazados, discriminados o agredidos. Pero conforme el curso fue avanzando, los estudiantes se cuestionaron sobre su origen social y étnico. Poco a poco aumentó su autoestima, así como su aceptación social y étnica. Hoy, muchos de ellos se sienten orgullosos de pertenecer a su comunidad, de hablar o aprender las lenguas indígenas, y algunos son excelentes profesionistas; por ejemplo: Griselda Reyes Rojo, Jonás García González, Omar Eleuterio, Yoselín Martínez de la Cruz, Óscar Vargas Guadarrama e Israel Ibarra García. Sin embargo, otros aún se resisten a aprender la lengua indígena con el mismo ímpetu que aprender inglés.

Una de las modalidades de evaluación que tenía un propósito didáctico y de investigación que impulsé y que ha demostrado eficacia académica es la elaboración, por parte de los estudiantes, de la biografía de alguna persona experta en la cultura y la lengua indígenas. Se les explicaba que esta actividad tenía el propósito de identificar el saber del experto, sobre todo su saber lingüístico y cultural, así como su historia de vida; además, debían valorar ese saber al poner en su justa dimensión los conocimientos del experto en la lengua y la cultura indígenas.

En este caso se usaba la palabra *experto* en oposición al de *informante*, término empleado por antropólogos, educadores o sociólogos, con la finalidad de valorar el papel de los sabios como depositarios de saberes ancestrales relativos a las técnicas de cultivo y conservación de las tierras y el agua, así como en su calidad de preservadores de los saberes lingüísticos de los pueblos originarios, y determinar su situación histórica, ya que estos sujetos han sido los artífices y promotores de los cambios sociales.

Al organizar el proceso para seleccionar a la persona que sería biografiada, muchos estudiantes eligieron a un miembro de su comunidad de origen; la mayoría escogió al abuelo, la abuela, el tío, la madre o el padre. Lo que reportaron en esos trabajos reflejaba la ascendencia social que en un primer momento se resistieron a revelar, ya que después de que se les explicó la utilidad y el propósito del ejercicio, trabajaron con pasión, con sentido social y académico.

Para muchos muchachos esto marcó el comienzo de un acercamiento con sus abuelos o padres para pedirles que fueran sus maestros en lengua indígena. En clase se les señalaba que debían aprovechar el contacto con los nativos hablantes, lo cual constituye una fortaleza para el aprendizaje de las lenguas. Muchos así lo hicieron. Algunos de ellos relataron que cuando se acercaron a sus abuelos a pedir información, éstos no podían creer ni se explicaban este fenómeno. Esto se debía a que en una época de su vida fueron testigos de las políticas educativas que prohibían el uso de las lenguas indígenas en las escuelas públicas. Para ellos era motivo de alegría que sus hijos y nietos se interesaran por sus lenguas. Nosotros sabemos de la pertinencia de aprovechar a la generación actual de hablantes para revitalizar, enseñar y usar la lengua, ya que han dejado atrás el prejuicio de ser inferior por ser indígenas.

Por otra parte, a los estudiantes que no tenían vínculo familiar alguno con alguien que dominara una lengua indígena, se les recomendó que buscaran a un hablante para hacer el trabajo y que también aprendieran de esa persona experta. Algunos y algunas se dirigieron a las comunidades, a los mercados de las cabeceras municipales, para ubicar a los expertos y aprender de ellos. Sin embargo, también hubo estudiantes que manifestaron provenir de una comunidad campesina y tener padres indígenas, pero que se resistieron a hablar mazahua al considerar que no encontraban utilidad en seguir utilizando la lengua de sus padres. Esta actitud es comprensible por el estigma hacia el indígena y para erradicarla se requiere un proceso más largo.

El ciclo educativo 2005-2006

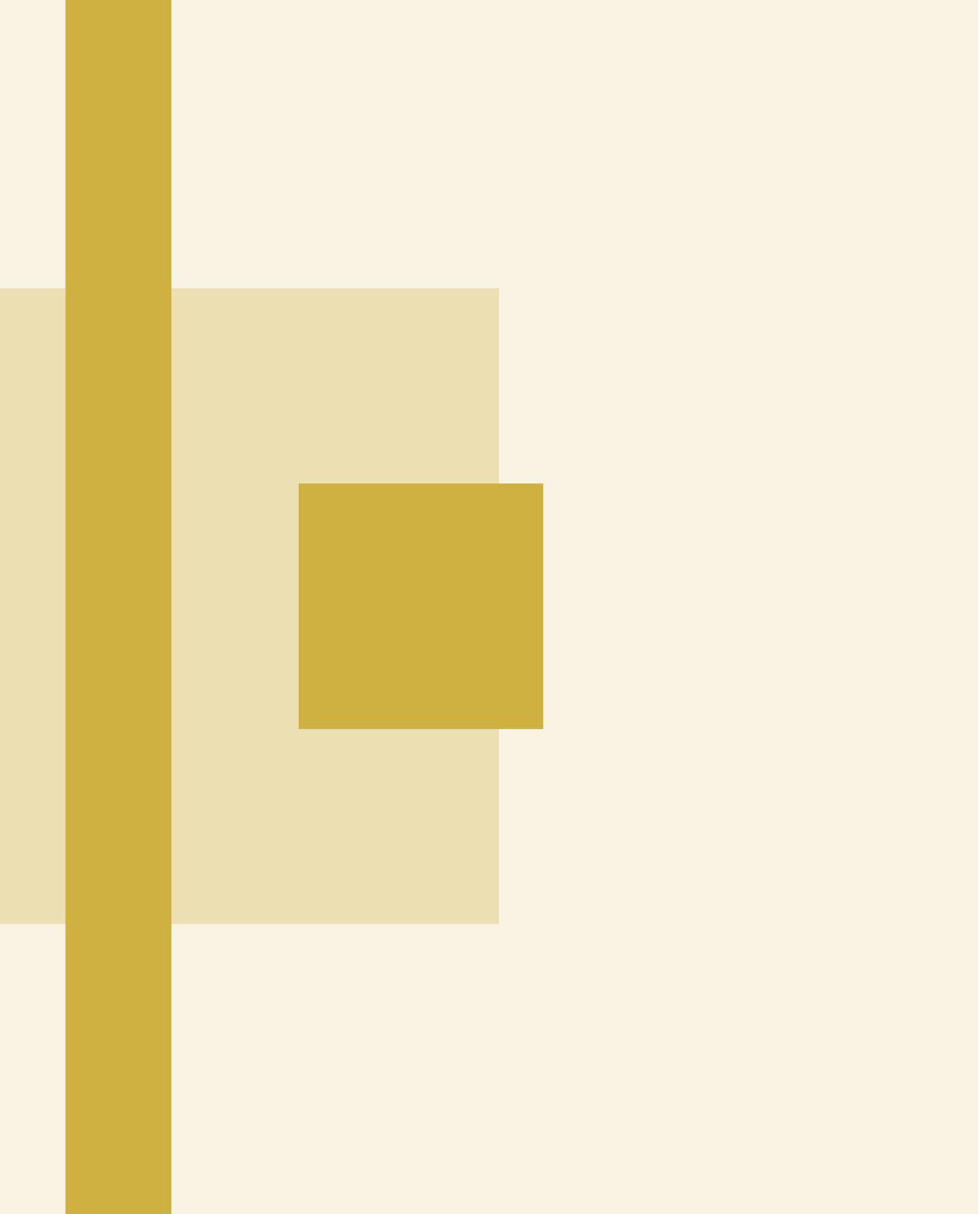
Durante el ciclo educativo 2005-2006 los estudiantes de la primera generación ya habían elegido qué carrera profesional estudiarían. A partir de esa decisión surgían nuevas identidades y relaciones sociales e interétnicas dentro de la UIEM. Aquellos que se inclinaron por la licenciatura en Lengua y Cultura se caracterizaban por tener un fuerte vínculo con su comunidad, una actitud de pertenencia social y étnica; buscaban explorar en las lenguas indígenas esos conocimientos para reflexionar, hacer propuestas reivindicativas y enseñar. Dichos estudiantes se convirtieron en guardianes y defensores de las lenguas de los pueblos indígenas.

En lo que se refiere a los estudiantes de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, la mayoría de ellos provenientes de los pueblos originarios de la región, fueron los llamados a promover el desarrollo de sus comunidades al modificar los paradigmas de la producción agrícola convencional y al hacer nuevas propuestas productivas sustentables y ecológicas.

En tanto, los estudiantes que se decidieron por la licenciatura en Comunicación Intercultural provenían de los pueblos originarios y de las cabeceras municipales, aunque muchos de ellos tenían vínculos con las comunidades campesinas y redes parentales en pueblos indígenas. Ellos se abocaron a estudiar las teorías de la comunicación, producir y subir a la red toda la práctica simbólica, cultural y lingüística de nuestros pueblos. Eran estudiantes que se esforzaron por romper los estereotipos culturales establecidos a través de los medios de comunicación hegemónicos.

A pesar de que todos pertenecían a la misma institución, se distinguían por sus proyectos académicos, conceptuales, ideológicos y simbólicos. Con la creación de las carreras profesionales se parceló la Universidad, puesto que los profesores de cada división se identificaron con su disciplina profesional y dependían de su jefe inmediato: el director de la división, que organizaba y orientaba las tareas académicas que les atañían. Esta actitud es comprensible porque el principio de una educación intercultural son las relaciones de conflicto en todos los campos de la interacción social; las diversas lenguas y las culturas de

los sujetos establecen relaciones de poder y conflicto, y lo que hacen es establecer una negociación continua para evitar malestares sociales. Eso fue lo que se manifestó entonces y se sigue manifestando ahora en la primera universidad intercultural del país.



La materialización del sueño

A finales de junio de 2004 el personal de la primera UI del país, encabezado por Felipe González Ortiz, se trasladó a la cabecera municipal de San Felipe del Progreso, y comenzaron las negociaciones para la adquisición de los terrenos donde se construiría su sede definitiva. Durante los siguientes meses se investigaron y sopesaron las ofertas de donaciones y las compras de predios, pero no se concretó nada en ese lapso.

A principios de 2006 se estableció contacto con el Comité ejidal de la cabecera en el municipio de San Felipe del Progreso; el presidente del Comité, don Paulino Ruiz González, y el presidente del Consejo de vigilancia, Odilón Sánchez Ruiz, apoyaron generosamente la petición de la Universidad. A finales de enero de ese año los integrantes del ejido acordaron, reunidos en asamblea, donar a la UIEM seis hectáreas, ubicadas a un costado de la presa La Bomba.

Sin embargo, debió descartarse el gentil ofrecimiento de que allí se asentara el campus de la UIEM, pues los estudios de suelo realizados en los terrenos donados —avalados por el Comité de Instalaciones Educativas del Estado de México (CIEEM), hoy llamado Instituto Mexiquense de Infraestructura Física y Educativa (IMIFE)— mostraron que eran pedregosos, lo cual elevaba los costos de construcción. Además, en las proximidades se encontraba el tiradero de basura municipal y ahí también desembocaban las aguas residuales del municipio, factor de riesgo sanitario para los universitarios. A estas desventajas se sumaba que el lugar carecía de infraestructura en servicios básicos, como red de agua potable, alcantarillado, electricidad y rutas de transporte público.

Por consiguiente, se continuó la búsqueda de otras ofertas de donación de tierras para construir el campus. En su momento, el entonces presidente municipal de San Felipe del Progreso, Eduardo

Zarzosa Sánchez, opinó que a la UIEM le convendría la donación de terrenos ejidales localizados al norte de la cabecera municipal de San Felipe del Progreso, próximos a las instalaciones del Tecnológico de Estudios Superiores y a las del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM), de manera que las instituciones de educación media superior y superior se concentraran en una zona.

No obstante, existía la remota posibilidad de que las parcelas baldías que en ese momento estaban en resguardo de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 12 “Federico Arriaga Rangel” —donadas a este centro educativo por los ejidatarios de San Felipe del Progreso a principios de los años setenta— se pudieran destinar en parte a las instalaciones de la UIEM.

En 2006 se emprendieron las gestiones de donación. Para llegar a un posible acuerdo, se contactó a las autoridades de la secundaria técnica dirigida por Martha Pichardo y a las del Comité ejidal de San Felipe del Progreso, encabezado por don Víctor Velásquez Martínez y don Virgilio Nolasco Álvarez. Las negociaciones se estancaron hasta que intervinieron las autoridades de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) y de la Delegación del estado de México de la Procuraduría Agraria, las cuales apoyaron la petición de tierras para la Universidad. Dicha cesión estuvo condicionada a la donación de un laboratorio de cómputo a la escuela secundaria por parte de la UIEM.

Después de arduas negociaciones, la UIEM obtuvo 105,813m² para sus instalaciones definitivas, localizados al oriente de la cabecera municipal de San Felipe del Progreso, por el libramiento Francisco Villa. Como compensación por el apoyo que brindaron, se devolvió a los ejidatarios, para su usufructo, tres hectáreas aledañas a la sede universitaria que luego se lotificaron.

Como resultado del concurso de licitación, la responsabilidad de concretar la primera etapa constructiva de la UIEM quedó a cargo de la compañía Hernández y Molina, S. A. de C.V., empresa que comenzó a trabajar en junio de 2007. Para ese efecto, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y el gobierno del estado de México absorbieron el costo; la primera aportó 25 millones de pesos y el segundo destinó 7,476,205 pesos; es decir que erogaron 32,476,205 pesos en total. El gobierno mexiquense, además, facilitó los trámites

administrativos para llevar a cabo la obra.



En el cumplimiento de su deber, los trabajadores de la construcción debieron correr continuos riesgos, como desafiar la gravedad al treparse en la estructura de metal. Ellos también, con su destreza y creatividad, construyeron la UIEM. Algunos comentaban con orgullo: “Nosotros contribuimos con nuestro granito de arena en la construcción de la universidad donde se guardará la historia y la lengua de nuestros padres; estamos muy a gusto por eso”. Entre los trabajadores hubo el caso de quienes decidieran incorporarse a la UIEM; fue el caso de Benigno Cruz Álvarez, quien se inscribió en la licenciatura en Lengua y Cultura.

El 25 de febrero de 2008, después de nueve meses de intenso trabajo, el edificio estuvo listo. El segundo semestre del ciclo escolar 2007-2008 empezó en aulas relucientes. Habíamos pasado cerca de cuatro años de trabajo docente y administrativo en las instalaciones provisionales rentadas en el centro del poblado.

El nuevo edificio estaba adecuadamente equipado para cumplir las tareas sustantivas de la Universidad, sobre todo la docencia. Pensábamos que si enfrentábamos un nuevo modelo educativo de cali-

dad para la población indígena y no indígena, esa característica debía reflejarse en las instalaciones de la naciente universidad. Por esto se pensó que en su diseño arquitectónico debían incorporarse iconos relacionados con el pensamiento y la identidad de los pueblos originarios del estado de México, expresados mediante el lenguaje de las piedras. El edificio es circular en honor a Quetzalcóatl, la serpiente emplumada, emblema relacionado con la sabiduría.

Así transcurrieron los siguientes días y meses, durante los que se realizaron variadas actividades académicas —conferencias, foros y festivales— en el centro del edificio.

La inauguración

La inauguración de la Universidad se anunció con un gran despliegue publicitario en las cercanías, y el 23 de abril de 2008 el entonces gobernador del estado de México, Enrique Peña Nieto, inauguró la UIEM en compañía de sus principales colaboradores, diputados locales, presidentes municipales de los municipios cercanos a la Universidad y los habitantes de la región; con este acto sellaba el cumplimiento del compromiso número 300 de su gobierno con la ciudadanía mexiquense. Ese día, después de recibir el bastón de mando de los mazahuas de manos de su jefe supremo, recorrió las instalaciones: las aulas, donde escuchó una clase modelo en lengua indígena otomí impartida por la maestra Petra Benítez Navarrete a sus estudiantes, así como la sala de cómputo con su equipo completo, y la cabina de radio y televisión. Posteriormente, el gobernador mexiquense acudió al lugar en el que se concentraba la población para formalizar la entrega de la primera etapa de las instalaciones.



Edificio de la UIEM en el que se imparten cuatro licenciaturas y se enseñan cinco lenguas indígenas: mazahua, otomí, matlatzinca, tlahuica y náhuatl, además de dos lenguas de origen europeo: español e inglés. Tiene una base sólida similar a la de las pirámides del Altiplano Central del México; tiene forma circular, porque el conocimiento se concibe en forma de espiral, es decir, después de generar un conocimiento comienza otro proceso reflexivo. Quienes diseñaron esta obra se ocuparon de que incluyera símbolos identitarios de los pueblos indios de esta parte de nuestro país.

El doctor Fernando Salmerón Castro —sucesor de la doctora Sylvia Schmelkes del Valle como titular de la CGEIB— acudió al evento inaugural en representación del gobierno federal, y dedicó las siguientes palabras:

Sr. Licenciado Enrique Peña Nieto, Gobernador Constitucional del Estado de México, distinguidos miembros del presidium, asistentes a esta ceremonia de inauguración:

Es para mí un honor tener la oportunidad de dirigirles estas palabras en representación de la Lic. Josefina Vázquez Mota, Secretaria de Educación del Gobierno Federal. Es éste un día memorable para la comunidad de San Felipe del Progreso a la que se han incorporado plenamente los estudiantes, profesores y trabajadores administrativos de la Universidad Intercultural del Estado de México. Hoy, a casi cuatro años de la creación de la Universidad, asistimos a la inauguración de la primera etapa de unas magníficas instalaciones que permitirán continuar con la obra de esta novedosa institución de educación superior.

Permítanme subrayar en qué consiste esta novedad. Las universidades interculturales tienen una triple tarea que las hace únicas en el ámbito mexicano de la educación superior. Por una parte, tienen la función social de integrar y conjugar los aportes que las diferentes culturas del mundo han hecho al desarrollo de la ciencia. Adicionalmente, deben hacer frente a una deuda histórica con los pueblos originarios de la nación, integrando sus aportes intelectuales al conjunto del conocimiento universal. Y por si esto fuera poco, deben constituirse en motores del desarrollo de las comunidades que les dan sustento.

De este modo, las universidades interculturales, promovidas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y patrocinadas por la SEP, en colaboración con los estados de la Federación, constituyen actores innovadores del sistema educativo en muchos sentidos. Son instituciones de educación superior que se encuentran próximas en ubicación y en cultura a las comunidades indígenas. Constituyen fuentes de generación y diseminación de conocimientos pertinentes para las propias comunidades. Establecen espacios de formación de nivel superior para estudiantes provenientes del entorno próximo. Gracias a todo esto, pueden convertirse en instrumentos de desarrollo en manos de los propios hijos de las comunidades, puesto que sustentan sus propuestas en un diálogo permanente con las comunidades que las albergan y cobijan.

La Universidad Intercultural del Estado de México fue la primera de las nueve con las que el país cuenta actualmente. Como tal es pionera en la oferta de espacios de estudio y de trabajo que incluyan la diversidad cultural del país, que hagan posible la apertura de espacios de expresión, análisis y desarrollo de las lenguas y las culturas que integran a la nación mexicana. El respeto a la diversidad, el trato equitativo y respetuoso de quienes tienen intereses, identidades y formas cultura-

les diferentes no ha sido tarea fácil. Se trata de un proceso iniciado en esta Universidad hace cuatro años y que ha implicado un arduo trabajo de diseño y de planeación de las labores educativas, de investigación y de vinculación. Un proceso que no ha tenido lugar en algún sitio alejado de la realidad que pretende transformar. Muy por el contrario, se trata de una labor constante que ha implicado la participación de profesores y jóvenes interesados en formarse en este espacio educativo en la definición de contenidos, de rutas novedosas de aprendizaje y de relación con las necesidades comunitarias.

Los resultados de este trabajo se verán en toda su magnitud cuando los primeros estudiantes de la Universidad cumplan su ciclo de formación y egresen este próximo verano. Debemos subrayar, sin embargo, que ya la matrícula anuncia una transformación profunda: en el primer semestre de este año, la Universidad tiene 557 estudiantes inscritos que son hablantes de mazahua, *hñähñu*, tlahuica, matlatzinca, mixteco, náhuatl, misquito y español; 60% de ella está constituida por mujeres. Esta composición muestra una apertura significativa a estudiantes que tradicionalmente no han acudido a la universidad en grandes proporciones, particularmente las mujeres. Ello nos habla de la relevancia de contar con espacios formativos próximos en ubicación a los lugares de residencia y pertinentes para la cultura de origen. Confiamos en que serán también espacios singulares para la adquisición de herramientas para labrar un futuro mejor para todos.

Son muchas las personas e instituciones que han aportado sus mejores ideas, esfuerzos y recursos para que este proyecto educativo se hiciera realidad. A nombre de los impulsores de este proyecto desde la Secretaría de Educación Pública quiero agradecer públicamente su participación. No puedo dejar de destacar, sin embargo, las aportaciones más significativas: el gobierno del estado de México, a través de la Secretaría de Educación del estado; el Ayuntamiento de San Felipe del Progreso; los ejidatarios de San Felipe del Progreso y La Cabecera, quienes donaron los terrenos que hicieron posible esta edificación; la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, cuyo titular ha mostrado particular interés en apoyar la buena marcha de estas universidades (y de ésta en particular, a la que ha aportado desde su creación 80% de su presupuesto); y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas que ha aportado veinticinco millones de pesos para la construcción de las instalaciones que hoy se inauguran. No es de menor

valía la contribución cotidiana de profesores, estudiantes y trabajadores de la institución que día con día hacen la verdadera construcción de la Universidad.

A todos ustedes quisiera transmitir, con el mayor entusiasmo, una calurosa felicitación por la inauguración de estas instalaciones que sin duda los llevarán a mantener el sólido compromiso con esta comunidad universitaria.



De izquierda a derecha: Lic. Eduardo Zarzosa Sánchez, presidente municipal de San Felipe del Progreso; Lic. Enrique Peña Nieto, gobernador constitucional del estado de México; Dr. Felipe González Ortiz, rector de la UIEM; Dr. José Dolores Garduño González, diputado local del estado de México, y Dr. Fernando Salmerón Castro, titular de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, durante la inauguración de las instalaciones de la UIEM (Foto: www.cddiputados.gob.mx).

Por su parte, la secretaria de Educación del estado de México, María Guadalupe Monter, mencionó que el edificio se encontraba sobre 10.7 hectáreas y que celebraba la diversidad cultural, pues se había construido en forma de espiral, que representaba a Quetzalcóatl, la serpiente emplumada, emblema mesoamericano y símbolo del conocimiento, lo que acentuaba la visión cosmogónica de las culturas indígenas del país.

Eduardo Zarzosa Sánchez, presidente municipal de San Felipe del Progreso, inició su alocución con un efusivo saludo en mazahua: *Kjimiji kjwarma* (“Buenos días, hermanos”) y continuó diciendo que esta Universidad representaba la concreción de uno de los postulados más importantes del movimiento indígena mexicano, que desde el Congreso de Pátzcuaro en 1940, el que se llevó a cabo en 1977 en el Centro Ceremonial Mazahua y el Pacto del Valle Matlazinca, firmado en ese mismo año, demandaban una educación de calidad sin olvidar nuestras raíces indígenas. Lorena González Pablo, en representación de la comunidad universitaria intercultural, expuso:

Hoy sabemos que esta universidad fue creada con el propósito de la enseñanza, la investigación del pensamiento de nuestros pueblos originarios, a quienes nos debemos y cuyos pasos seguiremos. Esperamos continuar por ese camino, pues reivindicamos los derechos lingüísticos y culturales cumpliendo con el mandato constitucional que reconoce a México como una nación pluricultural.

Una vez culminado el evento, las autoridades del estado de México se marcharon; el rector Felipe González Ortiz ofreció un refrigerio a sus invitados y se procedió hacer un análisis sobre el evento inaugural.

Los primeros egresados

Después de concluir su formación académica en las aulas, de realizar numerosas prácticas de campo y de vinculación comunitaria, de llevar a cabo investigación documental y efectuar viajes a otros centros educativos, por fin egresaron los primeros estudiantes de tres licenciaturas.

El 14 de julio de 2008 las parcelas cercanas, sembradas de maíz, estaban jiloteando y corría un ligero viento de verano en la UIEM; se respiraba un aire fresco.

Por la mañana empezaron a circular por los corredores personas de distinta edad, sexo y posición social, convocadas a presenciar la conclusión de los estudios de sus nietos o hijos, o incluso de algún otro miembro de la familia. Éste era un acontecimiento lleno de significado

para quienes habíamos vivido esos cuatro años de aventuras, necesidades e incertidumbre.

Un buen número de visitantes era campesinos, albañiles, vendedores ambulantes, taxistas y algunos profesores, hombres y mujeres dignos. Estaban contentos porque atestiguarían que algún miembro de su familia sería el primero en obtener un título universitario. Ellos, que tenía sólo una mínima escolaridad, estaban convencidos de que en México haber concluido estudios superiores les ayudaría a desarrollarse en mejores condiciones sociales, a alcanzar un mejor nivel de vida y de libertad, y aspirar a mejores opciones de trabajo. Como ellos no tuvieron esa oportunidad, depositaban la esperanza en sus descendientes, según explicaron los familiares de los alumnos.



Estudiantes egresados y autoridades compartiendo momentos de emoción. Presenciar y participar en un evento de esta naturaleza marca la vida de los sujetos porque es un acontecimiento lleno de significados, un rito de paso que los lleva a apropiarse de una nueva identidad: ser profesionistas universitarios. Esto es un valor importante que cuesta años de trabajo; egresar de los estudios universitarios implica cerrar un ciclo para iniciar otro nuevo.

Por ejemplo, el padre de Iván y Paloma Álvarez Pascual, de nombre Albino Álvarez Sarmiento, era profesor en el Subsistema de Educación Indígena; el padre de Jonás García, don Pedro García, era albañil; los padres de Alejandra López Erasmo eran campesinos y vendedores ambulantes; el padre de Jéssica Moreno Gómez, llamado Remedios Moreno de Jesús era campesino y comerciante con estudios de segundo grado de primaria, mientras que el padre de Israel García Ibarra era vendedor ambulante y pastor de reses sin tierras para el cultivo.

Los jóvenes egresados mostraban su alegría también. Y aunque se esperaba que vistieran a la usanza tradicional, algunos llevaban toga y ribete, tal como acostumbra otros estudiantes universitarios del país. Pero esto no les quitó su identidad mazahua. De 267 que comenzaron sus estudios en 2004, 177 los concluyeron: 55 de la licenciatura en Lengua y Cultura; 62 de Desarrollo Sustentable, y 60 de Comunicación Intercultural.

Los directivos de la UIEM presidieron la ceremonia con la presencia de la comunidad universitaria. Los profesores estaban satisfechos con los egresados, pues veían coronado el esfuerzo cotidiano realizado con sentido de responsabilidad académica y ética profesional durante cuatro años en la formación de capital humano.

El discurso de la primera generación lo dio Griselda Reyes Rojo, destacada estudiante de la licenciatura en Lengua y Cultura, en los siguientes términos:

Señores y señoras del presídium, profesores, compañeros y compañeras, comunidad que nos acompaña: es para mí un honor y un gusto dirigir estas palabras que expresan un pensamiento que nace de la experiencia y de estos cuatro años de nuestra universidad.

Completar un ciclo implica abrir otro nuevo. Concluir los estudios universitarios significa dar un paso para conseguir un objetivo mayor. Formar parte de la primera generación en la primera Universidad Intercultural de nuestro país significa proyectar un imaginario de una sociedad en la que la diferencia cultural sea un insumo para el bienestar.

Desde hace quinientos años los pueblos originarios han reclamado esta condición de justicia social que, junto con el ritmo del mundo global, la Universidad Intercultural nos ha permitido comprender que las

experiencias de integración cultural que suprimen la diferencia son un fracaso y poco fructíferas para lograr el bienestar común.

La interculturalidad posibilita entender que los grupos culturales diversos podemos crecer desde nuestra diversidad y relacionarnos con el mundo, orgullosos de nuestra identidad, y así, a partir de ella, generemos las propuestas de desarrollo de nuestros pueblos y con la humanidad en su conjunto.

Cada pueblo posee una civilización y la pérdida de un pueblo significa la pérdida de un pedazo de humanidad. Reconocernos, autovalorarnos y asumir nuestra identidad dentro del marco intercultural significa asumir una actitud crítica para generar procesos relacionales más equitativos que impliquen el acceso a los bienes colectivos y el ejercicio autónomo de las decisiones propias.

Este espacio es oportuno para mencionar que las magnas obras y los grandes sueños son labores que se construyen en colectivo, sea por esto un reconocimiento profundo y sentido a los padres y familia que nos han apoyado para transitar esta experiencia universitaria: de ustedes tenemos sus valores, cultura y esperanza. ¡Gracias!, porque con su apoyo fue posible que hoy estemos aquí, su esfuerzo no fue en vano. A los profesores, para quienes educar no es sólo un trabajo, es convicción, entrega y vocación. A los intelectuales y a los pueblos originarios, que ya hace algunas décadas tejían el sueño de una universidad que conjugara el conocimiento occidental en comunión con el conocimiento de los pueblos originarios. A todos ellos un reconocimiento y un infinito agradecimiento.

A la comunidad universitaria, a los compañeros que desde el 6 de septiembre de 2004 hemos emprendido esta responsabilidad y compromiso con nuestro país.

Hoy, mi corazón está alegre porque concluimos un ciclo de nuestra vida, y este ciclo que se va representa un cambio de oportunidad. No existen caminos trazados, cada uno forja el propio. Compañeros, forjemos el camino que nos brinde felicidad con conciencia, con ética, con identidad y con los principios de la superación constante.

Sin duda, la pluralidad puede accionarse con miras a vivir en un mundo más justo y equitativo. Sin embargo, ésta es sólo una de las múltiples discusiones que es necesario abordar. Aunadas a las reflexiones sobre la diversidad cultural, están la religiosa, la de género, la sexual, la social, la que es producto de las asimetrías económicas, la

conciencia frente a los desequilibrios ecológicos y la reflexión sobre la autonomía.

Llegar hasta aquí no ha sido fácil, pero el hecho de que estemos, reafirma que todo aquello que nos proponemos con compromiso y conciencia se puede lograr.

Por tanto, los exhorto, compañeros, a continuar siendo factores que potencialicen los procesos de desarrollo de sus comunidades con sentido crítico y en pro de construir sociedades que desde y con su diversidad sean más incluyentes, que con la lógica de nuestros pueblos nos reinventemos continuamente. Les deseo el mejor de los éxitos en este nuevo ciclo que se abre. Gracias.

El discurso de Griselda refleja lo aprendido durante cuatro años: una postura crítica, como debe ser el pensamiento de una universitaria libre. Más adelante, Griselda realizó una maestría en El Colegio Mexiquense, y ahora es una destacada profesora de tiempo completo de la Universidad Intercultural del Estado de México.

Al término de la ceremonia de clausura, familiares y egresados se tomaron las fotos del recuerdo, para luego trasladarse a sus respectivas comunidades, donde eran esperados por amigos y vecinos, quienes les ofrecieron una fiesta con una rica comida.

El nombramiento del segundo rector

De acuerdo con la normativa vigente, el rector deber conservar el cargo durante cuatro años y tiene la opción de ser reelecto para un segundo periodo. En 2008, la gestión de Felipe González Ortiz había llegado a su fin y era el momento de hacer un relevo. El 4 de agosto de 2008 se celebró el nombramiento del nuevo titular de la UIEM y a la ceremonia asistieron el rector saliente, el abogado general, los directores de división y los jefes de departamento.

El licenciado David Melgoza Mora, director general de Educación Superior de la Secretaría de Educación del estado, fue el encargado de nombrar al nuevo rector de la Universidad, doctor Francisco Monroy Gaytán. El director general de Educación Superior tomó la protesta al

nuevo funcionario, no sin antes reconocer el arduo trabajo realizado por González Ortiz en la UIEM.



El licenciado David Melgoza Mora, director general de Educación Superior de la Secretaría de Educación del estado de México, en el instante en que le toma la protesta al segundo rector de la UIEM, Dr. Francisco Monroy Gaytán.

Las gestiones del primer rector

Al fundarse la UIEM en la cabecera municipal de San Felipe del Progreso, compartió símbolos y prestigio con la Normal y el Tecnológico de Estudios Superiores, todas destacadas instituciones de educación superior que tienen la función de formar capital humano. Sin embargo, por el significado que una universidad tiene en el imaginario colectivo como el espacio donde se reflexiona el saber universal, la UIEM se convirtió, sin duda, en la máxima casa de estudios de la cabecera municipal, y su rector, en el representante académico más distinguido, modo como era visto en las reuniones formales con las autoridades municipales y de otras instituciones de educación pública.

El nacimiento de la UIEM en San Felipe del Progreso influyó para que las dinámicas social, cultural, lingüística, económica y política se modificaran. Se convirtió en un referente importante en los ámbitos regional, nacional e internacional. El rector procuró que el modelo educativo de la Universidad se difundiera en los medios de comunicación, para que se conociera la utopía que se estaba construyendo en la región mazahua y en México.

Al primer rector, Felipe González Ortiz, junto con el personal académico, directivo y manual que laboraba en la UIEM por aquellos años, le tocó sentar las bases para impulsar el nuevo modelo de educación superior para las poblaciones originarias —sobre todo para los descendientes de los mazahuas—, de carácter innovador e incomprendido para algunos, pero pertinente en este momento histórico; asimismo, debió organizar al personal académico y administrativo que con su creatividad y esfuerzo debía ejecutar el proyecto, construir y gestionar la viabilidad y el funcionamiento de la primera universidad intercultural del país.

Durante su administración se discutió y elaboró el currículo de las tres licenciaturas que se abrieron; se gestionó para que las licenciaturas de Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Comunicación Intercultural fueran aprobadas por la Dirección General de Profesiones de la SEP; se impulsó la difícil tarea de la investigación, cuyos productos vieron la luz en forma de libros, artículos y conferencias. Cinco libros se publicaron durante esta gestión: *Ontología de Spinoza: su sombra en Hegel y en el materialismo del siglo XXI*, de Fidel Salatiel Zequeira Torres (2006); *La lengua mazahua: historia y situación actual* (2006) y *Jizhi, Xorü jñatjo: Manual didáctico de la lengua mazahua* (2007), ambos de Antolín Celote Preciado; *El convenio sobre Diversidad biológica y el Artículo 8 (j): pueblos originarios de México, biodiversidad y derechos de propiedad intelectual colectivos*, de Mindahi Crescencio Bastida Muñoz y Geraldine Patrick Encina (2007); y *Un pueblo que camina: Peregrinación con el señor del Cerrito de Tepexpan*, de Felipe González Ortiz (2008). Además, se negoció de manera exitosa la donación de 10.7 hectáreas, en las que se construyeron las instalaciones de la UIEM. Asimismo, el doctor González Ortiz presidió el egreso de la primera generación de estudiantes de las tres licenciaturas y suscribió convenios con varias instituciones edu-

cativas nacionales e internacionales, entre otras la UNAM, la UAM y la Universidad de Texas.

Situación política educativa y lingüística actual de la población indígena

Al término de esta investigación, la cuarta generación de estudiantes egresados se sumaban al mercado laboral: los de Lengua y Cultura se ocuparon en los diferentes niveles de educación y cinco de ellos cursan hoy una maestría: cuatro en Lingüística y uno en Desarrollo Municipal. Por su parte, los licenciados en Desarrollo Sustentable trabajan en organizaciones civiles o han creado organizaciones propias donde dan forma a sus proyectos de desarrollo social. Por último, los titulados en Comunicación Intercultural se incorporan también al sector educativo.

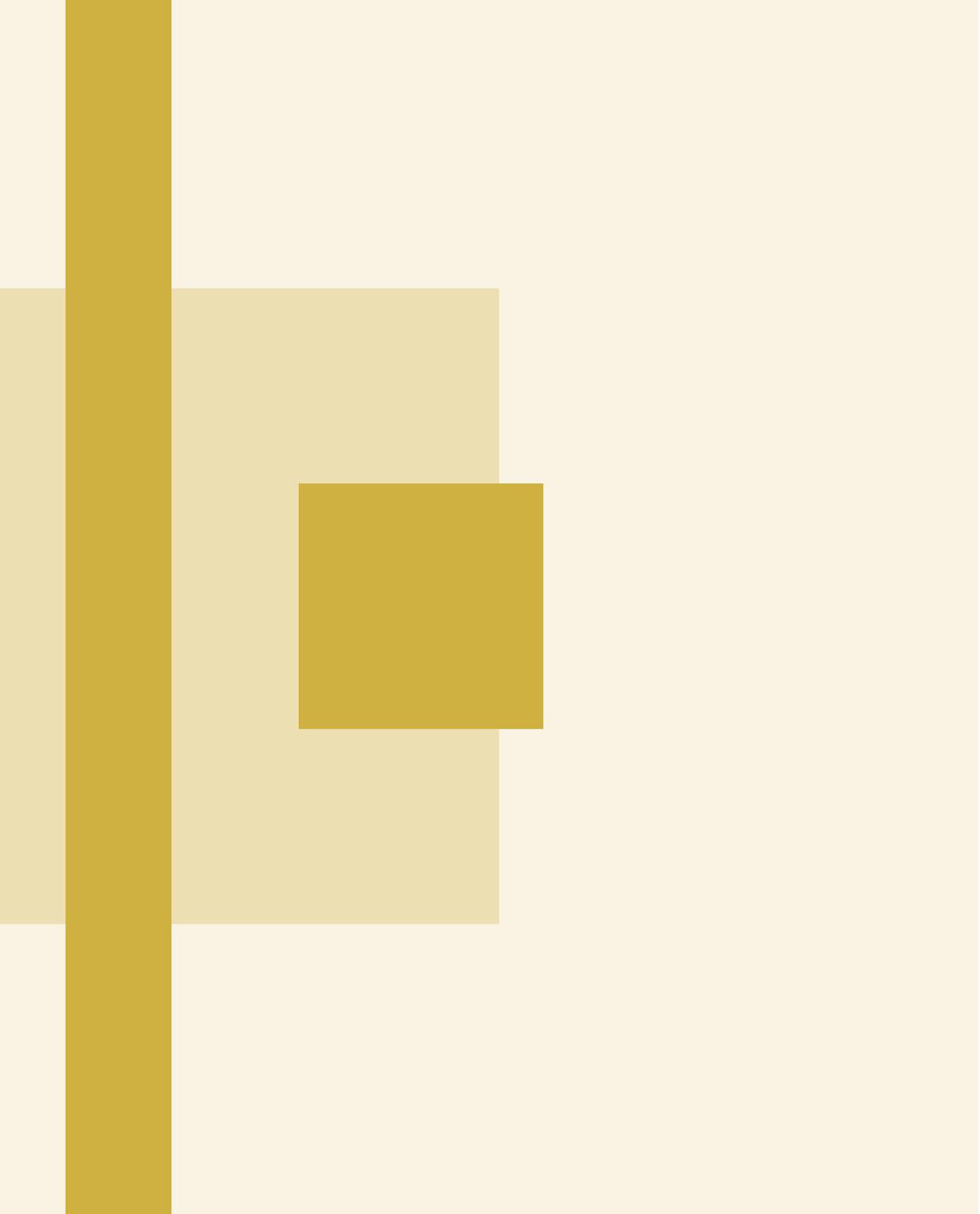
La política educativa y lingüística del Estado mexicano hacia las poblaciones indígenas está cambiando. En los planes y programas de estudio 2006 para el sistema de educación secundaria, y en el Acuerdo secretarial 384 de la SEP se incluyó la asignatura estatal que comprende cinco ejes temáticos. En los transitorios del Acuerdo se menciona que en los lugares donde haya 30% de población indígena debe impartirse la asignatura de Lengua y Cultura de ese grupo, aunque en el Acuerdo secretarial 592 es opcional impartir esa asignatura. A raíz de estos cambios, la UIEM y la CGEIB implementaron un diplomado para la enseñanza de la lengua y cultura mazahuas para el nivel de secundaria.

En algunos municipios cercanos a la Universidad, sobre todo Atlacomulco, corazón político de la región, se establecieron talleres de enseñanza de la lengua mazahua en 34 primarias, y en las escuelas de nivel medio superior se evalúa la pertinencia de incluir asignaturas sobre lengua y cultura indígenas.

En la actualidad, 825 estudiantes están inscritos en la Universidad. Los planes y programas de estudio de todas las asignaturas comprenden el estudio obligatorio de la asignatura de lengua indígena durante ocho semestres. La lengua con más estudiantes inscritos es la mazahua (650), seguida de la otomí (100), la náhuatl (50), y la tlahuica y la mat-

latzinca con 25 entre las dos. Sin embargo, todavía hay problemas de normalización de la escritura en todas las lenguas, lo que obliga a realizar investigación al respecto y capacitar a los académicos que enseñan lenguas indígenas.

No obstante, es pertinente comentar que hay sujetos —entre ellos muchos profesores— que opinan que la enseñanza de las lenguas y las culturas indígenas constituye un atraso cognitivo, tecnológico y científico para los estudiantes. Incluso docentes de la etnia mazahua piensan así, porque eso es lo que se ha manifestado en las escuelas donde han estudiado. Pero esas ideas no corresponden a la realidad. Hoy se sabe científicamente que cuando un sujeto habla más de dos lenguas —incluidas las lenguas indígenas que se hablan en México—, desarrolla una reflexión más comprensiva y un mayor grado cognitivo que le permiten construir dos formas de percibir el mundo, dos formas de pensar y de reflexionar que enriquecen el desarrollo cognitivo, técnico, científico y lingüístico. En cuanto a los indígenas, cuando se les enseñan las lenguas de sus ancestros, incrementan su autoestima y adquieren un sentido de pertenencia.



Valor de enseñar las lenguas indígenas de México en el siglo XXI

Las lenguas de los pueblos indígenas de México, con o sin escritura, son como cualquier lengua con tradición escrita, unidades complejas, como refiere Saussure cuando reflexiona sobre el objeto de estudio de la lingüística (Saussure, 1916:34). Las lenguas indígenas se crearon a partir de la capacidad de abstracción que tiene el ser humano para explicar los significados profundos de su espíritu frente a la ansiedad, para nombrar las cosas del mundo. Las lenguas han evolucionado y perviven hasta nuestros días no obstante los procesos de colonización que han sufrido los pueblos hablantes a lo largo de su historia.

Basta poner un ejemplo para mostrar la complejidad de dichas lenguas. Para configurar la oración en mazahua¹⁴ *Nuzgo rí kjjñigo ne xoñjomü k'ü mutüji* ("Pienso en la contaminación del mundo") intervino un proceso complejo de pensamiento mediante el cual se generó la idea sobre la realidad social de los mazahuas. El recurso que tiene el pensamiento para comprender esa realidad es el lenguaje; la dicotomía pensamiento-lenguaje es fundamental en el proceso de generación de conocimientos de cualquier lengua, sin importar que sea de tradición escrita o no escrita, lengua de alto prestigio o lengua de menor prestigio. Todas son iguales en cuanto a que son producto de mecanismos complejos de abstracción del pensamiento humano.

Ahora veamos las varias funciones que tienen en la vida social de sus hablantes. Las lenguas sirven para construir la cosmovisión y ordenar el caos del mundo; asimismo tienen la función comunica-

¹⁴ Lengua de la familia otomangue, cuyos hablantes de este tronco lingüístico se asientan en el Altiplano Central de México.

tiva de las necesidades básicas (comer, beber, dormir, protegerse del ambiente), de las actividades reflexivas para dar respuesta sobre el origen de las cosas y del hombre mismo, así como de la relacionada con lo sagrado; se utilizan para educar, transmitir y generar conocimientos para el desarrollo cognitivo, tecnológico, científico y conceptual; este último “se refiere a la posibilidad de conocer, entender y apropiarse de conceptos que pueden serle de utilidad al individuo” (Galdames, Walqui y Gustafson, 2006:18). A lo largo de la vida, el lenguaje está presente en casi todas las actividades cotidianas, por lo que se considera holístico; participa tanto en la estructura mental del pensamiento como en los procesos para la reproducción de la vida de los hablantes.

Wittgenstein (2009:66) afirma que los seres humanos somos lenguaje, que estamos hechos de lenguaje para entender nuestra realidad. Mediante el lenguaje se generan los sujetos, los mundos, y se determinan las reglas que rigen la realidad circundante (Rochetti, 2011:630). Las lenguas de los pueblos indígenas de México poseen todos estos rasgos y complejidad lingüísticos. Las voces, cantos y pensamientos actuales se corresponden con los de sus ancestros, impulsores del desarrollo intelectual, cultural y lingüístico de Mesoamérica, reconocida como una importante área cultural y civilizatoria del mundo.

Las lenguas son el instrumento que permite la trasmisión de la cultura de sus grupos hablantes; sin embargo, la gente prejuiciosa deduce, de manera errónea, que las poblaciones indígenas de México son pobres y que, por consiguiente, carecen de cultura, y en caso de tenerla, piensan que su cultura es pobre (Schmelkes, 2012). Esta postura ideológica es resultado del desconocimiento que prevalece respecto de las lenguas y de las culturas de los pueblos indígenas de México.

También se confunde cultura indígena con folclore; se piensa que consiste en la artesanía, la indumentaria, los ritos y las fiestas, es decir, en lo visible, lo que se puede fotografiar, pero esto es sólo parte de sus manifestaciones.

Tanto la cultura como la lengua se ubican en el plano simbólico, ya que incluyen la totalidad del entorno donde los seres humanos se construyen a sí mismos. La cultura es un sistema complejo vinculado con el desarrollo del pensamiento, la ciencia y la tecnología, que son fundamentales para la reproducción social, económica y biológica de los

individuos cuyos conjuntos de saberes y experiencias se transmiten a las nuevas generaciones para la trascendencia histórica del grupo.

Los indígenas de México, a pesar de más de 500 años de colonización, están vivos, pero sobre todo su pensamiento, que en todo momento se refleja en el acontecer ceremonial, religioso, social, económico, culinario y simbólico. El pensamiento que fue interrumpido en el siglo XVI explica la actitud del mexicano del siglo XXI (Le Clézio, 2008:271); sin embargo, dicho pensamiento milenario persiste y es creativo todos los días mediante la cultura, y en ella aparece la lengua como su medio de transmisión. Por eso, al enseñarla se transmite todo el sistema cultural del grupo.

De esa forma, en las lenguas encontramos los contextos socioculturales que dan sentido a los aportes hechos por los pueblos mesoamericanos y que reproducen sus descendientes. En consecuencia, es importante valorar, estudiar, enseñar y usar las lenguas como portadoras del conocimiento producido por los grupos durante su desarrollo histórico, pero, sobre todo, son portadoras de la identidad del mexicano porque son los códigos en los que se inscriben nuestros orígenes, nuestra historia, nuestros sistemas de pensamiento y de los símbolos identitarios que permean todo el mosaico cultural de nuestro país. Si no se enseñan las lenguas indígenas nacionales, se corre el riesgo de perder nuestra soberanía nacional, nuestra cultura tangible e intangible.

Las lenguas indígenas de México forman parte de las más de seis mil que se hablan en el mundo en el siglo XXI (Payne, 2007:1); no obstante, y a pesar de los esfuerzos que se hacen por preservarlas, según la UNESCO, cada 15 días se deja de hablar una de ellas (UNESCO, 2012).

Como hemos reflexionado, si las lenguas siguen extinguiéndose, debido a las múltiples funciones que éstas cumplen en la sociedad, el ser humano estaría preparando las condiciones históricas, económicas y sociales para su desaparición, porque éstas son lenguas vivas que sólo existen en los cerebros de los que las hablan (Bally, 1962:19). Cuando una lengua deja de existir, muere una forma de conocer el mundo (León-Portilla, 2002). Esta reflexión del sabio mexicano nos ayuda y alerta sobre los riesgos de la desaparición de las lenguas en el mundo. Asimismo, en el epígrafe de *Por quién doblan las campanas*, novela de Ernest Hemingway, el poeta, reflexionaba: "la muerte de cual-

quier hombre me disminuye, porque estoy ligado a la humanidad, y por consiguiente, nunca hagas preguntar por quién doblan las campañas; doblan por ti" (Donne, 2005). Igual sucede cuando desaparece una lengua en el mundo: se eclipsa parte de la cultura y parte de la humanidad de cada una de las personas que lo habitan.

Si no podemos ponernos de acuerdo para la solución de nuestros conflictos, problemas y diferencias hablando tantas lenguas, ¿qué le puede suceder a la humanidad cuando sólo se hablen cien lenguas en el mundo? Ojalá que esto no suceda, porque todas son imprescindibles para dotar de significado al mundo, ya que las palabras de cualquier lengua poseen significados que contribuyen a la comprensión de nuestras realidades y problemas, pero, sobre todo, colaboran a solucionarlos (Putnam, 1984:6). Es importante preservarlas enseñándolas, ya que la crisis de valores actual se manifiesta por la indiferencia y la invisibilidad del dolor del *otro*, pues con frecuencia las palabras de las lenguas dominantes han perdido su significado original; además, en demérito de los valores que velan por su preservación en armonía con el ambiente, prevalece el pensamiento de la cultura occidental asociado al consumo de bienes que destruyen la naturaleza, la actitud individualista de los sujetos y el culto a los objetos, sobre todo al dinero y al poder.

Ante este estado de cosas, los pueblos indígenas se ven obligados a buscar otras palabras en sus lenguas para devolverles la función de significar los valores éticos y humanos relacionados con la solidaridad entre los sujetos. Por ejemplo, *phoxte*, palabra en lengua mazahua, significa la ayuda mutua durante el ciclo de vida del grupo. A principios del siglo XXI, ante el desarrollo y reproducción del capitalismo en la región, es recurrente el *phoxte* como una estrategia de reproducción social y económica entre las familias mazahuas.

Pero en la actualidad las funciones comunicativas de las lenguas de los pueblos indígenas son sustituidas por el español como resultado de las políticas educativas y lingüísticas de castellanización hacia esos pueblos, impulsadas por el Estado mexicano durante el siglo XX (Acebedo, 1997:199) y que han mostrado su eficacia. Basta con un ejemplo: en 1915 la población mexicana era de 16 millones, de los cuales, por lo menos, la mitad eran indígenas (Rodríguez, 1978:307). Según el Censo General de Población y Vivienda 2010, sólo 6.7% de 112 millones de mexicanos

(es decir 6,913,362 personas) hablaba una lengua indígena (INEGI, 2010), aunque en el mismo censo 15,700,000 se reconocen como indígenas. La drástica caída en el número de hablantes de lenguas indígenas se debe a la educación que han recibido sus hablantes, caracterizada por la aculturización y la castellanización.

Se ha argumentado que esas políticas tienen el propósito de combatir las asimetrías sociales y económicas de los indígenas respecto de otros grupos sociales. No obstante, su pobreza, marginación y discriminación han aumentado, ya que cerca de 52 millones de mexicanos son pobres, muchos de ellos indígenas.

Por ejemplo, en el caso de la situación sociolingüística del grupo mazahua, las nuevas generaciones ya no tienen por lengua materna el mazahua sino el español, con diferentes grados de dominio de la lengua indígena. Esta situación se repite en las otras lenguas indígenas nacionales de México.

¿Cómo revertir el proceso de sustitución de las funciones comunicativas de las lenguas indígenas nacionales para reproducir la cultura? Si durante el siglo XX la escuela fue la encargada de castellanizar a las poblaciones indígenas en consonancia con la política educativa del Estado mexicano, ahora esas mismas escuelas, en respuesta a los cambios habidos en la política lingüística a principios del siglo XXI a partir del reconocimiento constitucional de todas las lenguas de México como nacionales (Inali, 2011), deben enseñarlas como parte del currículo escolar en todos los sistemas educativos.

En el presente, la escuela —de acuerdo con su papel social y educativo— debe revertir el proceso de sustitución de las funciones comunicativas de las lenguas indígenas por el español e impulsar una ideología identitaria; pero debe constituir una política de Estado para que en todo el sistema educativo de la población indígena desde el preescolar, pasando por la primaria, secundaria, media superior y hasta el superior se contemplen asignatura de enseñanza de lenguas y culturas indígenas. Si la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es nacional, la aspiración es que las lenguas se enseñen en todo el país y a todos los mexicanos, no sólo a los indígenas.

Para llevar a cabo esta importante misión es preciso cambiar la ideología de los docentes, los cuales en general provienen de pue-

blos indígenas; éstos deben comprometer su inteligencia, creatividad y lealtad en la enseñanza de las lenguas y culturas de sus abuelos. En la actualidad, existen las condiciones políticas, históricas, sociales y educativas para realizar esta labor tan pertinente.

La educación pública que han recibido los pueblos indígenas a lo largo del siglo xx ha mostrado ser perniciosa para ellos, porque forma sujetos que rechazan y se avergüenzan de la lengua y la cultura de sus ancestros. Esto, a pesar de que el indígena aculturizado no tiene acceso el capital simbólico, económico, político y social que promete la educación que percibe, sino que es rechazado, estigmatizado y excluido en otros círculos sociales, lo que le genera ansiedad, angustia, baja autoestima, crisis identitaria y que, al final, lleva a la ruptura del tejido social.

El modelo de educación del indígena basado en esta política es un proceso fallido que carece de sentido para millones de sujetos, porque los indígenas no encuentran una explicación lógica acerca de su actual condición social, económica e identitaria. Al respecto, resulta obligado repensar un nuevo modelo educativo intercultural para todos incluyendo que comprenda la historia y el pensamiento que se refleja en la cultura y las lenguas indígenas, encaminado a promover el desarrollo equitativo. Éste tiene que ser un objetivo permanente de los pueblos indígenas y no indígenas.

Esta lucha histórica ya ha incorporado la demanda por el acceso a una educación de calidad y de pertinencia cultural y lingüística. En el pasado, lograr educación para un indígena implicaba deshacerse de la historia, la lengua, la ropa y la identidad de su pueblo. En términos duros, el sistema educativo monolingüe castellano no educaba sino *des-educaba* y, más aún, *des-culturizaba* a las personas indígenas que pasaban por sus aulas (Galdames, Walqui y Gustafson 2007:12).

El proyecto para impulsar la nueva política de estudio y enseñanza de las lenguas indígenas nacionales y la cultura en el siglo xxi en México, es tarea primordial para las universidades interculturales del país, porque éstas son los espacios en los que se reflexionan la alteridad y el diálogo entre culturas (Schmelkes, 2004:386); son los lugares en los que se concretan los planes y programas de estudio de las carreras profesionales que ahí se imparten; y asimismo, son los lugares en los que laboran los profesionistas indígenas y no indígenas que están comprometidos con

un nuevo modelo educativo alternativo, una utopía del siglo XXI que es posible construir.

Pero en este proceso es fundamental que se involucren que están comprometidos con la defensa cultural y lingüística de nuestra patria en el marco de instituciones como el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), El Colegio de México (Colmex), la Universidad Iberoamericana (UIA) y otras universidades privadas, así como las universidades autónomas de los estados. Esos intelectuales y sabios han recorrido un largo trayecto investigado, reflexionado y proponiendo estrategias de revitalización de las lenguas indígenas y, con su saber y experiencia, serán los soportes teóricos de las nuevas políticas educativas y lingüísticas dirigidas a las poblaciones indígenas de México.

Pero en esos recintos también se tiene que enseñar el pensamiento de los pueblos, en particular el relacionado con la producción, reproducción y conservación de la vida, es decir, los conocimientos imprescindibles para comprender la filosofía de la vida de los pueblos indios y su relación con el ambiente, esto es, los vinculados con el ciclo agrícola y la cosmovisión del mundo mesoamericano. Un pensamiento comprensivo sobre cómo se produce el maíz, el frijol, la calabaza, el maguey, el nopal y otros alimentos, y cómo se comen; también, cómo se conserva y cuida la vida, es decir, la medicina preventiva y alternativa de nuestros pueblos que es de comprobada eficacia frente a la medicina alópata, la cual cura, sí, pero a costa de empobrecer a los pueblos por su alto costo.

A las universidades interculturales les corresponde revitalizar, investigar y enseñar las lenguas y culturas de los pueblos indios, y deben garantizar que en esos recintos no se tolere ni fomente el dogmatismo ni la imposición. Por el contrario, deben promover la libertad de reflexión, de estudio, de cátedra y de investigación; tienen que garantizar un ambiente laboral agradable para sus académicos, remunerarlos de acuerdo con el trabajo que desempeñan y ofrecerles la seguridad de un trabajo permanente con el propósito de que la formación del capital

intelectual y la generación y sistematización del conocimiento tengan continuidad.

Se requiere que las instituciones interculturales sean gobernadas con base en el pensamiento de los pueblos indios. Por ejemplo, estableciendo relaciones de igualdad y equidad, ya que cuando a los indígenas se les presenta algún problema, se reúnen a dialogar en una plenaria para encontrar, entre todos los miembros de la comunidad, una solución consensuada.

Así deben regirse las universidades, con el acuerdo de todos los sujetos que participan en las tareas de la educación, que es delicada y compleja. En palabras de Lenkerdorf: *"El consenso* representa aquello que los tojolabales buscan y que les parece condición ineludible para que la comunidad se haga realidad. Una comunidad de consenso, vista desde adentro, explica la importancia del *nosotros*. Éste es, por decirlo así, otro aspecto del mismo consenso. Si todos nosotros no entramos en el acuerdo, no hay consenso". (Lenkersdorf, 2005:82)

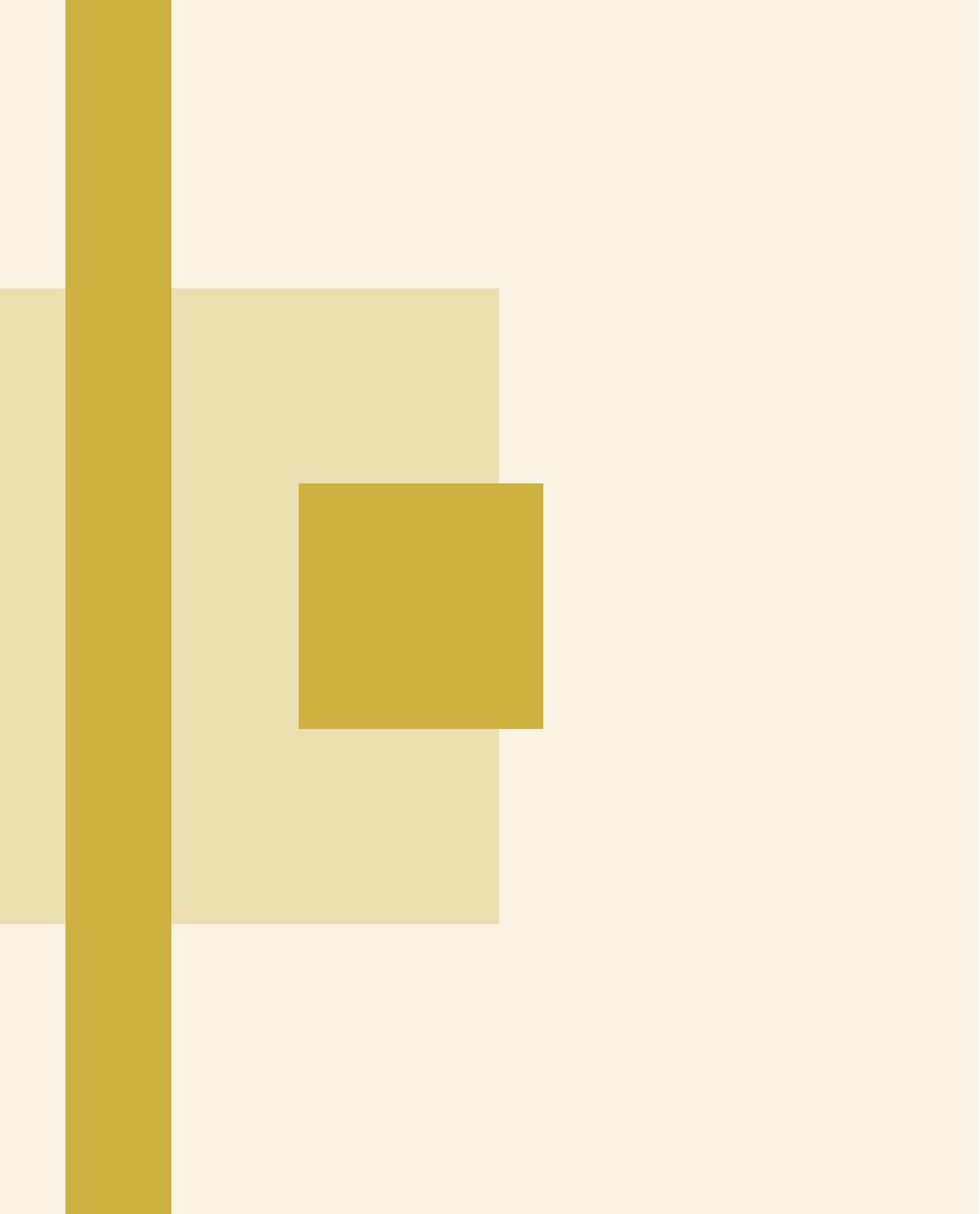
La mayoría de las universidades interculturales del país nació bajo el control omnipresente de los gobiernos de los estados sobre el currículo escolar, el perfil de los docentes, y predominando en ellas las relaciones de poder vertical. Hoy, las universidades interculturales deben buscar su autonomía, equiparándose a las universidades autónomas de los estados, con la finalidad de impulsar el desarrollo decidido que requieren los pueblos indígenas.

En este proceso, se deben desterrar las viejas ideas colonialistas y prejuiciadas acerca de que los indios son incapaces de decidir la dirección del desarrollo social y educativo de sus pueblos. Ellos deben incorporarse a éstas y otras instituciones para tomar las riendas de su propio destino, siempre teniendo presente que si sus ancestros crearon grandes civilizaciones, entonces, cómo podría cuestionarse que ellos no sean capaces de dirigir estas instituciones públicas donde se razonan y se proponen soluciones a los problemas sociales de asimetrías, malestar social y destrucción del tejido social que les atañen.

Además, si los problemas son de los indígenas, están obligados a participar en su solución, utilizando su capital social e intelectual, porque son quienes tienen claro hacia dónde se encamina su proyecto de sociedad y de humanidad. Con estas acciones los indígenas también

defendemos lo nuestro; creamos las condiciones educativas para que las lenguas persistan, así como nuestra historia y pensamiento; para que las nuevas generaciones de mexicanos, incluidas las que descienden de los grupos indígenas, tengan un referente histórico y estén en mejores condiciones intelectuales para entender las realidades sociales, y enfrentar los problemas que se les presenten.

Pero si el Estado mexicano decide mantenerse ajeno a este proceso porque está más interesado en la enseñanza del inglés en los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, en el presente ciclo educativo 2012-2013, los propios pueblos indígenas tienen la misión de liderar esta tarea. En la actualidad, esto es posible echando mano de la creatividad e inteligencia, apoyándose en la estructura de la organización social, escuchando la voz de los sabios de esos pueblos. Por supuesto, para que este proyecto cristalice es menester aprovechar toda la tecnología disponible y acceder a los medios de comunicación. Por último, para la revitalización, la preservación, la enseñanza y los usos de las lenguas indígenas nacionales de México, los pueblos indígenas deben contar con medios de comunicación propios, por ejemplo, radios comunitarias, televisoras, Internet, páginas web y otros medios digitales.



Entrevistas a las personas que intervinieron en la gestión y organización del proyecto

Las instituciones de educación superior surgen en determinado contexto histórico y social como resultado de la necesidad colectiva de una educación de alta calidad en ese nivel. Su objetivo es que las nuevas generaciones de estudiantes se apropien y generen conocimientos para llenar el déficit de saber objetivo que impera en la sociedad. Así es como han surgido las universidades públicas del país, cuya tarea es imprescindible para el desarrollo económico, social, educativo, intelectual y cultural de la sociedad.

Sin embargo, en pleno siglo XXI millones de personas no tienen acceso a la educación superior debido a sus condiciones socioeconómicas, la lejanía de los centros educativos, el elevado costo de sus colegiaturas o la existencia de un número de instituciones insuficiente para satisfacer las demanda educativa en este nivel. De ahí la obligación de impulsar iniciativas para abrir nuevas instituciones. Es esta una labor colectiva en la que diferentes actores realizan tareas específicas para lograr su consecución.

Los testimonios de las personas involucradas en la organización del proyecto de la primera universidad intercultural en México representan las variadas perspectivas de los gobiernos federal y estatal, así como de los pueblos indígenas originarios del estado de México, testimonios que se transcriben a continuación.

- José Dolores Garduño González, nativo de San Felipe del Progreso, uno de los impulsores de la creación de la UIEM y gestor de ésta.
- Sylvia Schmelkes del Valle, primera coordinadora general de la CGEIB y destacada investigadora de la problemática de la educación pública en nuestro país.

- Guillermo González Rodríguez, director general de Educación Superior del gobierno del estado de México, quien en todo momento apoyó la apertura de la institución.
- María de Lourdes Casillas Muñoz, directora de Educación Media Superior y Superior de la CGEIB, quien realizó parte de las investigaciones sobre la viabilidad y pertinencia de la educación superior para los pueblos originarios.
- Felipe González Ortiz, primer rector de la UIEM, quien llevó a la praxis el novedoso modelo educativo.

José Dolores Garduño González

Antolín Celote Preciado (ACP): Como bien sabes, la creación de la universidad intercultural en San Felipe del Progreso se le planteó al licenciado Vicente Fox Quesada cuando visitó la región mazahua, el 16 de abril de 2000, en el marco de su campaña política para la presidencia de República. ¿Qué pasó después del 2 de julio de ese año a raíz de su triunfo electoral?

JDGG: En virtud de que el entonces candidato a la presidencia de la República se había comprometido a crear las universidades indígenas, precisamente para hacer llegar espacios de educación superior a las diferentes etnias del país, me propuse integrar un patronato que le diera seguimiento a ese compromiso; convoqué, sin distinción de militancia política, a la gente representativa de la región: invité a don Jesús Soria, quien amablemente acudió en un par de ocasiones, aunque después no pudo continuar por problemas de salud; asimismo invité al presidente municipal en funciones, a los diputados federal y local, quienes, por supuesto, nunca acudieron aunque los invité de manera reiterada; también convidé a otras personas de la localidad interesadas en impulsar la educación superior, como fue el caso de la química Alicia Corona Arroyo y los profesores Efrén Ramón Sarmiento y Julio Garduño Cervantes, quien llevaba muchísimos años acariciando la idea de crear una universidad. Al final, la mesa directiva del Patronato de creación de la universidad quedó integrada por el profesor Efrén Ramón Sarmiento como secretario,

la química Alicia Corona Arroyo como tesorera y su servidor como presidente. También invité a don Gregorio Montiel, a quien consideré muy importante porque era padre del gobernador en turno y además había muy buena relación con ellos. *Don Goyito* aceptó formar parte del Patronato, aunque sólo asistió un par de veces a las reuniones debido a sus múltiples ocupaciones, pero siempre mostró mucho interés y eso nos permitió tener acercamientos con todas las fuerzas políticas de la región.

El contacto con el presidente Fox estaba dado, con el gobernador también y se reforzó con la invitación a don Gregorio Montiel para que formara parte del Patronato. Se convocó además a las diferentes fuerzas políticas de la región precisamente para que tuvieran el ánimo de apoyar el proyecto, o por lo menos de no obstaculizarlo.

Una vez hecho esto, solicitamos el apoyo del ayuntamiento, del gobierno del estado y del federal; en este sentido, involucramos a los tres poderes de gobierno. El ayuntamiento nos respondió por escrito que no podía apoyarnos pues el tema escapaba al ámbito de su competencia; el gobernador mostró interés cuando lo vimos; lo abordamos en una visita que realizó aquí a San Felipe del Progreso. Habíamos ya concertado el momento en que íbamos a platicar con él, al que, por cierto, nos acompañó don Goyito. En esa ocasión el gobernador dio instrucciones a su secretario de Educación en el sentido de que se atendiera nuestra solicitud.

Cuando visitamos al presidente de la República para solicitarle que cumpliera el compromiso que había hecho durante su campaña, lo vio con simpatía e instruyó a su secretario de Educación Pública para que se formara una mesa de trabajo a fin de que se generara el modelo educativo y se implementara en diferentes puntos del país.

ACP: ¿Fue antes de que él asumiera la presidencia de la República?

JDGG: No, fue como presidente en funciones.

ACP: Ustedes, los miembros del Patronato, ¿tuvieron alguna reunión con él antes de que asumiera sus funciones como presidente?

JDGG: Bueno, sí, tuve una entrevista con él, a título personal. Esto fue cuando estaba preparando su gabinete en el estado de Morelos,

el 9 de septiembre de 2000, en el Hotel Hacienda Cocoyoc, donde tuve la oportunidad de platicar con él. Estaba también la señora Martha Sahagún. Platiqué con ellos brevemente y les recordé la situación y el compromiso. Desde luego, él reiteró el compromiso adquirido y me recomendó que viera al gobernador para irlo sensibilizando.

Posteriormente, se integró el Patronato y nos entrevistamos con el secretario de Educación Pública federal; lo hicimos también con el secretario de Educación estatal, don Tomás Ruiz, y con el ingeniero Agustín Gasca Pliego, quien en ese momento era subsecretario de Educación del estado de México; les hablamos y les presentamos el proyecto.

Cuando el presidente de la República ya en funciones fue a Mochicahuí, Sinaloa, a visitar la Universidad Autónoma Indígena, allá fui y pude hablar con él. Le recordé el compromiso, le entregué un anteproyecto de las universidades indígenas, y en esa ocasión ya le dio instrucciones al secretario de Educación Pública, licenciado Reyes Tamez Guerra, para que atendiera ese asunto.

Una vez que el titular de Educación Pública recibió instrucciones en Mochicahuí, a su vez instruyó al doctor Julio Rubio Oca, subsecretario de Educación Superior, para que atendiera el asunto de la universidad. Así que convocados por instrucciones del secretario de Educación Pública y por indicación presidencial, nos reunimos en sus oficinas de la Ciudad de México, los integrantes del Patronato, el ingeniero Agustín Gasca Pliego, representantes del gobierno del estado de México y la maestra Sylvia Schmelkes del Valle. En esa ocasión se creó la mesa de trabajo con los integrantes del gobierno del estado de México, los integrantes del Patronato, los miembros de la CGEIB y funcionarios de la Secretaría de Educación Pública.

Después de creada la mesa de trabajo, nos reunimos muchas veces en la Ciudad de México para diseñar el modelo académico de esta institución innovadora. Esto nos llevó alrededor de año y medio. Nos reunimos cada 15 días, algunas veces cada semana, en las oficinas de la SEP federal, otras veces en las oficinas de la maestra Sylvia Schmelkes; así fue el proceso.

ACP: *¿Cómo recibió el gobierno del estado de México el proyecto de la creación de una nueva universidad?*

JDGG: Por parte del gobernador bien; instruyó al secretario de Educación para que atendiera esta solicitud. Sin embargo, hubo reticencia de parte de esa Secretaría pues veía el proyecto con escepticismo, de modo que se tenía una actitud política: se decía que sí, pero realmente no había apoyo para el proyecto; se decía que iba a haber un gueto y que no era pertinente para la educación. No obstante, el compromiso presidencial estaba dado, así como la indicación del Secretario de Educación Pública del gobierno federal. Se hizo la universidad a pesar de que no había mucha simpatía por parte del gobierno del estado; finalmente se logró la institución.

ACP: *¿Cómo se llegó a la universidad intercultural cuando originalmente se estaba solicitando una universidad mazahua?*

JDGG: Ese proceso fue idea de la maestra Sylvia Schmelkes en la CGEIB, ahí surgió el proyecto. También había reticencia de llamarla "Universidad Indígena", entonces se llegó a la sugerencia de que se llamara "Intercultural", y de esa manera le quitamos el estigma, entre comillas, de indígena. Aunque nosotros propusimos que se llamara "Indígena", porque consideramos que era lo más conveniente. Sin embargo, como queríamos que la institución naciera, se le cambió a "Intercultural" por sugerencia de la maestra Schmelkes.

ACP: *¿Cómo se fueron elaborando los proyectos para la creación de la universidad?*

JDGG: Los integrantes del Patronato aportamos ideas, investigamos qué se había hecho en otras latitudes en cuanto a educación superior indígena e hicimos algunas consultas. Nosotros íbamos por una universidad nacional autónoma indígena y, de ahí, conseguir más universidades para todos los estados. Y la idea, finalmente, fue crear 10 universidades interculturales para cubrir más o menos el territorio nacional.

ACP: *El modelo de la universidad, ¿cómo se fue transformando? Porque originalmente se estaba pensando en una universidad tradicional donde se impartirían, igual, carreras tradicionales.*

JDGG: No, nunca nos planteamos eso. La idea original era generar un espacio donde se rescatara, se valorara, y se impulsara la cultura

materna y las lenguas originarias. Ésta era la misión central básica, ¿Qué licenciaturas deberíamos impartir? Eso no lo sabíamos. Lo que sí teníamos claro es que debíamos generar espacios donde las culturas y lenguas originarias dialogaran con la cultura occidental de igual a igual, sin que ninguna cultura avasallara a la otra. Esa era la idea central de esta universidad, y el objetivo era abrir espacios en la educación superior a los jóvenes indígenas que eran rechazados en otras instituciones, y de alguna manera contribuir a rescatar, a valorar y a replantear las culturas originarias. Fue como se plantearon las cosas para la apertura de esta universidad en San Felipe del Progreso, corazón de la etnia mazahua.

Sylvia Schmelkes del Valle

ACP: Como investigadora de temas de educación, reconocida nacional e internacionalmente, ¿cómo es que te acercaste por primera vez a la educación intercultural y cuál es su parámetro teórico?

SSV: Cuando estuvimos elaborando la propuesta del programa educativo para esta administración, que fue en el periodo de transición, más o menos entre julio y noviembre del año 2000, ahí estuvimos discutiendo sobre cómo reformar la educación superior, sobre qué hacer con la educación media, qué hacer con la descentralización de las escuelas que ya estaban y sobre la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En fin, una visión muy amplia de las reformas que necesitaba la educación nacional. Ahí fue muy evidente la necesidad de reformar la educación, de plantearse qué le estábamos dando a los pueblos indígenas. No fue el concepto sino la problemática de la educación destinada a los pueblos indígenas lo que nos obligó a meternos a estudiar cómo podíamos resolver ese asunto.

Ahí surgió la necesidad de pensar en una educación que no sólo fuera para los indígenas, pero que fuera de manera muy particular para los indígenas, buscando que fuera de mucha calidad, pero entendiendo la calidad como algo que implicara necesariamente la pertinencia cultural y lingüística. Entonces, pensamos en eso por

un lado, y por el otro pensamos en la necesidad de una educación para todos los mexicanos en torno de la diversidad y, en concreto, de la diversidad cultural, porque nos parecía muy evidente que las razones por las cuales la educación indígena estaba tan mal tenían que ver con el hecho de que quienes tomaban las decisiones sobre la educación, lo hacían sin tomar en cuenta la diversidad ni sus intereses o necesidades. Bueno, pues eso tenía que ver con una idiosincrasia de la mayoría de los mexicanos, la cual proviene de 500 años de conquista hasta la fecha, y que tiene que ser transformada. Entonces eso nos llevó a la educación intercultural, pero intercultural para todos, no sólo para la educación indígena.

Fue cuando planteamos el asunto de la necesidad de una coordinación general de educación intercultural bilingüe, por el convencimiento de que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) no iba a poder resolver, digamos, este nuevo concepto, justamente por todas sus ataduras y vicios. Fue en el equipo de transición cuando se propuso el asunto de la ampliación de la coordinación ya con estos dos objetivos muy claros. Por un lado, ofrecer a los indígenas en todos los niveles educativos una educación de mucha calidad y con pertinencia cultural y lingüística; esto fue, digamos, la primera semilla de la universidad intercultural. Por otro lado, llevar a cabo una educación intercultural para todos los mexicanos.

ACP: ¿Cómo te enfrentaste al concepto de interculturalidad?

SSV: La necesidad de darle una orientación teórica atrayente al proceso llevó a todo el equipo que se sumó a un esfuerzo colegiado, a organizar un seminario interno para ir concibiendo cómo íbamos a entender nosotros la interculturalidad y a dónde íbamos a llegar, hacía donde íbamos a desplegar todos nuestros esfuerzos. Estuvimos en un seminario analizando a los teóricos de la interculturalidad. Después de eso, no te voy a decir que terminamos el seminario, pero más o menos después de cinco o seis sesiones, me senté a escribir un artículo sobre el concepto de interculturalidad, que se llama algo así como "Educación intercultural a la luz de experiencias recientes", que no es experiencia sólo de México, sino de varios países. Ese es el documento que nos ha servido

de orientación, en él distinguimos entre pluriculturalidad y multiculturalidad. Haber reconocido que somos un país con estas características es muy importante.

Además, reconocemos que tener políticas educativas centrales nos obliga a hacer una serie de cosas, sobre todo el asunto de la educación de calidad y pertinencia para los indígenas. El mero término de *pluriculturalidad* no nos está diciendo lo que queremos, o sea, no es un proyecto político; el proyecto político está en la interculturalidad. Sí, es un ingrediente muy importante en un proyecto de nación y nosotros lo definimos como la relación entre culturas, basada en el respeto y desde posiciones de igualdad. Ésta es nuestra definición operacional como meta, y, bueno, pues de ahí a reconocer que ese concepto no admite asimetrías también es lo que está en ese primer documento: la necesidad de combatir todas las asimetrías; la lejanía de las asimetrías económicas, políticas y sociales; el respeto de la actividad propiamente educativa, pero el reconocimiento de las asimetrías educativas y su vinculación con el combate a las otras.

Respecto de las asimetrías, después profundizamos un poco, pues sí llegamos a aclarar que hay cosas diferentes que hacer en los diversos escenarios, pero que con los indígenas es muy importante trabajar el orgullo y la identidad propia, y eso necesariamente pasa por la lengua. Así surge la necesidad de hacer una educación bilingüe que fortalezca el conocimiento de la cultura propia y que desarrolle el orgullo, porque si no, es imposible la relación de tú a tú. Respecto de la población mayoritaria, se debe asegurar primero un conocimiento de la diversidad, el cual no se logra con un sistema educativo tal como el que tenemos, porque el conocimiento es la base, y si éste se distorsiona cuando nos enseñan a asociar la diferencia cultural con la pobreza, entonces nos parece que lo diferente es pobre; esto nos lleva a la necesidad de disociar esas dos cosas: que la cultura es rica y que la pobreza es un accidente de la historia.

De alguna manera esta reflexión se hizo parte del proceso educativo y hubo la necesidad de empezar a meternos de lleno en lo que era el sistema como tal, sobre todo en sus estructuras curricu-

lares, y meter conocimiento, valoración, aprecio de la diversidad, en general, y de la diversidad cultural, en particular, en todos los niveles educativos.

Ese fue el documento que elaboramos como a la mitad de nuestro seminario, y sirvió como objeto de estudio; seguimos con esa tarea, pero empezamos a leer a los demás autores. A la luz de esta primera idea dicho planteamiento tiene muchísimos puntos discutibles; por ejemplo, hay gente que dice: “¿Es que lo intercultural no califica la relación?”. Yo digo que sí; el término califica la relación y nos está diciendo lo que queremos, por eso es un ingrediente; pero hay gente que dice que no, que lo intercultural se refiere a la relación, pero no la califica sino que la estudia. Yo entiendo que estas cuestiones son muy polémicas, como también lo es la calidad entendida de manera heterogénea, que es lo que más trabajo nos ha costado en el sistema educativo. No es lo mismo en un mundo diverso como el de México, lo que entendemos por calidad de la educación en un caso o en otro; por lo menos no es la misma manera de llegar a la calidad, esto también es muy polémico. Mucha gente sostiene todavía que se puede pretender exactamente lo mismo para todos los mexicanos.

También del lado de los indígenas hay un cuestionamiento fuerte del concepto de interculturalidad, porque en algunos casos se ve como decir “Éstos ya entendieron cuál es la riqueza de los indígenas y ahora nos la quieren quitar: la riqueza de la diversidad cultural, y ahora se quieren aprovechar de ella”. Por esta razón hay cierta reacción en contra de la interculturalidad, tanto en México como en América Latina. Es un punto interesante y hasta cierto punto político. Eso fue entonces lo que nos llevó al planteamiento de las universidades, que por cierto tardó, porque incluso en la primera estructuración que hicimos, no trabajábamos con bachilleratos ni con universidades, o sea, nuestras direcciones no lo permitían. Finalmente, cuando nos dimos cuenta de que era una pena que no estuviéramos considerando en el principio también bachilleratos y universidades interculturales tuvimos que eliminar una dirección que se llamaba “De la mujer y la niña indígena”, y convertirla en Educación Media Superior y Superior; esto

tardó como un año. Ya con eso, y sobre todo porque vimos que teníamos respaldo, o sea que había apoyo de las áreas de las que nunca venía apoyo, que íbamos a tener una buena respuesta de la Secretaría de Educación Pública y del mismo secretario, y cuando el propio presidente se interesó en las universidades interculturales, dije: “Vamos, es nuestra oportunidad”. Así fue como se inició el proceso.

ACP: *A partir de que asumes el cargo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, ¿cómo te planteas el reto de la creación de las universidades interculturales?*

SSV: Para la educación intercultural, en general, que habla de una educación superior intercultural, necesitas una serie de precisiones, una serie de toma de posturas muy claras, y, bueno, debes tener un fundamento sólido para poder entenderlas. De la misma manera, empezamos con grupos pequeños —somos 10 personas en la estructura—; entonces nos pusimos a discutir y en algún momento yo me puse también a escribir y definir. Vengo del campo de la investigación educativa y tengo un conocimiento del sistema educativo, en general, y de la problemática educativa del país, en particular, y eso fundamenta mucho los planteamientos. Pero por otro lado, estaba también el diseño de nuestros seminarios sobre interculturalidad, en educación intercultural, y además, como síntesis de estas dos cosas, salieron los principios; algunos de ellos se han venido modificando, pero no demasiado. En términos generales, creo que los que salieron después de la primera reflexión se refieren a cuál sería el aporte especial de una universidad intercultural. Primero la definición de si la interculturalidad supone la relación entre culturas y, en consecuencia, la universidad tiene que ser un lugar donde esto se propicie. Por lo tanto, la diversidad cultural es un deber, y entonces el mejor lugar para ubicar la universidad es donde haya múltiples culturas; esto por un lado, pero por el otro tampoco es una universidad en exclusiva para indígenas, que eso es muy importante, es una universidad fundamentalmente para indígenas, porque se ubica en una zona densamente indígena. Ése es, digamos, su destino; pero esa característica nunca le va a cerrar las puertas a nadie. La

segregación para los indígenas ha sido muy nociva; los indígenas no pueden responder de la misma manera, de tal forma que esta opción se abre también a los mestizos. Es más, se propone que los mestizos estén dentro, no de manera mayoritaria, pero sí dentro. Por un lado, una universidad intercultural es un lugar donde el diálogo entre culturas se tiene que dar; luego, por otro lado, es un lugar donde todas las culturas dialogan entre sí. Queremos que las culturas indígenas estén al nivel en ese diálogo. Este sería el aporte especial, un diálogo entre culturas, pero donde las culturas indígenas tienen un lugar especial y estén de tú a tú. En este contexto el conocimiento indígena, la sabiduría indígena, los valores indígenas, las producciones artísticas se manifiesten de tú a tú. El espacio universitario es donde se enriquecen. La cultura indígena debe tener un sitio privilegiado. Lo tercero que implica la interculturalidad es la necesidad de que las culturas se den a conocer, el convencimiento de que con el conocimiento llega la valoración y el aprecio; la interculturalidad entendida también en la universidad como un sitio privilegiado a partir del cual se dará a conocer la cultura originaria, que se sistematiza, se fortalece, se investiga y genera conocimientos, sobre todo para difundirlos al resto del mundo, con el propósito que de ello se derive una valoración y un respeto mayores.

Se trata de un concepto de interculturalidad, aplicado a las universidades, que posee una vocación de desarrollo de los mismos pueblos indígenas. Por eso los mestizos entran ahí, pero entran porque también son capaces de comprometerse con el desarrollo de esos pueblos. La misión y el desarrollo dependen de todo el mundo. Una universidad entendida como la institución que busca trabajar las diversas disciplinas, las humanidades, las ciencias sociales, las ciencias duras, la tecnología, requiere de un sitio interdisciplinario, pero precisamente para producir el desarrollo integral de los pueblos indígenas. La visión es ésta y, por lo mismo, la oferta educativa tiene que partir de las necesidades y potencialidades de la región, y debe contar con una participación muy clara de los propios pueblos en su definición, es eso lo que busca la participación comunitaria.

La participación del pueblo es muy importante, pues le da una idea de vinculación social. Así, es la gente del pueblo la que está al pendiente de cómo va marchando la universidad, y tiene la posibilidad de opinar y de proponer en el proceso de inclusión de sus necesidades mediante la elaboración del propio proyecto donde la comunidad participa. Claro, no en todos los casos hemos podido hacerlo, en unos más que en otros. Sin embargo, el aspecto de vinculación comunitaria como estrategia pedagógica es una manera de aprender, pero además es una forma de servir, de devolver como un servicio a la comunidad, pero fundamentalmente es una forma de aprender de manera intercultural. De aquí surge el otro principio, el que fueran universidades de investigación. Es muy importante que las universidades obtengan conocimientos sobre su cultura y lengua, con el propósito de fortalecerlas como consecuencia de su actividad investigativa.

Otro principio es que se debe incorporar la investigación también como estrategia pedagógica, como una manera de aprender.

Otro más surge del convencimiento de que los indígenas han sido víctimas de un sistema educativo desigual; la universidad, entonces, debe dar herramientas a los universitarios para enfrentar estas desigualdades con éxito; surge entonces la necesidad de establecer criterios académicos específicos sabiendo que vienen en posición de desventaja. Se decidió hacer un esfuerzo, más como una política institucional, por brindar herramientas que apoyaran las actividades superiores del pensamiento, para enfrentar los estudios universitarios.

Éstos fueron los principios fundamentales, siempre con la idea de que estamos atendiendo a un México diverso y no podemos ir más allá de los principios; no se trata de ser un modelo rígido si queremos que todos abracen estos principios, porque si no, pues no va a haber una comunión entre universidades interculturales, que es muy importante. Sin embargo, cada universidad tendrá que buscar sus propios caminos.

ACP: ¿Cómo llegó esta propuesta al gobierno del estado de México? Porque tiene sus propias políticas educativas y lingüísticas respecto de las poblaciones indígenas, que tienen la función de legitimar a

los gobiernos de la región y del mismo estado. El concepto de esta universidad es generar una conciencia crítica, y, además, está el componente intercultural, con base en el cual se tienen que reivindicar sus derechos lingüísticos y culturales. ¿Qué sucedió?

SSV: Yo creo que aquí las causas fueron más coyunturales y políticas. Cuando Fox pasó por San Felipe del Progreso, en campaña, algunos miembros de la sociedad local le plantearon el asunto de la universidad indígena, no intercultural sino indígena, y él en campaña se comprometió a que había que crear la universidad. En ese sentido creo que fue coyuntural.

También considero que mucho valor tuvo la sociedad de San Felipe del Progreso que lo propuso como para no dejar que esa palabra se perdiera. Sirvió para recordarle todos unidos: "Tú prometiste" y "Tú dijiste que aquí", y "Entonces, ¿con quién vamos?, ¿a quién nos dirigimos?".

Digamos que la promesa de Fox no fue una promesa, porque él también creía que era necesario y estaba absolutamente convencido de trabajar con los indígenas de una manera distinta; digamos que la relación Estado-sociedad-pueblos indígenas tenía que cambiar y que la educación, sobre todo la educación superior, era una manera de hacerlo; así que él no lo dijo de dientes para afuera. Se vio ahí esta coincidencia.

No sé cuánto Fox se involucró en esto, pero al gobierno del estado de México no le quedó de otra. No vio mucha posibilidad de decirle que no a una promesa que había hecho el presidente. No lo tomaron con gusto y, te lo puedo asegurar; no les pareció para nada que se ejerciera como una decisión del gobierno del Estado. Este tenía muchas otras prioridades en cuanto a extender la educación superior a otros lugares, pero también otras modalidades de educación tecnológica y politécnica, y quería abrir aquí un cinturón industrial. A ellos los desvió en dos cosas: el concepto de educación intercultural, que para ellos era una cosa muy extraña, y el lugar donde se realizaría el proyecto. Entonces, al principio puedo decirte que fue muy difícil, porque el jaloneo era hacia una cosa muchísimo más convencional; digamos que al lugar no se podía decir que no, pero sobre el asunto de la concep-

ción de la universidad, allí sí fueron los jaloneos. Fue una cosa muy interesante, porque en el proceso de los jaloneos sí logramos cambios fundamentales entre los funcionarios del estado de México con quienes trabajábamos; pero muy en el fondo, o sea, de una posición que yo diría radical, ellos pensaban una cosa y nosotros pensábamos otra, y entonces cada vez que nos reuníamos, nos enfrentábamos, y fuimos abrazando el proyecto como propio con una propuesta relativamente nueva. Pero así se dio: fueron entendiendo uno por uno y cada cosa fue adquiriendo su lugar, y al final tuvimos un apoyo muy notable e importante de los funcionarios del gobierno del Estado con quienes trabajamos.

ACP: *En el corto tiempo de operación de las universidades interculturales del país, ¿cuál es tu opinión? Sería importante hacer una reflexión hasta este momento, en concreto, en el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM).*

SSV: Estoy muy contenta. Haciendo un balance general, me parece que las cosas van muy bien, incluso mejor de lo que se podría esperar en el poco tiempo de vida que tiene la universidad. En particular, estoy agradecida con la UIEM por habernos ayudado a concretar el asunto de la vinculación que nosotros teníamos ahí en principio, pero nunca nos imaginamos que pudiera ser tan profundo. Cuando ustedes empezaron a formar brigadas y cuando empezamos a ver potencial educativo tecnológico y además vinculación; realmente fue muy importante tener en cuenta a las comunidades. Para mí, fue un proceso adelantado a todas las universidades; fue un avance de la Universidad del estado de México que nos ha servido a todos, que nos ha modificado, no en el sentido de cambiar sino de profundizar mucho en nuestros planteamientos, y también ha sido el ejemplo de que, efectivamente, sí se puede; no es una cosa teórica, ahí está y ha servido para que a las otras universidades se les vayan ocurriendo cosas que se adapten mejor a su región; tienen el mismo espíritu, el de que sus alumnos se vinculen con sus comunidades, que esa es una manera de llevar las necesidades de las comunidades a las universidades y que, además, es una forma de educar y servir; dos cosas que tienen importancia. Soy de la opinión de que eso es lo que hay que trabajar, ésta es una de las ventajas agregadas.

¿Dónde estamos débiles?, en investigación. Curiosamente, ahí todavía estamos cojeando, no sólo ustedes, sino también otras universidades. Pero ustedes llevan más tiempo, y como que todavía no veo que haya líneas claras de investigación; más bien hay una serie de proyectos de los docentes. No digo que no se esté haciendo investigación, ni digo que los alumnos no estén participando. Creo que falta un poco por hacer: consolidar proyectos académicos; que el trabajo de investigación se vuelva más colectivo, más interdisciplinario; y que efectivamente, vaya acumulando conocimientos sobre distintas áreas de la cultura y de la lengua. En estas cosas hay que avanzar. Pero en mi balance, creo que los alumnos han logrado cosas maravillosas; están aprendiendo muchísimo, en el sentido que queremos que aprendan. A pesar de que al principio había cosas que nos asustaban, ha habido en ellos transformaciones muy importantes.

ACP: ¿Cómo nos vemos dentro de 10 años con las universidades interculturales en el país?

SSV: Creo que estamos apostando de manera arriesgada, estamos corriendo un riesgo, y tenemos que asumirlo. No estamos preparando a los muchachos para un mercado existente, y tenemos que aceptar esto. Estamos apostando a que los muchachos van a poder tener sus propias empresas individuales o colectivas, y que vivirán dignamente de un proceso de impulso al desarrollo regional, a partir de lo que las universidades les dan.

Yo creo que eso es algo que México necesita. No podemos estar formando para el empleo, sino que la apuesta es formar gente con iniciativa propia, capaz de romper procesos de desarrollo. Es un riesgo que tenemos que ir midiendo con muchísima delicadeza, porque una de las cosas que puede llegar a suceder es que, si bien es cierto que los muchachos salen con estas habilidades, tenemos que estar preparados. Hemos trabajado con el Banco Mundial para crear un fondo de capitalización inicial de iniciativas de los alumnos para que lo económico no sea motivo de no crear empresas de desarrollo comunitario. La Universidad tendrá que formar actitudinalmente para que no se lucre con el producto de eso, sino que se viva dignamente, que no sean éstos motivos de explota-

ción de los hermanos indígenas con los que se trabaja, sino todo lo contrario: que sean medios para hacerlos participar en un proceso de desarrollo nuevo. Entonces, creo que estamos logrando ciertos cambios en actitudes, en cuanto a las posibilidades reales de abrir esos mercados de trabajo. Ya estamos pensando en esto, aunque es un riesgo. Cuando visito las universidades interculturales, me digo: "México va a ser distinto en los próximos años". Si hacemos posible que los estudiantes puedan emplearse, puedan quedarse en sus lugares de origen; si se logra esta orientación, esta conciencia social, hacia el desarrollo de sus pueblos que muestran ahora, pues México va a ser diferente al cambiar de abajo para arriba, porque no lo vamos a modificar de arriba para abajo, pero de regioncita en regioncita sí.

Con ese objeto, la relación entre las universidades interculturales es muy importante, que no se vaya a expandir cada una por su lado, que haya una relación muy estrecha, que haya una relación horizontal muy importante. Hablamos de la creación de la sociedad civil de las universidades interculturales para que ellas mismas procuren su propio reglamento, sus propios estándares de calidad, y se presten ciertos servicios. Creo que va ser un México diferente. Quizá necesitaríamos más inversión porque vamos a tener una crisis, 10 universidades para México son muy pocas; de hecho, resulta curioso que las solicitudes de nuevas universidades interculturales provienen de los estados donde ya hay: del estado de México, que quiere la universidad otomí; en Chiapas, en Las Margaritas, quieren otra; en Tabasco ya pidieron una para la zona chontal. Ésta es la manifestación de que se necesitan muchas más de 10. ¿Cuánto será suficiente? Creo que podemos ir creciendo, o sea, si la oferta educativa puede mantener el crecimiento por esta vía, México va ir para delante. Nos equivocamos cuando pensamos que la educación indígena no tiene que pasar de primaria, ya que no formamos los cuadros para poder disciplinar nada, ni siquiera la propia educación, y eso vamos a cambiarlo. Bueno, esa es mi esperanza, que es más esperanza que otra cosa, pero para allá va. Por lo menos eso es lo que nos orienta.

Guillermo González Rodríguez

ACP: *¿Cómo llegó a la oficina la noticia de la universidad intercultural?*

GGR: Te agradezco que quieras tomar mi testimonio. En efecto, muchas veces nos preocupamos, con toda razón, por el desarrollo de la institución, sobre todo cuando estamos inmersos en ella y lo urgente le va quitando razón a lo importante, y luego resulta que cuando se quiere reconstruir la historia de las instituciones no se tienen elementos para hacerlo. En ese sentido, pues qué bueno que haya un interés en la institución y, en particular, uno por rehacer la historia, porque al final es lo que nos va a permitir conservar la memoria, que es lo más importante.

Desde antes, nosotros ya habíamos recibido, como gobierno del Estado, una serie de peticiones para la creación de una institución de educación superior que estuviera enfocada en el estudio y análisis de los pueblos originarios. Hablo con toda la intención de una institución de educación superior porque el nombre original de la institución no fue universidad intercultural; llegar a universidad intercultural nos llevó muchas discusiones en las que se tuvieron que exponer numerosos argumentos.

Se hicieron muchos análisis, por allá en los años setenta, cuando se empezó a manifestar la necesidad de brindar educación superior y media superior, pero que tuviera un enfoque destinado a los grupos originarios, no como objetos de estudio, sino como sujetos de su propia historia.

En la época en la que Vicente Fox fue candidato a la presidencia, en una visita que hizo a San Felipe del Progreso, prometió una universidad indígena mazahua. Esto —una vez hecho gobierno— se transfirió a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), a cargo de Xóchitl Gálvez, quien hizo llegar la solicitud a la Secretaría de Educación, la cual se nos transmitió prácticamente en los mismos términos.

Por esas épocas, tu servidor y quien era subsecretario de Educación, el ingeniero Agustín Gasca Pliego, empezamos a reunirnos con Sylvia Schmelkes con esa misma connotación de universidad indígena mazahua. Asistimos a las primeras reunio-

nes con la posición del gobierno del Estado, la cual confirmaba en cada sesión el ingeniero Gasca, en el sentido de que, desde nuestro punto de vista, no era conveniente crear una institución indígena porque tenía connotaciones de tipo racista, de gueto, de una inclusión, pero de una inclusión asimilativa al Estado. Y que estuviera enfocada en el grupo originario mazahua también le daba un sentido excluyente del resto de los grupos que son originarios del estado, pero también excluyentes de otros grupos originarios del país que se asientan en el estado de México, pues en su zona oriente tenemos poblaciones originarias, fundamentalmente, de Oaxaca y de todo el país.

Por tanto, conceptualizar una institución de este tipo, enfocada en el estudio de y para las lenguas y culturas originarias, debía tener una connotación más amplia. Una universidad no se construye para que funcione unos cuantos años, se construye para que perdure; ahí está el ejemplo de la Universidad Nacional Autónoma de México, de la Pontificia, de la propia Universidad Autónoma del Estado de México que tiene más de 180 años. Por eso se debe tener una visión de futuro, mucho más amplia, para que no resulte después que el nombre que va a estar incluido en su decreto de creación coarte el desarrollo de la propia institución e impida que tenga un futuro o un horizonte mucho más amplio.

Este elemento clave se llevó dos años de discusiones, en ocasiones muy álgidas. La propuesta por parte del gobierno federal era Universidad Indígena Mazahua, nombre que en un principio fue adoptado por la SEP; pero después de dos años de discusiones se fue conformando una idea mucho más incluyente, más abierta de lo que debiera ser una institución de este tipo. Cuando propusimos que debería ser intercultural, lo planteamos en términos de que una institución de este tipo debería tomar la cultura de los grupos originarios sólo como un elemento básico, como un puntal para responder a las condiciones del mundo actual. Sin embargo, los procesos de globalización que se presentan a nivel mundial tienen como característica la homogeneización, incluso en términos culturales; es decir, defienden que para que la gente se pueda incrustar más “fácilmente” en el mercado se requiere que

sea homogénea, que su visión del mundo sea unilateral. Esto no tiene en cuenta la diversidad, esto va en contra precisamente de la diversidad.

Estoy convencido de que podemos hacer frente a la globalización manteniendo la diversidad, es más debemos ser parte de la globalización. Es un fenómeno que se está dando. Como todos los paradigmas que se han presentado a lo largo de la historia de la humanidad, tendrá tanto su época de auge como de desmitificación, y tomará el lugar adecuado, el lugar que le corresponde, sin pensar en una posición determinista. Estamos en contra de justificar diciendo que, por tratarse de la globalización, hay que ajustarse a ella, como única razón. No es una razón, es uno de tantos movimientos que se ha presentado a lo largo de la humanidad. Nuestros pueblos originarios tienen más de cinco mil años (hablo a nivel mundial como cultura) y han pasado por otras globalizaciones, así que ésta no debe asustarnos.

Desde mi punto de vista, no tenemos porqué asustarnos de un proceso así, ya que nuestros pueblos originarios han sido muy firmes en la consolidación y preservación de su cultura. Han pasado 500 años de la última globalización, la invasión de España, una potencia en su época, y las raíces de nuestros pueblos aún se conservan. Se sigue preservando la cultura con sus variaciones, modificaciones, adecuaciones, con todo lo que se quiera, pero en el fondo está la raíz, en lo profundo sigue viva la cultura, esto es clave. Así que la cuestión de que resistamos otros 500 años no es mayor problema. Si lo vemos desde esa perspectiva del tiempo, no del tiempo de las potencias sino del tiempo de la resistencia, que son dos cosas distintas, entonces para la resistencia los tiempos tienen otra dimensión. Estamos seguros de que una institución universitaria de este tipo, enfocada en los pueblos originarios, debería darles los elementos para sortear esta nueva globalización. Pero sería muy negativo que para hacerlo se encerrará y sólo mirara hacia dentro. Se debe ver hacia adentro, sí, pero para reflejar hacia afuera las condiciones que los hacen diversos, diferentes. Desde mi punto de vista, la globalización nos va a respetar en la medida en que demos que somos diferentes; va a voltear

hacia nosotros cuando se dé cuenta de que somos diferentes. Si somos iguales ni siquiera nos va a voltear a ver, porque seríamos exactamente iguales a ellos. Tendríamos que reflejar desde dentro de nosotros y decir “Aquí estoy con mi diversidad”.

¿Por qué intercultural? Porque en los momentos actuales en que una sola potencia hegemónica propicia esa homogeneidad, necesitamos demostrar ante los demás pueblos que tenemos una especificidad que nos permite hablar a la misma altura, de tú a tú, con otros modos de ver el mundo, con otras culturas. No que una sea mejor que otra; tenemos que partir de que cada una tiene sus virtudes y defectos, y no porque una tenga el poder económico, político o militar manifieste superioridad frente al resto de las culturas. Aquí es donde nosotros pensamos que esa interculturalidad tiene que darle voz a nuestros pueblos originarios para hablar de tú a tú y en el mismo nivel, con el resto de los organismos sociales que existen en el mundo, y que esa es, además, la única forma de evitar la hegemonía de unos sobre otros. Cuando seamos capaces de reflejarnos en el otro, de vernos en el otro, en ese momento podríamos resolver nuestras diferencias respecto de las características de cada uno de nosotros, con el respeto de cada pueblo, de ahí lo intercultural. Un integrante de un pueblo originario de nuestro estado tiene que expresarse perfectamente en español, que es lo que le va a permitir manejarse con otros grupos originarios del país; tiene que manejar perfectamente su lengua para poder ponerla a la altura de las otras lenguas, y tiene que manejar el inglés para poder comunicarse con los grupos hegemónicos y poderles decir “Aquí estoy” y “Respétenme”.

ACP: *¿Cómo recibe el gobierno del estado de México el modelo educativo de la universidad intercultural?*

GGR: Le viene muy bien al gobierno del estado una institución como ésta. Primero, por el orgullo de ser la primera institución de este tipo en todo el país, lo que pone a nuestra entidad —que siempre se ha caracterizado por ir al frente en muchos aspectos educativos— a la vanguardia de la educación en todos sus niveles. El estado de México es un espejo de lo que sucede en el país. Los procesos de globalización provocan migraciones tanto internas como

externas, y nuestra entidad ha sido receptáculo de muchas migraciones. Como consecuencia del proceso normal que experimentan todas las ciudades, el Distrito Federal está expulsando habitantes y el estado de México se ha caracterizado por abrir las puertas a muchos grupos del país; sobre todo en la zona oriente: Ciudad Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, Chalco, Tecámac, Cuauhtlán; la misma Ciudad Satélite desde hace muchos años se convirtió en receptáculo de muchos grupos.

Entonces, no hay un rechazo hacia esos grupos, sobre todo en términos educativos. Atender a la población de otras entidades le cuesta en términos económicos a nuestro estado, porque resolvemos el proceso educativo, de vivienda, de servicios, de una población que debiera ser atendida por otras entidades federativas. Una porción de los impuestos de los habitantes del estado de México se canaliza a la satisfacción de las necesidades de la migración de otras entidades.

Ciudad Nezahualcóyotl surge como un mosaico de pobladores de otras zonas del país, atraídos, claro, por el trabajo, la educación, la salud de la zona. Esto no es nuevo para el estado de México. Simplemente, la composición del gobierno del estado es diversa. Yo mismo provengo del Distrito Federal. Llegué desde hace 30 años y el estado de México me abrió las puertas, me permitió participar en la conformación de este gobierno, y desde mucho antes, coadyuvar en su desarrollo. Por eso yo no siento que sea un proceso nuevo, sino que se ha venido dando. También hay que aceptar que hay problemas de identidad. La gente del Valle de México, de la zona conurbada, se identifica más con el Distrito Federal, se asume como gente del Distrito Federal, se preocupa por los problemas que ocurren en la Ciudad de México, y de repente, cuando tiene que realizar trámites o va a votar se da cuenta de que no pertenece al Distrito Federal, sino al estado de México, cuyo gobierno ha buscado fortalecerlo con algunas acciones.

Nos viene muy bien una universidad intercultural, porque la interculturalidad, desde nuestro punto de vista, debería abarcar todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta el postgrado; es decir, debería ser una característica transversal en toda la

educación, ya que, en la medida en que seamos capaces de entender al otro, no sólo podremos tener un mejor desarrollo social y económico, sino un óptimo desarrollo humano. Si esta educación intercultural permeara todos los niveles educativos, que sería la intención en el futuro, contaríamos con una sociedad más fuerte y, sobre todo, menos violenta, porque normalmente lo que hacemos es rechazar al que no es como nosotros; pensar que el otro es el que está mal y no nosotros. Cuando seamos capaces de reflejarnos en el otro mediante la interculturalidad, seremos mucho más fuertes como estado y como nación.

ACP: *¿Cuáles fueron las dificultades para conformar el equipo base que llevaría a la práctica la Universidad? Me refiero el nombramiento de Felipe González Ortiz como encargado de rectoría, de Mindahi Bastida Muñoz, Margarita De la Vega Lázaro y Francisco Monroy Gaytán. ¿Cómo fue el proceso para conformar este equipo?*

GGR: Esta cuestión no viene en ningún documento. Hay un archivo histórico sobre cómo se fue conformando la Universidad; ahí está lo escrito, los foros que se hicieron, los acercamientos, los oficios, los documentos, los soportes, pero, obviamente, no viene la parte personal que se da en otros planos.

Hacer el decreto de creación, el convenio en coordinación con el gobierno federal, no surgió de aquí, no fue una idea mía. Sería muy presuntuoso decirlo. Fue la idea de mucha gente que se fue integrando en esos dos años; se trabajó con muchas personas, se platicó con mucha gente, no sólo en foros a los que acudían expertos académicos a discutir, también se habló con gente no académica: sacerdotes, ejidatarios, personas del pueblo. Hablamos en los recorridos que hacíamos; llegábamos, preguntábamos, comentábamos, y de ahí surgieron las ideas, no fueron ideas propias; quizá la virtud fue concertarlas e irles dando forma. Esas ideas ya existían: la conformación de una institución que diera cauce y continuidad sobre todo a aquellas personas que pudieron pasar por ese filtro que es la educación. Hay que reconocer que la educación es un filtro. Mucha gente se queda sin acabar la primaria, ya no digamos que haya pasado la secundaria o la preparatoria, sino que se quedó ahí por condiciones adversas. Esto no quiere

decir que no sea gente con sabiduría, gente con una noción muy clara de sus principios y muy firme en sus creencias y convicciones.

Ellos nos dieron la pauta para conformar no sólo el equipo inicial de la institución, sino su decreto de creación que finalmente trata de reflejar lo que es el ideal de nuestros pueblos originarios de trascender y de no morir, de no desaparecer.

Cuando estas conversaciones, muchas de ellas informales, que consistían en escuchar a la gente, lanzar una pregunta provocadora con toda la intención y simplemente dedicarse a escuchar. Claro, de esa escucha salieron muchas propuestas, así que fuimos filtrando aquello que realmente valía la pena, lo que era importante. Para mí, éste fue el proceso más enriquecedor y profundo.

Me quedó claro que, finalmente, ésta fue una responsabilidad que propuse a mis autoridades y que fue aceptada. Sin embargo, en el transcurso se fue descartando mucha gente muy conocedora del proceso educativo, gente que tenía muchos años en la educación, pero que no entendía la interculturalidad, que no veía la parte profunda: la conciencia que va más allá de la forma. Ésta te puede decir algo: qué bueno que todos nos llevemos bien, que seamos tolerantes con los otros, etcétera. Pero por medio de estas pláticas te das cuenta de que no hay un compromiso con la interculturalidad, que falta la esencia, la magia. Así llegué a comentarlo alguna vez con Felipe González Ortiz.

Para validar este proceso y hablar de tú a tú con otras culturas, es preciso dotar al lenguaje de nuestros pueblos originarios con un elemento científico, de un discurso científico. Yo hacía la analogía con el Renacimiento en Europa cuando el alquimista, mediante el discurso de la reelaboración del discurso, se convertía en químico y era aceptado en un nuevo paradigma, así como el mago de la Edad Media se transformaba en filósofo mediante la reelaboración de su discurso. Pero también tenemos el ejemplo contrario en la bruja, la curandera que era el receptáculo de ese conocimiento pero era incapaz de transformar su discurso. Así, en lugar de ser reconocida dentro de un nuevo paradigma, era condenada a la hoguera y estigmatizada. Poniendo este símil en su justa dimensión, yo comentaba con Felipe que el discurso de lo mesoamericano que

implica una posición ante el mundo y sobre todo ante la naturaleza, en la actualidad el discurso sobre la naturaleza se vuelve hipócrita por parte de la globalización, la cual está acabando con los recursos naturales, está contaminando el mundo. Por lo tanto, tenemos que reescribir el discurso de los pueblos originarios que se reconozca como un nuevo pacto social que sea amigable con la naturaleza y forme parte de la naturaleza. No es fácil, pues se ha intentado en muchas otras ocasiones y ha resultado un fracaso debido a la cooptación del discurso o, incluso, a la charlatanería de este mismo. Por ello la metáfora de transformar el discurso, que por cierto no es mía, es de Felipe. Porque le decía que debemos transitar en el filo de la navaja, ya que el otro riesgo es que nos volvamos científicistas y todo lo llevemos al ámbito de lo científico, según el término más peyorativo del positivismo; llevarlo a la ciencia en su sentido más puro le restaría la parte espiritual del discurso de los grupos originarios y entonces nos quedaríamos sin esa parte que al final constituye la esencia, ¿no?

Entonces te dedicarías a escribir sobre los grupos originarios y no desde los grupos originarios, que es una cosa del todo distinta, pero que es una forma de anularlos porque los convierte en objeto de estudio. Tampoco se trata de eso. Es muy complejo transitar en el filo de la navaja para no caer en el cientificismo o en la charlatanería.

El desarrollo de la institución no ha sido fácil. Tenemos 22 instituciones en este momento. Un tecnológico no tiene mayor problema, está bien definido su campo científico; es reconocido a nivel mundial, las carreras que imparte son semejantes a las que se cursan en otros países desarrollados; no tiene mayor complejidad ni problema. Pero, cómo elaborar un discurso desde los grupos originarios que sea reconocido y que pueda transitar de la magia a la ciencia sin caer en el otro lado, sin destruirse a sí mismo. Ese es el problema y siendo un reto.

En este momento, a dos años de la creación de la Universidad hay desviaciones. Habría que retomar la filosofía original, el deber ser original de la institución, y corregir las desviaciones, porque es muy fácil caer en una de las dos: me vuelvo científico y me voy

a presentar ponencias en congresos, y ya lo resolví porque tengo reconocimiento científico, pero dejé la otra parte, la parte de la magia, la parte profunda, la magia no en términos peyorativos sino al contrario, la parte espiritual de estos pueblos, que es lo que ha perdido precisamente el positivismo en la ciencia. La ciencia tiene desarrollos, lo admito, pero no está pensada para el hombre, sino para la propia ciencia. Entonces, estudio por estudiar, y entonces la ciencia no es un medio sino un fin, cuando debería ser un medio para que el hombre pudiera vivir mejor. En esos mismos términos, lo intercultural debería ser un medio para lograr hombres mejores, hombres que sean capaces de reconocer a los otros.

Un elemento clave para definir quién conformaría ese primer equipo, fue el nivel de emoción que le provocaba el proyecto. Si lo veía en términos de un trabajo más, en términos laborales, era gente que definitivamente no compartía ni entraba en el proyecto, porque este proyecto debía partir de la emoción, no de la razón. Incorporar la razón al proyecto era estatalmente correcto, pero el fondo y el punto de partida debía ser la emoción: quien se emocionaba con el proyecto, quien sonreía y le brillaban los ojos y que lo asumía como un proyecto de vida, ese era el sujeto ideal. Cuando hablabas con la persona durante 20 o 30 minutos y se mostraba convencida, porque había hecho suyo el proyecto y había tocado su corazón. Era curioso y muy gratificante ver cómo la gente defendía el proyecto, se sentía tanto parte como creadora del propio proyecto. Por esto la idea no es mía, la gente ya traía la idea en sí. Cuando en un momento preciso se presenta un espacio para poder convertir esa emoción en historia, pues qué bueno.

Al abrirse la puerta y darse el espacio donde se cristalizan los sueños, la gente se emocionaba, los hacía suyos. De todo el proceso, para mí esta parte fue la más enriquecedora porque te retroalimenta.

ACP: *¿Se percibe una nueva sociedad, a partir de cómo se están formando los nuevos sujetos en la universidad intercultural respecto de este modelo y de las competencias del egresado? ¿Hay futuro o no?*

GGR: Cuando se echa a andar un proyecto es porque tiene futuro; de otra manera, no tendría razón de ser. No será fácil, y es muy conve-

niente un periodo de reflexión de quienes integraron en un inicio esta institución, además de que es preciso vislumbrar diferentes escenarios de lo que ésta puede ser. Un riesgo es caer en el academicismo y que el objetivo de la institución sólo sea que egresen alumnos, darles un título. No está mal, pero por desgracia así no trascendería, sería una escuela más. Si trasciende y, con base en los objetivos e ideales de la institución, es capaz de reflejarse en la sociedad, entonces tendrá futuro en términos de trascendencia. La otra posibilidad sería que la Institución formara profesionistas durante 100 años y no pasara nada.

Desde mi punto de vista, un tema clave que debemos trabajar de inmediato es internar a los alumnos en ese esquema social. Las carreras no fueron pensadas en forma aleatoria, incluso la propuesta original que venía de la federación era en el sentido de Derecho, Agronomía... carreras tradicionales.

Sin embargo, hablar de Lengua y Cultura, retomar la lengua como eje clave de la comunicación en toda la extensión de la palabra, en un mundo globalizado, no es casual, ya que es la palabra la que nos va a dar el poder para insertarnos en un mundo globalizado. Esa palabra debe reflejar la cultura; de ahí, lengua y cultura, porque debe ser el medio por el que la cultura debe hacerse presente. La cultura es la que nos da la diversidad y ésta debe ser apoyada por un desarrollo sustentable que se enfoca en la naturaleza, como parte de la naturaleza. El resultado de la lengua, la cultura y el desarrollo sustentable en conjunto, debe ser capaz de ser comunicado a los otros, pero con esta filosofía, pues de otra manera no cubre su objetivo. Primero se tendría que pensar en que no puede, como diversidad, quedarse en estas carreras. Éste es el momento en el que debemos perfilar hacia dónde vamos.

Por otra parte, tenemos la salud, que es muy importante y que tendría que desarrollarse bajo un esquema totalmente distinto del que tiene la medicina alopática, demostrando sus limitaciones. Se tendría que trabajar, por otro lado, la Ingeniería Civil, que tendría que transformarse de acuerdo con el mismo esquema que hemos seguido; tendríamos que llevarla al nivel del hombre común, al nivel de los pueblos originarios; que además preserve y aprove-

che los recursos naturales. Éste sería uno de los temas urgentes sobre los que se debe reflexionar para proyectarse hacia el futuro y poder preservarse como una universidad intercultural.

El otro punto que queda como tarea es el de los grupos originarios que se han insertado en las comunidades urbanas; es el momento de empezar a diseñar un modelo que consolide la cultura de las personas que se encuentran en zonas urbanas, tanto en el país como en el extranjero.

La gente que se encuentra inmersa en la interculturalidad tendría que trabajar y construir un grupo, base de reflexión sobre cómo poder llevar una universidad intercultural a una zona urbana, no sólo abierta a las cinco lenguas oficiales del estado de México, sino a todas las lenguas que se conjugan en un mosaico, que en la zona urbana debe ser un proyecto que desemboque en la historia del país mismo.

ACP: *Estimado Guillermo, ¿quieres hacer alguna otra reflexión?, ¿algo importante que quieras agregar?*

GGR: Sólo decir que si el resto de las instituciones pusiera el énfasis en un elemento tan poderoso como es la palabra, que es la base para la comunicación entre los hombres, quizás estaríamos en otra situación, no de guerras ni de conflictos ni de descalificación. Tal vez a nosotros nos toque crear un paradigma nuevo en la que el hombre sea capaz de entenderse, comprenderse y construir la torre del conocimiento, no de la soberbia.

María de Lourdes Casillas Muñoz

ACP: *Luego de ser invitada al proyecto de la creación de la universidad intercultural, ¿cuál fue la primera acción que realizaste para este proyecto?*

LCM: Cuando la maestra Sylvia Schmelkes me invitó a una primera reunión para que platiésemos sobre un proyecto que era demandado por un grupo de personas del estado de México, coincidió que a esa reunión acudió el subsecretario de Educación Media y Superior, ingeniero Agustín Gasca, y José Dolores Garduño con un

pequeño grupo de residentes de la comunidad del municipio de San Felipe del Progreso.

Ellos empiezan a platicarnos sobre una serie de demandas de las comunidades indígenas de la región respecto de la inquietud provocada porque sus jóvenes generaciones, según afirman, no tienen opciones para estudiar el nivel educativo superior y que además éste, fundamentalmente, sea congruente con sus necesidades e intereses.

Esa primera reunión detonó un móvil fundamental de mi parte para tratar de apoyar la búsqueda que se iniciaba en cuanto a explorar el tema de la educación superior. ¿Qué se podía hacer para atender de manera adecuada a los pueblos indígenas que la demandaban? Empezamos a analizar la vigencia de la legislación y las políticas educativas en educación superior, y encontramos varios elementos de reflexión que era preciso hacer.

Para empezar, habría sido muy difícil pensar en una institución hecha para un sólo grupo demandante, porque se contrapondría a nuestra legislación educativa vigente. No podíamos generar una institución para un sólo grupo, porque eso resultaría en una institución excluyente de otros sectores sociales, de otros grupos u otras identidades. Tampoco podíamos pensar en una institución en la que sólo se incorporara una cultura y que excluyera los valores en los términos de la cultura nacional y la cultura universal.

Indagamos cuáles eran las posibilidades para imaginar un proyecto de educación superior que fuera adecuado a las necesidades y los intereses de las poblaciones, y que tuviera un marco de legalidad normativa que le permitiera proyectarse en una nueva vocación institucional.

En primer lugar analizamos cuáles eran las posibilidades dentro de la norma del sistema educativo nacional, y sobre todo pensando en aprovechar las oportunidades que nos brinda la educación pública de promover un proyecto que fuera incluyente, que fuera abierto a todos los sectores, que ofreciera posibilidades reales de transformar la problemática que padecen las comunidades rurales indígenas, una que es fuerte, complicada, y que además no se ha dado solución. En ese sentido, concluimos que era el Estado

el que debía asumir la responsabilidad y el compromiso de pensar nuevas formas de ofrecer servicios que estuvieran al alcance y a la altura de las exigencias de todos los sectores y rincones de la sociedad.

Analizamos cómo se han constituido las instituciones de educación superior públicas, qué políticas han seguido, cuáles han sido sus lineamientos orientadores, qué regulaciones deben respetar. De este modo es que fuimos armando la posibilidad de que en el marco de la planeación de las instituciones de educación superior pública se insertara una nueva forma de proyección de servicios apropiado para lo que se requería.

Por otra parte, analizamos la esencia de la petición de las comunidades indígenas. Querían educación, sí, pero educación superior también. No obstante, había una preocupación muy especial detrás de esta demanda, porque a partir del planteamiento que se nos hizo de la posible institución que atendiera a la población indígena, previmos que debía hacerse una amplia consulta entre diferentes actores. Comenzamos por hacer algunas visitas, no sólo en el estado de México, sino a otras comunidades indígenas, así como a entrevistar a diversos actores de la comunidad: padres de familia, estudiantes de bachillerato, profesores, escolares de secundaria y primaria en relación con cómo veían su futuro y qué querían hacer después de terminar sus estudios básicos, autoridades comunitarias y otras personas.

Lo que captamos fue una preocupación central, sobre todo de la familia, de los padres y las madres de familia, que decían que ellos buscaban una alternativa diferente de las universidades que ellos conocían, en las cuales habían ingresado algunos de sus hijos para estudiar; padres que habían hecho los esfuerzos necesarios e incluso habían recibido apoyo por parte de sus comunidades para enviar a sus hijos mayores a estudiar en las universidades de las capitales de los estados. Ellos nos decían: "¡Bueno!, en resumen, los enviamos, hacemos todos los esfuerzos, les damos todo el apoyo que se puede por parte de la comunidad, y resulta que cuando regresan vienen rechazando nuestra lengua, nuestras prácticas culturales, nuestras tradiciones, nuestra forma

de organización del trabajo, nuestras herramientas, ¡todo! Vienen a imponernos otras formas de hacer las cosas y otros recursos que no están a nuestro alcance. No podemos contar con ellos para impulsar opciones de desarrollo para nuestra comunidad. Todo lo que invirtió la comunidad, las expectativas, intereses y apoyos que pusimos en estos muchachos para que se formaran, de todo eso la formación del muchacho no nos regresa nada, no nos ayuda en nada, no nos contribuye en nada al desarrollo. Además de todo eso, regresan de las ciudades burlándose de que todavía hablamos la lengua. Acabamos perdiendo todo su afecto, no regresan a la comunidad porque nos sienten atrasados, y finalmente perdemos todo nexo con nuestros hijos mayores”.

En el mejor de los casos, el muchacho decide estudiar y formarse en esas universidades, pero en otros, nos decían los padres de familia: “Se van a la ciudad, empiezan a tener malas compañías, otro tipo de influencias, o se pierden en el alcohol o las drogas, y no volvemos a saber de ellos”. La preocupación central de los padres de familia era que se necesitaba una institución que fuera geográfica y culturalmente cercana a las comunidades, con el fin de tratar de atender las inquietudes que los padres de familia, los muchachos y las autoridades comunitarias expresaban: que fueran muchachos que no despreciaran sus culturas; que recuperaran sus lenguas, el valor de sus relaciones, sus valores, sus nexos; que además fueran respetuosos y que aprovecharan las prácticas organizativas y de trabajo de las comunidades, pero que así también aportaran nuevos conocimientos. Todo esto nos ofreció un marco muy relacionado con el enfoque que manejamos, que es el de la educación intercultural, o los aportes del enfoque intercultural que, como se sabe, ha abordado diferentes ámbitos de las actividades humanas, de las dimensiones de desarrollo humano, como son la salud y las cuestiones fundamentales de las reivindicaciones de derechos humanos.

Esta Coordinación —se refiere a la CGEIB— se abrió con ese enfoque. Pensamos que aunque no hubiera sido aplicado directamente en la educación superior, ese enfoque podría permitirnos encontrar una fórmula adecuada para relacionar lo mencionado en ese

nivel de estudios. Así fuimos analizando en qué consistía dicho enfoque, qué nos podría dar, cómo podíamos vincularlo con los propósitos de la educación superior, y fuimos escribiendo varias cosas, investigando. Una de las actividades en las que participamos fue en el primer seminario que promovió José Dolores Garduño, allá en el estado de México. Éramos un grupo de ocho personas; empezamos a platicar de estos temas allá, con los profesores de origen indígena y no indígena que plantearon la posibilidad de vincular este proyecto de educación con el enfoque mencionado.

El análisis nos permitió detectar que el enfoque intercultural podría darnos un marco filosófico-axiológico interesante basado en una serie de principios que proponen modificar las formas de abordar y de atender la diversidad en variadas dimensiones de las relaciones sociales. En ese sentido, en particular en la sociedad mexicana, estas relaciones fueron afectadas por las condiciones históricas que determinaron las desigualdades estructurales de nuestra población y que polarizaron la división en castas primero, y de intereses y clases después, y que han dividido de manera tajante a los diferentes sectores que integran nuestra sociedad.

Sabemos que son cosas que duelen, pero perviven en el presente. Lo hemos vivido y lo vemos cuando en la calle se separan quienes son indios y los que no lo son; cuando las personas utilizan la palabra *indio* para ofender o humillar a alguien, utilizando la palabra como sinónimo de ignorante o flojo. Precisamente es lo que queremos revertir con este enfoque, que la población en general se reeduce, que aprenda a valorar la diversidad, las diferencias de nuestra piel, nuestros actos, nuestros valores, nuestras voluntades; de igual modo, que tratemos de construir una nueva realidad en las relaciones humanas, un pacto social distinto que nos permita relacionarnos, como la maestra Sylvia Schmelkes ha repetido en muchos foros, con respeto, con dignidad, respetando identidades y desarrollo, y valorando los elementos específicos de la identidad de cada uno.

En 2003 organizamos un gran encuentro convocando a que se presentaran experiencias de grupos indígenas organizados en América Latina, con la idea de cómo concretar una institución

moderna para la población indígena, la cual no tiene que estar separada del resto de la población, sino ser parte integral del anhelo de un nuevo proyecto de sociedad, de un nuevo pacto de relaciones sociales.

Una de las demandas de los derechos que reivindicaban los pueblos indígenas, o los actores que consultamos, es que está bien ofrecer estudios, pero dónde queda el reconocimiento a sus lenguas, culturas y tradiciones, que mal que bien han aportado al conocimiento, al desarrollo armonioso de los individuos con su medio natural, siendo respetuosos del ambiente y de los valores.

Con todo esto, fuimos analizando cuál lengua y cuál cultura no estaban cobijadas por nuestras instituciones de educación superior. ¿Qué había que pensar?: Por qué la universidad, si es el espacio natural de convergencia de la cultura universal, por qué no pensar que la universidad debía abrir un espacio para estos conocimientos.

Es así como consideramos que la universidad intercultural debía abrir estos espacios, no sólo como un planteamiento romántico de decir: "Recuperemos las lenguas, las culturas y las tradiciones como parte del folclore, de aquello que se puede ver, a un mundo ajeno que no lo valora, que no lo vive". Consideramos la posibilidad de que estas nuevas instituciones pudieran ser el espacio idóneo que albergara ese tipo de expresiones, no como el afán folclórico que decíamos, sino que a partir de la lengua, la cultura, las tradiciones y un fuerte componente de vinculación con la comunidad, los profesionales que se prepararan en estas instituciones pudieran ser los agentes de comunicación directos del desarrollo del conocimiento de las comunidades, con sus ancestros, padres y abuelos. Ésta fue una síntesis muy apretada de lo que buscamos, en la línea de lograr la pertinencia social de que la demanda de una institución pudiera tender particularmente en las instituciones que se debería crear con este enfoque intercultural.

Felipe González Ortiz

ACP: Como rector de la primera universidad intercultural, ¿qué dificultades enfrentaste para la aplicación del modelo educativo?

FGO: La UIEM fue la primera en el país. Como primer gran reto, el modelo intercultural se planteó el arraigamiento de los estudiantes en sus zonas de origen, y como segundo, la valoración de las lenguas y culturas originarias de México como parte de la identidad cultural. La búsqueda de las raíces y la valoración de la propia identidad sugieren un tipo de modelo educativo que se traduzca en la práctica en las tres actividades sustantivas de la Universidad: la docencia, la investigación y la vinculación. Entonces, ¿cómo lograr los procesos de identidad cultural y de arraigo a la propia cultura y al propio territorio mediante las prácticas educativas? Esa era la pregunta. Eso genera una serie de prácticas y acciones en las que se busca privilegiar la cultura, pero muchas veces son interpretadas por otros como elementos folclóricos. Sin embargo, lo que se debe hacer es caminar precisamente en el límite entre la posible folclorización, pero con un contenido y un sentido académico, además de un sentido de rescate y valoración de la cultura propia.

Creo que ahí está la mayor dificultad, el mayor reto de las universidades de este tipo. Desde que se me encargó dirigir la UIEM, siempre planteé que estábamos en una frontera muy delgada, que no queríamos caer en la magia ni en la ciencia de manera exclusiva, sino hacer que los dos saberes distintos se nutran ambos, y entonces generar un tipo de discurso diferente. Esto es algo muy complejo y difícil de lograr, y genera muchas interpretaciones.

Nuestra universidad es polémica porque se asienta en estos trazos entre la magia y la ciencia, al mismo tiempo que en el ideal de que una universidad es un conjunto de acciones modernizantes. Por eso, el reto fundamental está en identificar lo que implica la cultura como saber que la universidad tiene que adoptar y la ciencia como saber propio de las universidades.

ACP: ¿Cómo se entiende en estos momentos la educación intercultural?

FGO: Yo pienso que en México hemos reducido lo intercultural a lo indígena o al tema de los pueblos originarios. El primer planteamiento

debería ser asignarles su lugar a los pueblos originarios en el marco de la interculturalidad necesaria para la historia de nuestro país.

Pero interculturalidad es más que eso; más bien se refiere a la diversidad de grupos, culturas y lenguas. Por consiguiente, no tendríamos que reducir lo intercultural a lo indígena. No obstante, las universidades interculturales tienen una visión orientada hacia la formación de profesionales e intelectuales que pertenezcan a las comunidades indígenas del país. No es una educación exclusiva para ellos, para estos jóvenes, es una educación abierta, aunque orientada hacia los pueblos y comunidades y culturas originarias del país. En ese sentido, la universidad intercultural y todo el modelo de educación superior intercultural es un acierto, porque si hay una herida abierta en México es la de la relación entre la sociedad construida imaginariamente como nacional y las sociedades locales originarias indígenas que estaban en estas tierras desde antes de la llegada de los europeos. Entonces, en ese sentido, me parece es un acto fundamental la existencia de estas universidades.

ACP: *¿Qué modificación le harías al proyecto de educación superior intercultural en el estado de México?*

FGO: Mira, esa pregunta es un poco difícil. Empezaríamos por generar una formación intercultural en los profesores. El modelo exige un perfil del profesor que no existe y, al no existir, entonces cada uno lo implementa a partir de su propia intuición, y es válida en este sentido. Sin embargo, faltan algunos criterios generales que todos deberíamos de seguir para aplicarlo en las clases, y que es un poco lo que hemos hecho todo el tiempo, pero cuesta trabajo asimilarlo dada la propia complejidad del modelo de educación superior.

El modelo de educación superior intercultural te coloca en una situación de angustia, porque exige ser profesor como toda la vida se ha sido, pero al mismo tiempo exige ser intercultural, y eso hace angustiante el trabajo y se dificulta el desempeño óptimo.

También estamos inmersos en una era globalizada en que la diversidad cultural ha causado un poco de tedio. No estamos acostumbrados a vivir bajo los parámetros del respeto y la tolerancia, sino aburridos de la diversidad y la diferencia cultural, y en esta

sociedad de tedio se vuelve necesario construir puentes y canales de comunicación y entendimiento entre los grupos.

Creo que las tres licenciaturas que tenemos se orientan muy bien hacia la construcción de los canales del entendimiento cultural entre los grupos. Pero todavía no hemos descubierto cómo, con base en qué instrumentos, de acuerdo con qué argumentos filosóficos. A tres años de que iniciamos esta universidad estamos generando los primeros productos de reflexión, entre ellos tu libro, el de Mindahi Bastida y el de Fidel Salatiel, que son tres reflexiones que apuntan hacia el mismo punto, pero sin enfocar bien la meta. Creo que en ese punto hay un poco de conflicto.

La parte de la estigmatización de las lenguas y su uso ha sido reducida a algunos espacios de tipo parental. Es un problema real de la sociedad mexicana, un problema de discriminación, un problema de relegamiento de las propias lenguas. Está bien planteado en tu libro; en todo caso, lo que le faltaría es ofrecer propuestas de solución, o sea, qué se va a hacer. Se ve claramente aquí: poner los nombres de los negocios en la lengua originaria de esta región causa mucha polémica, es tema de discusión entre el gobierno y la sociedad.

El libro de Mindahi Bastida también plantea algunas cuestiones, entre ellas la relación entre la diversidad biológica y la diversidad cultural. Los territorios con mayor diversidad biológica están habitados por los pueblos originarios, lo que resulta en una problemática que políticamente apunta hacia un tipo de organización social con autonomía y, además, hacia lo que atañe a los derechos de autoría colectiva sobre los bienes que la propia cultura ha cosechado durante su transcurso milenar. No obstante, todavía falta hacer, decir y tejer los procedimientos que nos lleven a la construcción de una sociedad nueva, es decir, una en la que estén puestos los puentes y los caminos del entendimiento cultural entre los grupos.

ACP: ¿En qué puerto puede encallar la UIEM? ¿Vamos por buen camino? ¿Estamos cumpliendo con las funciones educativas en la valoración de las lenguas originarias y las culturas? ¿Se está educando para una alternativa de desarrollo sustentable a través de compartir en la red

universitaria toda la información cultural de los pueblos originarios?

FGO: Creo que están bien formuladas las preguntas que me haces. La Universidad debe dirigir sus esfuerzos en el mediano plazo para que esté en manos completamente de los pueblos originarios, que cuente con calidad académica y que sea capaz de discutir en cualquier foro de cualquier otra universidad; hacia allá tenemos que llegar.

El logro más optimista sería que arribáramos a la generación de conocimientos con metodologías distintas y epistemologías propias, y que salieran del pensamiento y de los lenguajes de los pueblos originarios. Eso sería lo óptimo. Y que de pronto las comunidades empezaran a empoderarse y a generar proyectos orientados al desarrollo, pero a uno que fuera producto de la reflexión de los profesionistas que pertenecen a comunidad. Esa cuestión, de hacia dónde tiene que ir el desarrollo, la tendrían que tener clara nuestros estudiantes egresados y tendrían que ser ellos los desarrolladores de sus propias regiones.

Pero también existen las tendencias contrarias, puesto que seguramente también va a haber un egresado poco interesado en ese sentido y más atraído por una vida individualizada. Es importante considerar que nuestras universidades tienen posibilidad de impacto en el desarrollo regional, y dicho impacto se reflejaría en el uso público de las lenguas; sería algo muy importante, pero también la reflexión profunda de los significados de las lenguas, del significante.

Por otro lado, en la puesta en marcha de proyectos productivos orgánicos en las comunidades, la búsqueda de mercados de estos productos, que también es clave, y la implementación de tecnologías acordes con el ambiente, además de comenzar a hacer algo ya desde este momento, eso va a implicar luchar contra la cultura de las propias comunidades, es cierto, pero por algo se tiene que empezar. No digo por qué las comunidades son así, digo que así se han construido en este país. Todo el siglo xx impactó culturalmente a las comunidades, y el impacto cultural es ése. Las propias comunidades participan, a su vez, digamos, de los beneficios de la comodidad que genera la modernidad, que está mal entendida.

Por otro lado, los procesos de comunicación que son claves, como utilizar los códigos culturales propios a través de los instrumentos modernos de comunicación, me parece que es fundamental para generar una nueva sociedad incluyente en el proceso de la globalización cultural y lingüística.

ACP: Has comentado que la educación intercultural es una intención política, que es algo posmoderno y que constituye la posibilidad de que las lenguas y las culturas originarias del país dialoguen en condiciones de igualdad, de valorarlas a la altura de las lenguas que tienen tradición escrita, como las europeas. Pero aquí tenemos un problema: lo relacionado con el poder. La gente que reproduce las culturas y el uso de las lenguas, digamos, hegemónicas, las reproduce y las usa porque sabe que éstas le dan estatus y poder sobre los grupos que no tienen competencias comunicativas en esas lenguas. Ahora bien, si un grupo decide abandonar la lengua de sus ancestros, como es el caso de la mayoría de las lenguas originarias de México, y decide hablar las lenguas impuestas, en este caso las lenguas de origen europeo, es su derecho, porque tal vez les da más poder y prestigio. Me gustaría que te expresaras sobre la utopía de las relaciones de igualdad y equidad, y de las asimetrías entre lenguas y culturas. ¿Es eso posible?

FGO: No, mira, diste en el clavo. La idea de que la interculturalidad consiste en el diálogo entre culturas es un concepto que deja fuera las relaciones de poder, y en ese sentido tiene muchos componentes románticos. Por eso, pienso que la interculturalidad es una intención política, es decir, una intencionalidad de poder.

El concepto de interculturalidad que propongo, si bien tiene matices románticos, por lo menos considera que hay una relación de poder. En ese sentido, se debe buscar una intencionalidad política. Si le quitamos lo político a lo intercultural, entonces nos quedamos sólo con el diálogo, y éste no nos lleva necesariamente al entendimiento; nos lleva a la negociación, sí. Hacia ahí apuntaba mi reflexión sobre la interculturalidad con intención política. Pero también encierra un componente ético, porque la cuestión de construir puentes para el entendimiento cultural en los diferentes grupos implica asimismo la necesidad del reconocimiento de la diferencia; porque si no se comienza por reconocer la diferencia,

difícilmente se va a reconocer la utilidad de la cultura del otro diferente o la utilidad de sus maneras de proceder en la vida cotidiana. Un ejemplo de poco entendimiento cultural entre los grupos y el más cercano a nosotros es el de las fiestas tradicionales: los grupos que no participan, critican a los otros, a los que hacen la fiesta. Éstos son conflictos interculturales que vivimos en la actualidad, que es necesario reflexionarlos a fondo. Construir una nueva sociedad es complicado. Estamos en un punto muy frágil. El reconocimiento de la diversidad cultural implica no sólo reconocer la diferencia sino apropiarse de la propia diferencia para la realización de la vida de las personas; pero el apropiamiento de la diferencia está mediado también por las relaciones hegemónicas que prevalecen. Las comunidades originarias se están apropiando de los procedimientos mercantiles de sus propios productos, y apropiarse de ellos implica aportar a la reproducción de la sociedad moderna. Por lo tanto, la universidad intercultural es una propuesta de educación superior modernizante, pero que reconoce la diversidad cultural como un elemento fundamental para generar nuevas relaciones sociales. Pero siempre nos preguntan: ¿y el mercado laboral de nuestros egresados? Es que no hay de otra. Tenemos que generar egresados orientados al mercado. ¿A cuál mercado?, pues al que existe, el capitalista, el mercado moderno. Entonces digamos que estamos dentro de la jaula, y en ese espacio hay que generar profesionistas, intelectuales competentes y con un sentido de transcendencia basado en su identidad cultural. Esto me parece que es clave, fundamental. Un logro de esta Universidad es que hemos alcanzado una identidad en nuestros jóvenes estudiantes a partir de su propia cultura.

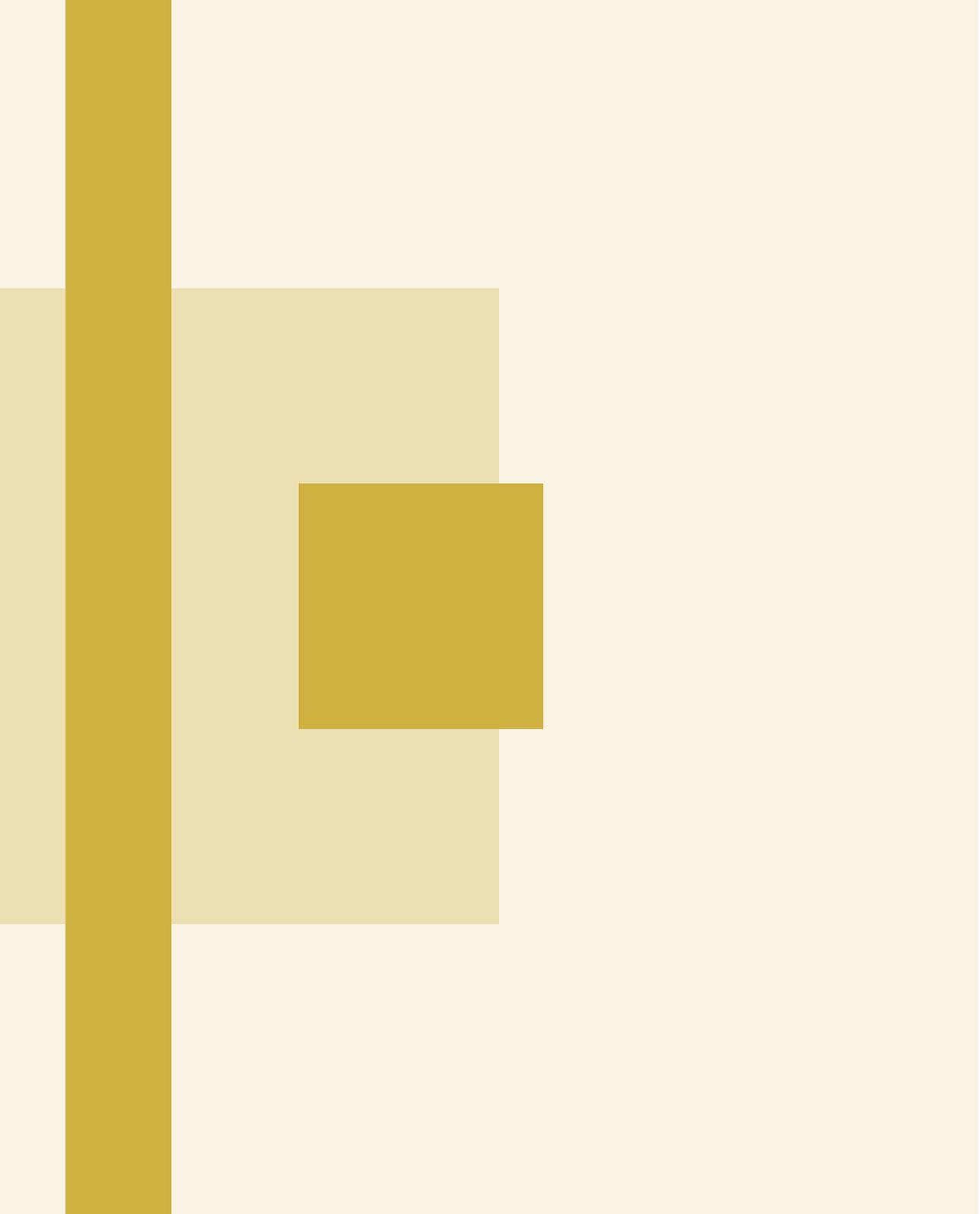
ACP: ¿Alguna otra reflexión?, ¿algún tema que pude haber abordado, pero que no hice?

FGO: Yo creo que sí lo tocaste y a lo mejor me faltó un poco redondear la idea de hacia dónde va la Universidad, hacia donde va a encallar. Otro elemento decisivo para esta Universidad es que se vuelva la referencia para el germoplasma endémico de la zona. Aquí hay una serie de hierbas y árboles que son de esta región. Sería muy bueno que esta Universidad tuviera ese germoplasma y que cada

10 años pudiera hacer un análisis de la evolución de dicho germoplasma para ver cómo ha cambiado, y que la referencia esté aquí. Eso nos va a dar el parámetro de calidad de la Universidad. Al respecto, la investigación es clave para nuestra Universidad; si no hay investigación, vamos a estar sólo en la docencia, y creo que estamos ya en un punto en que podemos generar conocimiento, y es fundamental hacerlo.

Otro elemento que nos ha atorado, me parece, es la construcción del edificio que ha costado mucho trabajo y que prácticamente se ha logrado con el puro esfuerzo de la gente que trabaja aquí, sin ayuda de nadie más, ya que las negociaciones con los ejidatarios, con del SEIEM han sido producto nuestro y de nadie más.

Quiero hacer un último comentario: formar parte de esta Universidad como su primer rector para mí es algo muy significativo, representa un reto, pero, sobre todo, la oportunidad de contribuir en un proyecto importante para el país y para esta región en particular, puesto que sobre la región mazahua y otomí he hecho mis tesis, mis estudios; entonces, de algún modo, ser rector significa tener la oportunidad de contribuir al bienestar de las comunidades y también orientar mi práctica profesional. Pienso seguir investigando esta región todavía una buena cantidad de años de mi vida.



Bibliografía

- Albino Garduño, Rocío *et al.* (2006), *Reflexiones teóricas y conceptuales sobre la vinculación con la comunidad en la licenciatura de Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural del Estado de México*, San Felipe del Progreso estado de México, Cuadernos de la Universidad Intercultural del Estado de México (Colección de Vinculación con la Comunidad).
- Acebedo Conde, María Luisa (1997), "Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha", en Beatriz Garza Cuarón (coord.) (1997), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Archivo Histórico del Estado de México (1937), *Comisión Local Agrario*, Vol. 48, exp. 2-474, foja 69.
- Amador Hernández, Mariscela (1976), *Gramática del mazahua de San Antonio Pueblo Nuevo*, tesis de licenciatura en Lingüística, México, ENAH.
- y Patricia Casasa García (1979), "Un análisis cultural de juegos léxicos reconstruidos del proto-otomangue", en Nicholas A. Hopkins y J. Kathryn Josserand (eds.), *Estudios lingüísticos en lenguas otomangues*, México, INAH, SEP (Colección Científica Lingüística, 68).
- Bally, Charles (1962), *El lenguaje y la vida*, traducción de Amado Alonso, Buenos Aires, Losada.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1987), *México profundo: Una civilización negada*, México, CIESAS, SEP.
- Brice Hearsh, Shirley (1972), *La política del Leguaje en México: De la colonia a la nación*, México, INI.
- Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar (2006), *Universidad intercultural. Modelo educativo*, México, CGEIB-SEP.
- (comps.) (2004), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*, México, IESALCM, UNESCO, CGEIB-SEP.

- Celote Preciado, Antolín (2006), *La lengua mazahua: Historia y situación actual*, México, SEP-CGEIB, UIEM.
- (2011) “El ejido, la escuela y la castellanización de los mazahuas de Emilio Portes Gil”, en: Diversidad cultural, lenguaje y entendimiento: sobre la enseñanzas de la lengua, de la fundación Universitaria Andaluza “*Inca Garcilaso*”: <http://www.eumed.net/librosgratis/2011f/1130/ejido-escuela-castellanizacion.ntml>
- CGEIB (2004a), *Propuesta para el proceso de formación de profesores de la universidad intercultural*, documento de trabajo, México, CGEIB-SEP.
- (2004b), *Proyecto Universidad Intercultural. Materiales de apoyo a la formación docente*, documento interno de trabajo, México, CGEIB-SEP.
- Diario Oficial de la Federación (2001), Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Bilingüe, 22 de enero, México.
- Gaceta del Estado de México, (2003), Decreto del Ejecutivo del Estado por el que se crea el Organismo Público Descentralizado de Carácter Estatal denominado Universidad Intercultural del Estado de México. Tomo CLXXVI.
- Galdames, Viviana, Aída Walqui y Bret Gustafson (2007), Enseñanza de lengua indígena como lengua materna, La Paz, Proeib Andes (Programa de Formación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos); reproducida en México, CGEIB-SEP, 2007.
- Galinier, Jacques (1990), “El depredador celeste. Notas acerca del sacrificio entre los mazahuas”, en *Anales de Antropología*, vol. 27, pp. 251-267, IIH-UNAM, México.
- Garduño Cervantes, Julio (comp. y notas) (1983), *El final del silencio. Documentos indígenas de México*, México, Premia Editora (Red de Jonás. Cultura Popular, 12).
- Garza Cuarón, Beatriz (coord.) (1997), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Gobierno del estado de Chiapas, (2003), *Los Acuerdos de San Andrés*, edición bilingüe español-q’ánjob’al, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas, Centro Estatal de Lenguas, Artes y Literatura Indígena, Secretaría de Pueblos Indios.

- González Ortiz, Felipe (2006a), *Breve recuento de la primera universidad intercultural del estado de México*, Toluca, El Colegio Mexiquense (Documentos de Investigación, 112).
- (2006b), *Espacios que unen, faenas que construyen*, San Felipe del Progreso, Cuadernos de la Universidad Intercultural del Estado de México, (Vinculación con la Comunidad).
- (2007), "Crítica de la interculturalidad: la necesidad de construir un proceso en el marco de la modernización, la educación, los grupos étnicos y la globalización", en *Cuadernos Interculturales*, enero-junio, Universidad de Valparaíso, Santiago de Chile.
- Hemingway, Ernest, *Por quién doblan las campanas*, México, Grupo Editorial Tomo.
- Hopkins, Nicholas A. y J. Kathryn Josserand (coords.) (1979), *Estudios lingüísticos en lenguas otomangués*, México, INAH, SEP (Colección Científica y Lingüística, 68).
- Inali (2011), "Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas", México.
- (2009), "Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales", México.
- INEGI (2005), *Conteo de Población y Vivienda*, Aguascalientes, México, INEGI.
- (2010), *Censo de Población y Vivienda 2010*, Aguascalientes, México, INEGI.
- INI (1978), "Programa de acción para el desarrollo social y económico de los pueblos indígenas de México", en *México Indígena. Órgano de Difusión del Instituto Nacional Indigenista*, México, INI.
- Kiemele Muro, Mildred (1975), "*Vocabulario mazahua-español y español-mazahua*", Toluca, Gobierno del Estado de México (Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 35).
- Knapp, Michael (2002), "Elementos de dialectología mazahua", en Paulette Levy (ed.), *Del cora al maya yucateco: estudios lingüísticos sobre algunas lenguas indígenas mexicanas*, México, IIF-UNAM.
- Korsbaek, Leif, Alejandro Tonatiuh Romero Contreras y Carlos Alberto Castaños Montes (2002), *La comunidad antropológica de la Universidad Autónoma del Estado de México*, Toluca, Colegio de Antropólogos del Estado de México, La Tinta de Alcatraz.

- La Jornada* (2004), "Nace la primera universidad intercultural", en *La Jornada*, 7 de septiembre, año 2004, núm. 7197, México.
- Le Clézio, J.M.G. (2008), *El sueño mexicano o el pensamiento interrumpido*, México, FCE.
- Lenkersdorf, Carlos (2005), *Los hombres verdaderos: Voces y testimonios tojolabales*, México, Siglo XXI.
- León-Portilla, Miguel (2002), "Cuando muere una lengua", en Nefi Fernández Acosta, Natalio Hernández Hernández y Vicente Marcial Cerqueda (comps.), *Día Internacional de la Lengua Materna: Documentos internacionales y nacionales 21 de febrero 2002*", México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Consejo General de Culturas Populares e Indígenas, Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Cámara de Diputados, LVIII Legislatura, Comisión de Asuntos Indígenas.
- López-Austin, Alfredo (1990), "Prefacio", en Jacques Galinier, *La mitad del mundo: Cuerpo y cosmos en los rituales otomíes*, traducido del francés al español por Ángela Ochoa y Haydeé Silva, México, UNAM, CEMYC, INI.
- Martínez Morales, Rafael I. (2012), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos comentada*, 6ª. edición, México, Oxford University Press.
- Mendoza, Mario Alberto (2004), *Documento mecanuscrito para la discusión colectiva sobre el logotipo de la Universidad Intercultural del Estado de México*, México.
- Montemayor, Carlos (1997), *Chiapas: la rebelión indígena de México*, México, Joaquín Mortiz.
- Muñoz Cruz, Héctor (coord.) (1997), *Para ser gente de razón. Alfabetización bilingüe y transición improbable de mujeres mazahuas a la escritura alfabética*, Oaxaca, UPN Unidad Oaxaca.
- Nava Pacheco, María Luciralia (2008), *En busca de la modernidad: Una historia de maestros en la villa de San Felipe del Progreso durante el Porfiriato*, Gobierno del Estado de México, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario (Colección Mayor Historia y Sociedad).
- Payne, Thomas E. (2007), *Describing Morpho-Syntax: A Guide for Field Linguists*, Cambridge, University Press.
- Putnam, Hilary (1984), *Lenguaje y filosofía*, México, IIF-UNAM (Cuaderno de Crítica).

- Rochetti, Cristina (2011), "La filosofía con niños", en Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez, *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000). Historia, corrientes, temas y filósofos*, México, CREFAL, Siglo XXI.
- Rodríguez Prampolini, Ida (1978), "La figura del indio en la pintura del siglo XIX, fondo ideológico", en *México Indígena: Órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista*, México.
- Ruiz Chávez, Glafira (1979), "Contribución al estudio de los mazahuas. Estudio etnográfico y etnohistórico", tesis de licenciatura en etnohistoria, México, ENAH.
- Saussure, Ferdinand de (1993), *Curso de lingüística general*, Barcelona, Planeta-De Agostini.
- Schmelkes, Sylvia (2003), "Educación superior y pueblos indígenas en México: Breves notas para un diagnóstico y una propuesta", en *La educación superior indígena en América Latina*, Caracas Venezuela, UNESCO-IESALC.
- (2012) "La formación de docentes para la interculturalidad", conferencia magistral impartida el 29 de noviembre del 2012 en el auditorio Carlos Lenkersdorf de la Universidad Intercultural del Estado de México.
- Todorov, Tzvetan (1987), *La conquista de América: El problema del otro*, traducción al español de Flora Botton Burlá, México, Siglo XXI Editores.
- UNESCO (2012), <http://tiempo.infonews.com/2012/02/15/cultura-1206-2500-lenguas-en-peligro-de-extincion.php>
- Vizcarra Bordi, Ivonne (2002), *Entre el taco mazahua y el mundo. La comida de las relaciones de poder, resistencia e identidades*, Toluca, Instituto Mexiquense de la Mujer, UAEM.
- Wittgenstein, Ludwig (2009), *Tractatus lógico-philosophicus*, Madrid, Alianza Universidad.
- Yhmoff Cabrera, Jesús (1979), *El municipio de San Felipe del Progreso a través del tiempo*, Toluca, Gobierno del Estado de México (Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 68).

**El nacimiento de la primera universidad
intercultural de México**

Se imprimió en GVG Grupo Gráfico, S. A.
con domicilio en Leandro Valle No. 14-C
Col. Centro, Del. Cuauhtémoc,
C. P. 06010, México, D.F.
en el mes de octubre de 2013.
El tiraje fue de 1000 ejemplares.

ISBN 978-607-9116-17-0



9 786079 116170



DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA

SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

