

RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICO-POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO Y LOS ANTECEDENTES NO OFICIALES DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE HIDALGO

ADRIANA CASTILLO ROSAS

Resumen:

Las universidades interculturales en México comparten una historia política común en el marco de la educación indígena, sin embargo en algunos casos existe una historia no publicada en medios oficiales y que dio origen a un determinado proyecto y que por alguna razón no es reconocida. Por ello, este artículo ofrece, por un lado, un recorrido histórico sobre la política educativa indígena que fue transformándose a lo largo de dos siglos de acuerdo con los proyectos gubernamentales en turno. Por otro, reporta la existencia de un estudio de factibilidad cuyo objetivo fue analizar la posible creación de una universidad indígena en el estado de Hidalgo, México —que solicitó y financió la organización denominada Movimiento Indígena Otomí en 2009— y que hoy se conoce como Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo.

Abstract:

Intercultural universities in Mexico share a common political history in the framework of indigenous education. However, in some cases, their history, unpublished in official media, has given rise to certain projects and is not recognized. This article offers, on one hand, a historical tour of indigenous educational policy as it has transformed over two centuries, according to the government project of the time. On the other hand, the article reports the existence of a feasibility study aimed at analyzing the possible creation of an indigenous university in the state of Hidalgo, Mexico—which was requested and financed by the organization called “Movimiento Indígena Otomí” in 2009. The university is now known as Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo.

Palabras clave: educación indígena, política educativa, educación superior, universidades públicas, México.

Keywords: indigenous education, educational policy, higher education, public universities, Mexico.

Adriana Castillo Rosas, Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica. Departamento de Posgrado. Av. Universidad 282 Pte., colonia Centro, 76000, Santiago de Querétaro, Querétaro, México. CE: adriana.ciidet@gmail.com / acastillo@ciidet.edu.mx

Este artículo es resultado de la investigación realizada para la tesis de maestría en Ciencias de la Educación *Estudio de factibilidad para la apertura de una Universidad Indígena en el Estado de Hidalgo* (2010), en la Universidad Autónoma de Querétaro-Facultad de Psicología.

Introducción

Interculturalidad, integración o atención a grupos vulnerables, en realidad, ¿qué concepto es el que sostiene la filosofía de las universidades interculturales? Para identificarlo, es preciso realizar un análisis histórico sobre la educación indígena en México y, con ello, la concepción *indigenista* que el Estado mexicano ha construido, y que es fundamental pues en esa noción descansa el énfasis político y la pertinencia social de los programas educativos implementados.

A manera de referencia, la historia del indigenismo en México, de acuerdo con Korsbeak y Sámano (2007), puede estudiarse en tres periodos: *a*) pre-institucional, *b*) indigenismo institucionalizado y *c*) la crisis de este último.

El periodo pre-institucional está delimitado entre el descubrimiento y la conquista del Nuevo Mundo hasta la Revolución Mexicana; en él los conquistadores se esforzaron por subdividir a la población en diferentes estratos sociales según la raza a la que pertenecían y se instituyó el español como lengua nacional sin importar las lenguas nativas. Posteriormente, y teniendo como antecedentes las Leyes de Burgos de 1512, las Nuevas de 1542 y las de Indias de 1681, fue hasta 1824 –con la caída del Primer Imperio Mexicano– que surgió la Constitución liberal mexicana en donde encontramos la referencia de un indigenismo justificado por el cristianismo y basado en una política de segregación (Korsbeak y Sámano, 2007).

Posteriormente, durante la etapa denominada nacional-revolucionaria (1909-1934) más que políticas indigenistas, se configuraron diferentes concepciones sobre su problemática y se inició la creación de una política de *asimilación indígena* que no pudo ser consolidada por las condiciones en las que se encontraba el país en esos momentos, no existía un Estado consolidado. Entre esas concepciones destacan las aportaciones de Andrés Molina Enríquez, Manuel Gamio, José Vasconcelos y Moisés Sáenz, especialmente “fue Gamio quien propuso regionalizar el país en diez áreas culturales y hacer estudios específicos de la población indígena de estas áreas, buscando sus antecedentes raciales, culturales y lingüísticos” (Sámano, 2004:143), por tal motivo es considerado como precursor del indigenismo del siglo XX debido a su propuesta sobre la integración de los indígenas a la nación mexicana pero conservando sus características étnicas.

El inicio de la institucionalización de los asuntos indígenas (*indigenismo institucionalizado*) puede ubicarse en 1935, cuando el entonces presidente Lázaro Cárdenas del Río, creó el Departamento Autónomo de Asuntos

Indígenas (DAAI), con la finalidad de que existiera una figura institucional que atendiera los problemas de este sector de la población.

Las funciones principales de este organismo fueron promover la política de los gobiernos federales y estatales y la gestión de recursos económicos. En realidad, fungió como un órgano *staff*, dependiente directamente del poder Ejecutivo, con la posibilidad de realizar investigación, manifestar recomendaciones y coordinar acciones gubernamentales. Posteriormente, el DAAI dio pauta para la creación, en 1938, del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y del Departamento de Antropología en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas en el recién creado Instituto Politécnico Nacional (Sámano, 2004).

Otras instancias creadas a partir de la política indígena promovida por el presidente Cárdenas fueron: en 1936 se instaló la primera Comisión Intersecretarial en la región Tarahumara, con la intención de conocer las condiciones de vida de estos indígenas; en 1937 se estableció el Departamento de Educación Indígena en la SEP, una Comisión Intersecretarial para la región Otomí en Hidalgo y otra comisión en la mixteca oaxaqueña; y en 1939 se fundó el Consejo de Lenguas Indígenas.

En 1940 se llevó a cabo un evento que propiciaría la creación de otros organismos: el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, donde se acordó la creación del Instituto Indigenista Interamericano (continental), auspiciado por la Organización de Estados Americanos (OEA). El proyecto no fue bien visto por los indígenas pues en la carta de creación se estableció un mandato de asimilación de la cultura indígena, además de la dificultad de que ellos participaran realmente en las actividades del Instituto. De acuerdo con Sámano (2004) es a partir de 1940 que puede hablarse de la institucionalización del indigenismo en América Latina.

En los años subsecuentes, los programas y proyectos educativos del indigenismo posrevolucionario han oscilado entre el enfoque integracionista y el de preservación de los valores y costumbres de las comunidades indígenas, debatiéndose entre la castellanización o educación bilingüe, alfabetización o capacitación para el trabajo, homogeneización educativa o educación bicultural, entre otros.

Finalmente, Korsbeak y Sámano (2007) ubican el inicio de la crisis del indigenismo institucionalizado en 1960, pues muere Manuel Gamio, le sigue Antonio Caso, en 1970, dos de sus principales promotores. Aunado

a estos hechos, la postura de José López Portillo, quien asumió la presidencia de México en 1976 bajo un contexto de crisis económica y social de grandes proporciones, dedicó la mayor parte de su política a afrontar los retos del momento. En ese sentido, el tema del indigenismo no fue una prioridad en su gestión a pesar de que incluyó en el Plan Nacional de Desarrollo siete puntos que fueron discutidos al interior del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas:

- 1) Aprovechar la planeación demográfica para diseñar y aplicar una política con los indígenas y no tan solo para los indígenas.
- 2) Preservar culturas y tradiciones indígenas.
- 3) Detener el proceso de reducción de los territorios indígenas mediante la plena conservación y aprovechamiento de sus recursos actuales.
- 4) Orientar los programas de capacitación, producción y empleo de acuerdo con la naturaleza de los recursos y de las tradiciones de la comunidad.
- 5) Ampliar la cobertura de servicios básicos.
- 6) Combatir toda forma de intermediarismo.
- 7) Implantar, en los hechos, a favor de los grupos indígenas, las garantías individuales y los derechos sociales que consagra la Constitución para todos los mexicanos (INI, 1984, citado en Carmona, 1988:40).

Se trata de políticas que implicaron el cambio de una postura del Estado benefactor hacia una economía de mercado, en la que nuevamente los pueblos indígenas se vieron afectados.

Política educativa indígena post-Independencia

Durante periodo colonial de la Nueva España, es decir en los siglos XVI, XVII y XVIII, se presentaron de forma simultánea dos visiones acerca de la población indígena de nuestro país. Una basada en la segregación social a partir del origen del sujeto y sus características morales, porque los españoles se consideraban una raza superior.

Otra visión fue la de los misioneros católicos (franciscanos), quienes consideraban que a partir del Evangelio y la castellanización podrían inculcarse valores “tan importantes” como el trabajo, la propiedad, la administración de la riqueza y, sobre todo, nuevos comportamientos morales. De hecho, esta concepción dio pie para que a través de escuelas eclesiásticas,

se iniciaran acciones educativas dirigidas a las comunidades indígenas cuyo objetivo era propiciar la conformación de una nueva identidad.

Posteriormente, a inicios del siglo XIX, México surge como un país independiente después de la guerra de 1810. Las primeras acciones de educación pública inician a partir 1821, cuando el nuevo Estado la promueve, por la imperiosa necesidad de construir una democracia entendida como un factor de orden y de progreso, además de un elemento estratégico para lograr la integración social y la conformación de una identidad nacional.

En ese sentido, y a pesar de la situación de inestabilidad que imperaba en el país después de la guerra,¹ se inició la presentación de proyectos, planes de estudio, iniciativas, leyes, reglamentos, entre otros documentos rodeados de intensos debates entre conservadores y liberales. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, fue hasta 1824, tras el derrocamiento del Primer Imperio Mexicano de Agustín de Iturbide, cuando surgió la Constitución liberal mexicana, en la que si bien hay referencias de un indigenismo, éste es justificado por el cristianismo y basado en una política de segregación (Korsbeak y Sámano, 2007).

De acuerdo con aquel concepto privativo de la nacionalidad, los reformadores de la década que arrancó en 1830 hicieron caso omiso del indio, cuya degradación atribuían al paternalismo del sistema colonial español, y cifraron las esperanzas de futuro en la nueva clase de propietarios burgueses, fortificada por europeos inmigrantes (Villoro, 1977:150-151).

Sin embargo, Valentín Gómez Farías (1846-1847) negó, durante su gobierno, la distinción de indios y no indios pues comprendía que implicaba también la acentuación de las diferencias entre ricos y pobres. En lugar de ello:

[...] aplicó sus esfuerzos en “apresurar la fusión de la raza azteca en masa general”; y, en el arreglo de la instrucción pública estipuló la creación de un “fondo común” en que se refundieron las escuelas, el colegio y el fondo de los indios (Ferrer, 1995:38).

Es así como durante ese siglo continuó el aislamiento de las comunidades indígenas, transformadas para entonces en pequeñas propiedades agrarias, acentuado a través de las escuelas que se encargaban de *castellanizar y al-*

fabetizar a sus integrantes. Sin embargo, estas comunidades significaban una carga para los liberales que intentaban construir un proyecto de nación para el naciente México. Había demasiadas etnias, lenguas y culturas que impedían la homogeneización cultural necesaria para dicho proyecto.

Tres millones de indios, inferiores a los indios de Moctezuma moral e intelectualmente, sin personalidad ni noción de ella, sin una idea ni un sentimiento común que los ligara con la parte consciente de la población, fueron el legado que la nación recibió de la muerta Colonia (Montemayor, 2012:69).

En cuanto a la política educativa que se gestaba paralelamente, se creó un marco legal de gran importancia, en el que encontramos las Bases Orgánicas de 1843, el artículo Tercero de la Constitución de 1857, la Ley del 15 de abril de 1861 y la Ley de Instrucción Pública de 1865 que, posteriormente, se convertiría en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867. Esta última fue dirigida por Antonio Martínez de Castro, pero fue a Gabino Barreda a quien le fue encomendada la elaboración del Sistema de Educación Pública.

A partir de ese año, 1867 y hasta 1911 (etapa llamada por los historiadores como *de consolidación*) se presentó cierta estabilidad política y social que permitió un progreso continuo en materia educativa. “A diferencia del periodo anterior, durante esos 44 años, solamente tres presidentes gobernaron la nación, trece secretarios de Estado dirigieron la enseñanza pública y se produjeron planes de estudio” (Silva y Muñoz de Alba, 1992:199).

En 1867, Gabino Barreda, por instrucciones del presidente Benito Juárez, elaboró un programa educativo permeado por el positivismo europeo y cuya base pedagógica fue la educación basada en la experiencia. La intención principal de dicho programa fue formar “la conciencia de todos los mexicanos conforme al mismo modelo, y fomentaría en la mentalidad de los mexicanos un fondo común de verdades, una educación integral, logrando en esta forma la unificación de la nación” (Zea, 1985 citado en Silva y Muñoz de Alba, 1992:200).

De hecho, durante esa época la educación que promovió el grupo político gobernante adquirió poco a poco las características de libre, gratuita, uniforme, obligatoria, laica, integral y nacional. Sin embargo, éstas no serían consideradas para la educación de los indígenas, por ejemplo, Ignacio Ramírez que a pesar de ser una de las pocas figuras preocupada por

esta situación, enfocó el problema bajo una visión de jerarquía social al referir que la finalidad de la instrucción de los niños sería prepararlos para ser obreros, campesinos o artesanos; incluso su discípulo Ignacio Manuel Altamirano insistía en su importancia constantemente (Silva y Muñoz de Alba, 1992:207).

En 1889 y 1890 se realizaron dos congresos Nacionales de Educación con la finalidad de “sentar las bases para la uniformidad educativa que se consideraba indispensable para la unidad nacional”, sin embargo “el indio fue señalado como uno de los obstáculos para ponerla en práctica” (Loyo, 2006:360), por lo que la propuesta de Justo Sierra y Enrique Rébsamen de fundar escuelas en el medio rural fue detenida.

Sin embargo incluso Justo Sierra, como otros *promotores de las escuelas rurales*, ofrecía un discurso ambiguo. Lo anterior lo podemos constatar cuando, al frente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, creada en 1905, manifestaba un evidente interés por los *indios* pero, al mismo tiempo, rechazaba sus manifestaciones culturales. De ahí su insistencia en lograr, a través de escuelas, la transformación y educación de aquéllos.

Sin embargo, también existían posturas que se oponían a esta visión, como la de Abraham Castellanos quien expresó en su obra *Discursos a la Nación mexicana sobre la educación nacional* (1911), la necesidad de ofrecer a los indígenas una verdadera educación integral y no solo instrucción rudimentaria.

Política educativa indígena en la post-Revolución

La Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria, promulgada en 1911, autorizó al Ejecutivo a establecer en la República escuelas para toda la población y por iniciativa de Francisco Belmar, José L. Cossío y Esteban Maqueo Castellanos se extendió a los indígenas (Rodríguez, 2007).

La ley [de instrucción rudimentaria] planteaba de manera resumida en seis artículos, lo siguiente: Impartir y difundir entre los grupos analfabetas, en especial los indígenas los conocimientos sobre habla castellana, lectura, escritura y operaciones usuales de aritmética. Dependería de la Dirección de Educación Primaria, se impartiría en dos años, se establecerían las escuelas de acuerdo a las distintas necesidades que surgieran en las diferentes regiones del país. Esta ley no afectaba los preceptos de educación de cada estado de la República y el Ejecutivo reglamentaría esta ley (Meneses, 1983:632-634, citado en Rodríguez, 2007:3).

Sobre esta ley, es interesante observar que en el artículo primero se hace hincapié que las escuelas rudimentarias serían independientes de las primarias; en el artículo sexto se confirma que la enseñanza en este tipo de escuelas no sería obligatoria y el séptimo hace referencia de una costumbre que quedaría para la posteridad: ofrecer alimentos y vestido a los educandos para “estimular la asistencia a las escuelas”. En el futuro este no sería el objetivo principal.

Al leer lo anterior, podríamos pensar que ese marco legal atendió a las minorías, es decir indígenas dispersos en algunos lugares lejanos del país. Sin embargo es importante contextualizar ese momento, pues de acuerdo con Eva Hicks (1984), en 1910 México estaba conformado por 15 millones 100 mil habitantes, de los cuales 13 millones 300 mil vivían en zonas no urbanas. “El analfabetismo alcanzaba al 80% de la población en los años 1900-1910” (Larroyo, 1962, citado en Hicks, 1984:22).

De 1910 a 1917, 83% de la población mexicana vivía en áreas rurales, misma que no recibió atención educativa durante ese periodo (Hicks, 1984). Situación que se agravó al desaparecer, en 1917, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (decreto expedido por Venustiano Carranza el 30 de abril de 1917).

Ante esa realidad, Álvaro Obregón (presidente de México de 1920 a 1924) comprendió que se requería de un proyecto de reconstrucción nacional, en el que se debían incorporar medidas inmediatas para llevar educación a las comunidades indígenas, por lo que en 1921 creó, por decreto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al frente de ella se nombró a José Vasconcelos, quien puso en marcha el Proyecto de Educación Rural. A partir del mismo surgieron las Misiones Culturales Rurales que trabajaron en dos vertientes: por una parte capacitar a los maestros rurales en servicio o de nueva incorporación y, por otra, la realización de acciones educativas a favor de los campesinos e indígenas, continuando y mejorando la labor incipiente de las escuelas rudimentarias (1911), que fueron la base de la actual educación rural en México (Hicks, 1984).

Vasconcelos vio en la educación el mecanismo más eficaz para conformar la nacionalidad, sin embargo “en la concepción vasconcelista, la nacionalidad atendía más al bagaje genético cultural proveniente de los indígenas. Es cierto, empero, que mucho insistió Vasconcelos en el valor del mestizaje” (Hicks, 1984:23). En realidad, su intención era “sustraer a

las grandes masas de la ignorancia y, tratándose de los indígenas, sustraerlos de su mundo valorativo, lingüístico, y con ello de su mundo cultural” (Hicks, 1984:23).

Un ejemplo es el discurso que Vasconcelos dio durante la toma de rectoría de la Universidad Nacional: “Seamos iniciadores de una cruzada de educación pública, los inspiradores de un entusiasmo cultural semejante al fervor que ayer ponía nuestra raza en las empresas de la religión y la conquista” (Vasconcelos, 1950, citado en Hicks, 1984:23).

Otra característica de la política vasconcelista es la apropiación de los lemas de la Revolución que integró a su producción intelectual: “Lo más importante es producir símbolos y mitos, imaginar un pasado heroico y hacerlo habitar, weberianamente, por dioses crepusculares como Cuauhtémoc” (Cosío Villegas, 1981, citado en Hicks, 1984:23).

Si para Vasconcelos la escuela nos redimía como humanidad, para Moisés Sáenz significaba la actividad que nos preparaba para la vida; para él la educación tenía el gran reto de incorporar al indígena a la vida nacional, pero respetando su cultura:

Sáenz buscaba la integración indígena a partir de la identidad nacional, aunque el medio para lograrla no era la recuperación de valores profundos de la humanidad. Se partía de un modelo que el subsecretario de Educación construyó y desarrolló, fundamentado en la práctica de principios elementales de solidaridad. En consecuencia, la mexicanidad tenía como base la tradición prehispánica y la continuidad cultural que había nacido a partir de la confrontación con Occidente: ese era nuestro camino (Gutiérrez y Rodríguez, 1997:4).

Gracias a esta percepción, Sáenz supera la idea primigenia de centrar la labor de la escuela rural en torno a la alfabetización, impulsando las escuelas de pintura al aire libre, la protección de las artesanías y los oficios, los museos regionales y la investigación antropológica.

Sin embargo, años más tarde se detuvo el impulso que la educación indígena había ganado con Sáenz, incluso se retrocedió a la visión de que la única vía para construir un sentido nacional era la “civilización” de los grupos étnicos a través de la homogeneización de hábitos, valores,

creencias y cosmovisión, todo a través de las instituciones educativas y sus acciones de castellanización y alfabetización de los indios. Este retroceso no se presentó sin que se levantaran voces en contra:

Una importante corriente, encabezada por el antropólogo Manuel Gamio, se oponía al etnocidio y al exterminio de las lenguas autóctonas y proponía alternativas biculturales y un programa de integración nacional basado en el conocimiento y estudio de las diferentes culturas (Loyo, 1996:102).

En otro momento, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), inició en 1925 un proyecto en la Ciudad de México llamado Casa del Estudiante Indígena cuyo objetivo principal fue, de acuerdo con Loyo (1996) concentrar a jóvenes indios para “civilizarlos” transformando su mentalidad, tendencias y costumbres, incluso su idioma, para que al regresar a su lugar de origen contagiaran “su nueva y superior” forma de vida a sus comunidades, por lo que podrían fungir como líderes o consejeros. El proyecto concluyó en 1932 con un absoluto fracaso en cuanto a su intención original y fue considerado por Calles como un “experimento psicológico colectivo” para conocer la capacidad intelectual y psíquica de los indios, por lo que:

Debería someterse a los alumnos a un examen tanto de cualidades físicas como mentales y procurar el desarrollo de unas y otras para demostrar que el indio está capacitado, como cualquier otro individuo de raza diferente para adquirir la cultura y civilización de criollos y mestizos (Loyo, 1996:105).

En el primer año de la existencia de esta Casa, ingresaron cerca de doscientos alumnos con edades entre los once y diecinueve años, entre los que predominaron los náhuatl, seguidos de los tarahumaras y, en menor número, mayos, huastecos, mixtecos y zapotecos; incluso se presentó un amuzgo (Guerrero) y un ópata (Sonora). Sin embargo, durante el segundo año se encontró que la mayoría de los estudiantes no eran indios “puros”, por lo que hubo varios rechazos (Loyo, 1996).

La Casa funcionaba como internado cuyas reglas eran sumamente estrictas. Los jóvenes iniciaban sus actividades a las cinco de la mañana, que incluían educación física y labores domésticas y, posteriormente, asistían a escuelas primarias de la capital o a tomar cursos industriales. En las primeras

fueron objeto de discriminación y malos tratos por parte de autoridades, maestros y compañeros:

En las escuelas primarias de la capital los jóvenes indios sufrían un segundo choque pues las enseñanzas eran totalmente inadecuadas para ellos, y la diferencia de edades, intereses y experiencias los aislaba de sus discípulos. Eran objeto de burla y de desprecio por su apariencia, “su ignorancia”, sus costumbres y su falta de comprensión de la lengua. Los maestros se referían con frecuencia a su atraso mental y los ignoraban en el salón de clase, los promovían de un grado a otro sin comprobar sus progresos y en ocasiones se negaban a recibirlos en sus aulas (Loyo, 1996:109-110).

Como resultado de estas condiciones, muchos de los estudiantes desertaron, murieron por enfermedades como la tifoidea (por las condiciones insalubres en las que vivían) o incluso fueron asesinados.

Los indígenas que sobrevivieron a estas condiciones, egresaron ya sin la intención de regresar a sus comunidades y prefirieron continuar sus estudios, en la medida que se los permitieran. La realidad es que el producto de la intención “civilizatoria” de las autoridades, fue un grupo de indígenas con nuevas costumbres y valores que, por un lado, tenían el rechazo de sus familiares y, por otro, se les había inculcado que el ser indígena era sinónimo de menosprecio, salvajismo y nocividad.

Sin embargo, la Casa por sí misma abrió la oportunidad de la *interacción intercultural* pues los estudiantes se preocuparon en enseñar su lengua a los demás compañeros:

La Casa [...] que era un crisol de etnias, semejaba una torre de Babel en la que se hablaba amuzgo, cujar, chontal, huasteco, huichol, mexicano, mayo, maya, mazahua, mixteco, otomí, pápao, popolca, quiché, cakchiquel, tzoque, tarahumara, trapaneco, tarasco, yaqui y zapoteco. Aunque la mayoría de los alumnos eran bilingües evitaban comunicarse en español. Un importante acierto fue alentar a los estudiantes a expresarse en su lengua materna fuera de las aulas, a formar “clubes de idiomas” y a enseñar, por medio del español, el lenguaje de su etnia a aquellos que no lo hablaban (Loyo, 1996:113).

Ante estas y otras circunstancias, en 1928, se modificó la organización de la Casa y se incluyeron cursos de preparación para el magisterio rural y un

quinto año de primaria como antecedente. Fue entonces que los planteles se convirtieron en escuelas normales rurales que continuaron funcionando como internado para indígenas.

Este último proyecto tampoco funcionó como se esperaba. La mala dirección y orientación, además de que pocos de los alumnos que ingresaban en realidad querían convertirse en maestros, sin embargo, aquellos que culminaron su formación pudieron integrarse como docentes o, incluso, directores de las mismas normales, en algunos casos incluso sirvió como base para iniciar una carrera política.

Al final, los pocos resultados obtenidos, pero sobre todo por “la rebeldía” de los estudiantes ante tratos discriminatorios, propiciaron que Narciso Bassols clausurara la Casa del Estudiante y, en su lugar, se crearon once internados en el corazón de las regiones indígenas, que complementaron a las ya existentes escuelas rurales.

La educación indígena en el periodo 1934-2012

En la gestión de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se inicia una nueva y única etapa en la política educativa en el país, en el marco del modelo socialista que implantó el general. Este modelo se vio reflejado en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos cuando, a finales de 1934, el Congreso de la Unión aprobó la propuesta del Partido Nacional Revolucionario (PNR) de modificar el artículo tercero Constitucional. El texto resultante establecía que la educación impartida por el Estado debía ser socialista, excluir toda doctrina religiosa y combatir el fanatismo mediante la inculcación de un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. Por otro lado, ampliaba las facultades del gobierno federal para controlar al sistema educativo en sus diferentes niveles y vigilar a las escuelas particulares.

El nacionalismo mestizo promovido durante el cardenismo, en realidad tuvo una concepción ambigua de las culturas indígenas; por una parte, se les consideraba un obstáculo para el progreso nacional mientras que, por otra, como el legado prehispánico fundamental: la autodefinición de lo mestizo. En esta dualidad glorificación-negación, el *indigenismo gubernamental* consistió en combinar un cambio cultural inducido, una “aculturación planificada” y selectiva de los “rasgos o caracteres nocivos y perjudiciales” de las culturas indígenas, con la “lucha por conservar, incrementar, mejorar y enriquecer otros rasgos de los que los indígenas pueden

sentirse orgullosos” (Comas, 1953:265, citado en Dietz, 1999:38). Esta bivalencia permeó las características de las instituciones que se instauraron en ese periodo e, incluso, las que siguen vigentes.

Durante el periodo de 1940 a 1970, se sucedieron las gestiones de los presidentes Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán, Adolfo Ruiz Cortines y Gustavo Díaz Ordaz; se presentaron los siguientes aspectos relevantes para la educación indígena: en “1941 se crearon en México 30 escuelas vocacionales agrícolas para indígenas; en 1942, los internados indígenas existentes se transformaron en centros de capacitación técnica y económica, cuyo objetivo era la integración de los indios a la economía nacional” (Sámano, 2004:146); y en 1943, el gobierno avilacamachista restableció el Departamento de Misiones Culturales y, en 1944, creó el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües (Sámano, 2004:146); en 1948 se fundaron el Instituto Nacional Indigenista y once centros coordinadores. Más tarde, en 1963, siendo presidente Adolfo López Mateos, se reconoció la educación bilingüe como instrumento para la castellanización y se experimentó esta modalidad en los centros coordinadores.

En las décadas de los setenta y ochenta, durante los sexenios de Luis Echeverría Álvarez y José López Portillo y Pacheco, también se pusieron en marcha medidas en torno a la educación indígena. Por ejemplo, y de acuerdo con Castillo (2010), durante el echeverriísmo los internados indígenas se convirtieron en centros de enseñanza escolar; desapareció la Dirección de Asuntos Indígenas y, en 1972, se creó la Dirección de Educación Bilingüe, también dependiente de la SEP. A través de esta institución se reconoció la educación bilingüe y bicultural.

Posteriormente, López Portillo promovió –a través de la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR)– la apertura de mil 251 albergues escolares para niños indígenas (Limón, 1994: 520-521 citado en Sámano, 2004:150); y durante su periodo la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) convocó, entre 1976 y 1977, a varias reuniones con el objetivo de analizar la educación indígena:

Se llegó a la conclusión de que la educación no era propiamente para fortalecer la identidad indígena, sino por el contrario, una educación escolarizada que utilizaba su propio idioma para inducir la educación “colonizante” con el fin de

“mantener y reproducir” la explotación económica, la dominación cultural, la discriminación racial y social, y la manipulación política de los grupos nativos (Limón, 1994:523 citado en Sámano, 2004:150).

Por su parte, Carlos Salinas de Gortari promovió las modificaciones al artículo tercero Constitucional (DOF, 5 de marzo de 1993) y la Ley General de Educación (DOF, 13 de julio de 1993), que se orientaron hacia la descentralización educativa en el marco de una política económica neoliberal. Dicha tendencia ya se había perfilado en 1990, cuando surgen los programas Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1991-1994 (PNDPI), y para la Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 (PMEI), en el que si bien se reconocieron las carencias y limitaciones en las que se encontraba la educación indígena, se desarrolló en torno a tres vertientes: el vínculo entre el proceso educativo y el sistema productivo, la reestructuración de los servicios educativos y la descentralización educativa.

Sin embargo, a pesar de que en el discurso el proceso de modernización de la educación se hablaba de *aportar elementos a las poblaciones indígenas que les permitiera acceder a la modernización* y, en ese sentido, a su integración a la sociedad nacional, la educación indígena continuó su condición discontinua y conflictiva (Bello, 2007:5).

No existía un plan general de articulación de los contenidos étnicos para determinar un verdadero diseño curricular que considerara la secuencia, la correlación, la congruencia y la profundidad en el tratamiento didáctico de cada nivel educativo. Y, por si fuera poco, el gasto excesivo hecho en los programas de educación indígena regularmente contrastó con la situación de pobreza de los propios pueblos.

Finalmente, y en sentido opuesto a la política modernizadora (desarrollista) de Salinas, en los dos últimos gobiernos (Vicente Fox y Felipe Calderón) se adoptó el *multiculturalismo neoliberal* en el que la tendencia fue (y sigue siendo) la poca inversión en educación para los lugares más necesitados. En ellos se asignan educadores con poca o nula experiencia, menor preparación y, por lo tanto, menor remuneración y con pocas posibilidades de integración con la localidad que atienden debido a la rotación continua de sus lugares de trabajo.

Fox por su parte, en cuanto a los rezagos que observaba en materia de la educación indígena manifestó su posición en torno a tres elementos: el reconocimiento de la magnitud y urgencia de dar solución a la problemática que todavía se presentaba, la realización de cambios en las instancias gubernamentales responsables y la opción de integrar en la política educativa el concepto de interculturalidad.

Durante esa gestión, algunas de las acciones gubernamentales fueron dar continuidad a la Dirección General de Educación Indígena de la SEP y del Programa de Atención Educativa a la Población Indígena del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE). Al Instituto Nacional Indigenista se le sustituyó por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe con la finalidad de “impulsar el intercambio cultural en la educación, combatir la discriminación y desarrollar modelos educativos adecuados a la realidad pluricultural de la nación mexicana” (PNDPI, 2001:55 citado en Cerda, 2007:s/p); en 2003 se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; en 2004 se creó la primera de las once universidades interculturales; y en 2006, inició la oferta de la licenciatura en Educación primaria intercultural bilingüe.

Como podemos observar, nuevamente encontramos la ambivalencia en las acciones y orientaciones gubernamentales pues, por un lado, Fox visualizó claramente la discriminación y prejuicios sociales sobre los pueblos indígenas pero, por otro, propuso la relación entre culturas pero bajo la supervisión del Estado, minimizando así la posibilidad real de generar espacios interculturales como parte de los derechos políticos de los pueblos indígenas.

Finalmente, mencionaremos un elemento trascendental de la política educativa en materia indígena que implementó el gobierno de Felipe Calderón como continuidad de su predecesor. Al inicio de su gestión, se participó en la firma de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas (13 de septiembre de 2007), que en su artículo 13 señala: “Todo pueblo tiene el derecho de hablar su propia lengua, de preservar y desarrollar su propia cultura, contribuyendo así a enriquecer la cultura de la humanidad”. En ese marco, y por ser una nación pluricultural, el gobierno contrajo el compromiso (o al menos así está expresado en papel) de fortalecer las lenguas y culturas a través del sistema educativo.

A partir de este documento, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE) incorporó en su objetivo cuarto, el enfoque de *interculturalidad* al mencionar la necesidad de fortalecer la convivencia democrática e intercultural. Sin embargo, en ese objetivo no se menciona la necesidad de educar para el respeto a la diversidad cultural, ni la formación profesional inicial de los docentes indígenas, entre otros.

En realidad, durante la revisión del documento se encontró que para cada nivel educativo el enfoque *intercultural* tiende a conceptualizarse y dimensionarse de diferente forma. A pesar de ello, en el apartado referente a la educación media superior parece haber una interpretación más lógica ya que ahí se declara la necesidad de extender la cobertura a comunidades indígenas con las modalidades pertinentes, promoción del conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística en todas las modalidades del bachillerato. Además, se incluye la capacitación docente y directiva en el enfoque intercultural bilingüe y el manejo pedagógico necesario para atender la diversidad. Finalmente, incorpora también la pauta para la elaboración de materiales de apoyo que ayuden al proceso de aprendizaje e invita a que en el nivel superior se continúe el impulso que hasta ese momento habían tenido las universidades interculturales.

Educación superior centrada en la interculturalidad

De acuerdo con Raúl Fornet-Betancourt, interculturalidad es la “construcción de puentes y acercamientos entre las culturas [que] implica una alta responsabilidad de los Estados y las sociedades nacionales” (SEP, 2006:9). Sin embargo, Mateos (2009) propone analizar el concepto dentro del ámbito educativo a partir de dos líneas discursivas: la primera ligada al trabajo realizado por organizaciones no gubernamentales (ONG) que se centra en recoger las demandas de diversos grupos sociales y, la segunda, que se construye a partir de las voces académicas manifestadas por grupos magisteriales de diversos niveles educativos.

En ambas [posturas] podemos percibir una noción de interculturalidad construida o delimitada a partir de los intereses de los propios actores, asimismo, como una categoría que debe su existencia a un domino de relaciones ya sean indígenas o no, o como una categoría discursiva construida por “los blancos” (Cavalcanti-Schiel, 2007) para explicar o integrar a “los indígenas” (Mateos, 2009:7, citado en Castillo, 2010:53).

Por ejemplo, una postura académica sostiene que es fundamental:

[...] eliminar el paternalismo estatal, tratando de que se reconozca la pluralidad y la equidad en el trato y concepción de las culturas locales. Desde esta perspectiva, lo intercultural se encuentra asociado a lo interdisciplinario y a las prácticas horizontales y democráticas que deben prevalecer en una sociedad moderna e integrada (Castillo, 2010:54).

Esta última perspectiva permeó la filosofía de la primera institución mexicana de educación superior indígena, es decir la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) que operó a partir de diciembre de 2001. Su proyecto educativo:

[...] tiene sus orígenes en experiencias educativas y antropológicas desprendidas de la fundación de la Universidad de Occidente. La primera etapa se generó dentro del Departamento de Etnología de dicha Universidad, departamento que en 1984 se transformó en el Instituto de Antropología teniendo como sede la población de Mochicahui, El Fuerte, estado de Sinaloa. En sus inicios, la UAIM ofreció tres carreras a nivel superior: Sociología Rural, Cultura Popular y Desarrollo Comunitario (Castillo, 2010:58).

En ese mismo año, durante el sexenio foxista, se publicó el Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, que declara varios aspectos que, más adelante, servirían como marco para la creación de las Universidades interculturales: *a)* que nuestro país reconoce y valora la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-nación multicultural, democrático, equitativo y soberano; *b)* que la educación en las áreas indígenas en las últimas tres décadas, la calidad con equidad y pertinencia, sigue siendo un problema fundamental; *c)* que existe gran riqueza potencial y creativa contenida en el carácter pluricultural y multilingüe de la nación mexicana, por lo que es necesario crear una instancia que garantice que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la nación; y *d)* que es de suma trascendencia para que la política educativa nacional asuma el compromiso de impulsar la construcción del rostro plural del México moderno de cara al siglo XXI (Castillo, 2010) (cuadro 1).

CUADRO 1

Cronología de la fundación de las Universidades Interculturales (2003-2012)

Institución	Año de fundación	Sedes
1. Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	2003	San Felipe del Progreso
2. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	2004	San Cristóbal de las Casas
3. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	2004	Oxolotopan, Macuspana
4. Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	2005	Totonacapan, Huasteca, Grandes Montañas y Los Tuxtlas
5. Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	2005	Huehuetla
6. Universidad Intercultural de la Zona Maya (UIMQROO)	2006	José María Morelos, Quintana Roo
7. Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	2006	La Ciénega, Malinaltepec
8. Universidad Intercultural del Estado de Nayarit (UIEN)	2010	La Yesca
9. Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP)	2011	Cárdenas, Cerritos, Ciudad Valles, Charcas, Matehuala, Matlapa, Tampacán, Tamuín, Tamazunchale, Tancanhuitz y Villa de Reyes
10. Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH)	2012	Tenango de Doria

En 2015 se decretó la apertura de la universidad intercultural número 11, la Indígena de Michoacán (UIIM), cuyas sedes operativas se encuentran ubicadas en los municipios de Pichátaro, Zitácuaro y Aquila.

El caso de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, antecedentes históricos no oficiales

En el apartado anterior se realizó una aproximación sucinta de algunas posturas que hay hacia el concepto de interculturalidad y retomar estas

diferencias en este momento constituye un antecedente sustancial para comprender que son obviados la necesidad e interés de algunos grupos indígenas, hasta que se detectan como una oportunidad política de ciertas instituciones. En esos casos, y a través del discurso político difundido en medios de circulación social y publicitaria, se crea con imaginarios una verdad “oficial” a conveniencia, con fines proselitistas, en la que las figuras políticas eclipsan el papel de los verdaderos actores y promotores sociales.

Como ejemplo de esta afirmación encontramos que la apertura de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH), no se derivó de algún proyecto original de una instancia gubernamental (como posiblemente ha sucedido con otras universidades interculturales); la tesis que presenté en 2010 para obtener el grado de maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Querétaro, titulada *Estudio de factibilidad para la apertura de una Universidad Indígena en el Estado de Hidalgo* (Castillo, 2010) da cuenta de ello:

[...] en agosto de 2008 se atendió la solicitud expresa de una delegación de representantes del *Movimiento Indígena Otomí* (MIO), (organización social cuya misión es gestionar proyectos que tengan como fin último mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas del estado de Hidalgo), de evaluar algunos planes de estudios que utilizarían para la apertura de una Universidad Indígena en ese estado. Sin embargo al analizar la documentación que se nos presentó como el sustento que utilizarían para gestionar recursos ante las autoridades competentes, se les hizo la recomendación para que dichas gestiones iniciaran no con planes de estudio sino con un estudio de factibilidad cuyo resultado sirviera de base para que las decisiones que se tomaran fueran precisas. Ante lo expuesto, los miembros aceptaron y se inició la tarea de diseñar el estudio y compilar la información que se requeriría (Castillo, 2010:1).

La investigación realizada se centró en conocer el problema socioeducativo de las comunidades ubicadas en el Valle del Mezquital, especialmente ante la falta de instituciones de educación superior que:

[...] por un lado, promuevan el rescate de la lengua otomí, costumbres, valores y en general la cultura de los indígenas que pueblan el Valle, y por otro que detonen el desarrollo social y económico que se requiere en esa región (Castillo, 2010:1).

Y para ello se planteó la pregunta, ¿cuál es la factibilidad de la apertura de una universidad que a la vez de formar profesionalmente a los habitantes de la región, rescate y promueva la lengua, costumbres, valores y en general la cultura de los indígenas que pueblan el valle, es decir, la cultura otomí? Para responder al cuestionamiento, el estudio se centró en cuatro objetivos:

- 1) analizar los antecedentes históricos, políticos y sociales de la participación de indígenas en programas educativos en México;
- 2) describir las características socioeconómicas de estudiantes de diez instituciones de educación media superior en el Valle del Mezquital, que pudieran ser candidatos para ingresar a una universidad indígena;
- 3) describir las perspectivas académicas de estudiantes de diez instituciones de educación media superior en el Valle del Mezquital, que pudieran ser candidatos para ingresar a una universidad indígena; y
- 4) con la intención de determinar la factibilidad de incluir la modalidad de educación a distancia mediada por computadora en la oferta de la universidad, que facilitara el acceso a posibles estudiantes que viven en las comunidades más alejadas o no cuentan con los recursos necesarios para sufragar los gastos que implica el traslado diario o incluso el cambio de residencia, era necesario describir los hábitos en cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de la población muestra.

El estudio se desarrolló bajo el modelo de una investigación de carácter descriptivo y transversal y la muestra se integró por 439 estudiantes (279 mujeres y 193 hombres) en un intervalo de edades de 15 a 20 años y que se encontraban cursando el último semestre de bachillerato, particularmente en dos municipios y nueve localidades del Valle del Mezquital, localidades todas ellas, colindantes al interior del municipio de Ixmiquilpan. Las instituciones de educación media superior que se visitaron fueron:

- Escuela Preparatoria de Caltimacán (Caltimacán)
- Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario núm. 179 (Alfajayucan, Hgo.)
- Telebachillerato “Julián Villagrán” (Julián Villagrán)

- Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario núm. 199 (Mixiahuala)
- Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario núm. 167 (El Tephe)
- Centro de Educación Media Superior a Distancia “Plantel Orizabita”
- Escuela Preparatoria Federal por Cooperación “Benito Juárez” (Zimapan)
- Escuela Preparatoria Federal por Cooperación “Miguel Hidalgo” (Progreso de Obregón)
- Centro de Educación Media Superior a Distancia (Nicolás Flores)
- Bachillerato Santa Mónica Amajac (Santa Mónica Amajac)
- Centro Educativo Tasquillo (Tasquillo)

De acuerdo con los objetivos planteados se determinaron tres unidades de análisis: datos socioeconómicos, perspectivas académicas y uso de TIC. Esta última unidad se incluyó considerando la posibilidad de diversificar las modalidades (virtual o presencial) que podría ofrecer la Universidad Indígena.

Respecto de la primera unidad de análisis (datos socioeconómicos), las variables consideradas fueron: edad, estado civil, fuente de financiamiento de estudios y posibilidades económicas de continuar estudios de nivel superior. La segunda, perspectivas académicas, comprendió las siguientes variables: *a)* interés por continuar estudios de nivel superior; *b)* tipo de estudios de preferencia; *c)* institución de educación superior de preferencia; *d)* interés por alguna carrera que ofertará la UIEH; *e)* interés por otras carreras no consideradas originalmente por la UIEH; *f)* disposición a trasladarse a otro municipio para continuar con sus estudios.

Por último, la tercera unidad, uso de TIC, el análisis incluyó frecuencia del uso de Internet; tiempo dedicado a navegar; actividades realizadas al usar Internet; conocimiento acerca de estudios superiores con modalidad virtual, e interés por cursar estudios superiores con modalidad virtual.

Una vez realizado en análisis cuantitativo y cualitativo de la información recabada se obtuvieron datos importantes que, por cuestiones de espacio, no serán descritos en este trabajo, sin embargo algunas de las recomendaciones fueron (Castillo, 2010:120-121):

La apertura de una institución de educación superior en la región del Valle del Mezquital no solo es factible sino de urgente atención puesto que:

- Podría atender una necesidad real de instituciones de nivel superior con oferta educativa que no solo responda a los requerimientos del sector productivo.
- Podría ampliar la oferta educativa en la región sin entrar en competencia o contradicción con las instituciones de educación superior ya existentes en la misma.
- Podría desarrollar investigación y preservación de la lengua y cultura local, además de las de otras comunidades indígenas del estado de Hidalgo como la otomí, la huasteca, la tepehua o la ñañú.
- Podría ser factor de desarrollo y arraigo procurando, de manera directa, eliminar los grandes flujos migratorios que hoy en día afectan a la región.
- Podría ser el medio por el que el gobierno del estado de Hidalgo cumpla con una de las demandas más sentidas de los pueblos indígenas, es decir el acceso a la educación.
- Podría contribuir para que el gobierno del estado de Hidalgo participe con el gobierno federal en el cumplimiento de acuerdos internacionales relacionados con la preservación de las culturas y lenguas locales.
- Podría impulsar el desarrollo económico y social de una de las zonas económicamente deprimidas del estado.

Por otro lado, siguiendo con Castillo (2010) si bien una Universidad Indígena no constituiría un factor decisivo para solucionar las condiciones marginales de los grupos indígenas de Hidalgo, sí representaría una solución para evitar la transculturización que sufrían los pobladores de la región al ser potenciales migrantes (o hijos, o hermanos de migrantes). Además:

[...] podrá contribuir a que las generaciones de jóvenes bachilleres conserven y reafirmen sus raíces étnicas, y a partir del conocimiento y características de cada grupo, sean capaces de aportar como profesionistas proyectos y actividades que contribuyan simultáneamente tanto al rescate y preservación de su cultura y lengua, como al desarrollo socio-económico de sus lugares de origen. Esto último solamente podrá observarse si, y solo si, existe entre las autoridades del estado de Hidalgo la voluntad para otorgar los apoyos necesarios (Castillo, 2010:121).

Entre otros beneficios, en el trabajo referido se visualizó que la orientación sociocultural de la Universidad Indígena podría fungir como un contrapeso a la tendencia que existe en la mayoría de las nuevas universidades del

país, enfocadas generalmente hacia la formación de obreros calificados con títulos profesionales entrenados para su rápida inserción en la industria.

De esta manera y con el estudio concluido, el *Movimiento Indígena Otomí* (que en lo sucesivo se denominará ONG) inició una serie de acciones que podríamos llamar administrativo-políticas, buscando apoyos de todo tipo. Por ejemplo, en 2009 logró la donación del terreno donde se construiría la Universidad Indígena del Estado de Hidalgo, atestiguada por autoridades agrarias, delegados municipales y vecinos de las comunidades de López Rayón, Ixmiquilpan y Portezuelo del municipio de Tasquillo. El documento de donación consta de dos hojas, la primera con la declaratoria de donación a la asociación civil “Movimiento Indígena Otomí”, y las siete firmas de los presentes; en la segunda hoja se encuentra el croquis del terreno cedido, aunque no se especifica el municipio en donde se ubicaba ese terreno (podría ser en el municipio de Ixmiquilpan o Tenango de Doria).

Asimismo, la ONG sostuvo sesiones con diversas autoridades, tanto del gobierno estatal como del federal a través de la Secretaría de Educación Pública. Fueron cinco años de determinación, paciencia y fortaleza, que al final supuso el rechazo de la creación de la Universidad Indígena del Estado de Hidalgo a menos que se incorporaran al modelo político-educativo de las universidades interculturales. Esto implicaría ceder cualquier tipo de autonomía tanto en la administración como en la definición de su propio modelo educativo, y así sujetarse a la visión *indigenista institucionalizada* basada en el etnodesarrollo que el gobierno de Felipe Calderón promovió durante su mandato.

Al final, la ONG accedió a la condición. Y una de sus representantes expresó: “No importa, ya ni modo. Lo que vale es que nuestros muchachos tengan una verdadera opción profesional cercana y viable”. A partir de ese momento el proyecto se convirtió en una acción política de las autoridades estatales en turno y con ello la construcción de la historia oficial. De esta forma, con fecha del 1 de octubre de 2012, se publicó en el Periódico Oficial del Estado de Hidalgo el decreto de creación de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo; en su artículo 2 se lee la siguiente indicación:

La Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo en lo sucesivo “La Universidad” se crea como una institución de Educación Superior Pública, del subsistema de educación superior, que contribuye a la pertinencia y a la

equidad educativa, por lo que se obliga a operar con base en los lineamientos del Modelo Educativo de las Universidades Interculturales, establecido por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública Federal (Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, 1 de octubre de 2012:7).

Al respecto comenzaron a aparecer noticias en algunos medios, como la publicada, vía página web, por el diario *Milenio* el 28 de noviembre de 2013. En ella, Eduardo González apunta...

Fue un 6 de diciembre de 2011 durante una junta general de Gobierno del estado, cuando se determinó aprobar que se realizarían gestiones ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público para llevar a cabo siete adecuaciones presupuestarias al paquete 2012 para el proyecto: Creación y Operación de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo.

La idea que comenzara como parte de las promesas de campaña de los candidatos al gobierno de Hidalgo en el proceso electoral de 2010, entre otras instancias, promovía la implementación de acciones en beneficio de la población indígena como la creación de una, la primera en la historia del estado, Universidad Intercultural.

Como puede constatarse, el esfuerzo de los integrantes de la ONG fue borrado y toda la inversión de tiempo y recursos que realizaron fueron aprovechados por el gobierno estatal como una acción de la que no fue promotor inicial.

La operación de la Universidad inició en 2012 en instalaciones prestadas, entre ellas la telesecundaria número 43 y de la secundaria general número 11 del municipio de Tenango de Doria, así como algunos salones del Colegio de Bachilleres del estado de Hidalgo (COBAEH). No fue sino hasta el 3 de septiembre de 2015 que se anunció, a través de diferentes medios de comunicación, la colocación de la primera piedra de la infraestructura que albergará finalmente a la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH). El financiamiento de la obra contará con aportaciones tanto de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (46 millones de pesos) como del gobierno estatal (cifra no reportada).

En 2016, a cuatro años de su apertura, la UICEH ofrece tres licenciaturas: Lengua y cultura, Desarrollo sustentable y Gestión comunitaria y

gobiernos locales. Opera bajo una estructura administrativa conformada por una rectoría, una secretaría, tres direcciones académicas y cuatro administrativas. Ha atendido a cuatro generaciones de estudiantes (predominantemente femeninas): la primera, 2012-2016, que concluirá con una matrícula activa de 91 estudiantes; la segunda, 2013-2017, con una matrícula de 50; la tercera, 2014-2018, también se conforma por 50 estudiantes; y la cuarta, 2015-2016, en la que repuntó la demanda y cuenta con 81 estudiantes (Kugel, 2015).

Para concluir, llama la atención ver en retrospectiva que a partir de la independencia de México, la atención educativa para los pueblos indígenas pasó del colonialismo al asistencialismo y después al desarrollismo. Pero, hoy en día, la educación indígena y en especial las universidades interculturales se han incorporado en el discurso político, representando un buen material para promesas electorales o estadísticas positivas en los informes de gobierno. Esperamos que la injerencia política no desvíe la intencionalidad socio-cultural y económica planteada por las comunidades indígenas.

Nota

¹ Silva y Muñoz de Alba (1992:198) comentan en su texto *Educación indígena en el proyecto del Estado liberal mexicano*: Durante la etapa que abarca desde 1821 hasta 1866, 28 presidentes

y dos emperadores gobernaron el país y 78 secretarios de Estado tuvieron bajo su cargo la enseñanza pública, registrándose 12 ensayos educativos, algunos de ellos de efímera duración.

Referencias

- Bello Domínguez, J. (2007). “¿Modernización educativa para los pueblos indios? Historia de una muerte anunciada”, en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: COMIE. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178157566.pdf> (consultado: 15 de junio de 2013).
- Carmona L. M. del C. (1988). “Notas para el análisis del Derecho Indígena: las relaciones de interdependencia entre las comunidades indígenas y la administración pública en México”, *Cuadernos del Instituto de Investigaciones Jurídicas*, vol. 3, núm. 7. Disponible en: <http://www.bibliojuridica.org/libros/1/250/4.pdf> (consultado: 18 de octubre de 2015).
- Castillo Rosas, A. (2010). *Estudio de factibilidad para la apertura de una Universidad Indígena en el Estado de Hidalgo*, tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Cerda García, A. (2007). “Multiculturalidad y educación intercultural. Entre neoindigenismo y la autonomía”, *Andamios*, vol. 3, núm. 6. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1870-00632007000100005&script=sci_arttext (consultado: 11 de octubre de 2015).

- Dietz, G. (1999). "Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región P'urhépecha", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 21, núm.1, pp. 35-60. Disponible en <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1999-123/articulo2.pdf> [consultado: 25 de octubre de 2009].
- Diario Oficial de la Federación (1993). *Modificación al Artículo 3° Constitucional*, 5 de marzo, Ciudad de México: DOF.
- Diario Oficial de la Federación (1993). *Decreto por el cual se reforma la Ley General de Educación*, 13 de julio, Ciudad de México: DOF.
- Ferrer Muñoz, M. (1995). "La formación de un Estado nacional en México. El Imperio y la República federal: 1821-1835", *Estudios históricos*, núm. 55, UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas. Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=656>.
- González, E. (2011). "Universidad Intercultural", *Milenio*, 6 de diciembre. Disponible en: http://www.milenio.com/firmas/eduardo_gonzalez_intelectoopuesto/Universidad-Intercultural_18_198760184.html.
- Gutiérrez Herrera, L. y Rodríguez Garza, F. (1997). "El pensamiento educativo en el México posrevolucionario", *Revista de la Educación Superior*, vol. 26, núm. 103. Disponible en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista103_S2A2ES.pdf (consultado: 28 febrero 2013).
- Hicks Gómez, E. (1984). "Las Misiones Culturales Rurales: un proyecto de alfabetización para la integración", *Revista Educación de Adultos*, vol. 2, núm. 3, pp. 19-23.
- Korsbeak, L. y Sámano Rentería, M. A. (2007). "El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. Ra Xinhai. Universidad Autónoma Indígena de México", *El Fuerte*, vol. 3, núm. 1, pp. 195-224.
- Korsbaeck, L. (1992). "San Pablo Oxtotepec: Un pueblo náhuatl en las orillas de la capital", en Leticia Irene Méndez y Mercado, (coord.), *I Seminario sobre identidad, Instituto de Investigaciones Antropológicas*, UNAM, pp. 91-114.
- Kugel, V. (2015). *Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. Informe al Consejo Directivo, enero a diciembre 2015*. Disponible en: http://transparencia.hidalgo.gob.mx/descargables/ENTIDADES/UnIntercultural/informes/informe_2015.pdf (consultado: 13 de abril de 2016).
- Loyo Bravo, E. (1996). "La empresa redentora. La casa del estudiante indígena", *Historia Mexicana*, vol. 46, núm. 1, pp. 99-131. Disponible en: http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/RNVDQL1Y97TCBB8DCIV8T8AMDVAHJP.pdf (consultado: 8 de septiembre de 2015).
- Loyo Bravo, E. (2006). "La educación de los indígenas. Polémica en torno de la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria (1911-1917)", en *La génesis de los derechos Humanos en México*, Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.
- Mateos Cortés, L. (2009). "Un análisis de los discursos interculturales a través de la migración de discursos académicos y políticos hacia actores educativos: el caso de Veracruz", en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: COMIE. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at12/PRE1178733218.pdf> (consultado: 15 de junio de 2013).

- Montemayor Aceves, C. (2012). *Chiapas. La rebelión indígena de México*, Ciudad de México: Penguin Random House Grupo Editorial México.
- Periódico Oficial del Estado de Hidalgo (2012). *Decreto de creación de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo*, 1 de octubre, CXLV Legislatura.
- Rodríguez Álvarez, M. A. (2007). “Primigenio esfuerzo por la educación indígena, la educación rudimentaria, 1911-1913”, en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: COMIE. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178913114.pdf> [consultado: 20 de junio de 2013].
- Sámano Rentería, M. A. (2004). “El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): un análisis”, en Ordoñez, J. E. (coord.) *La construcción del Estado nacional: democracia, justicia, paz y Estado de derecho* (pp. 141-158), Ciudad de México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas. Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1333/10.pdf> (consultado: 18 de octubre de 2015).
- SEP (2006). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Disponible en: http://eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fornet.pdf (consultado: 12 de abril de 2009).
- Silva Badillo, C. y Muñoz de Alba, A. (1992). “La educación de los indígenas en el proyecto del Estado liberal mexicano”, *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villoro, L. (1977). *El proceso ideológico de la revolución de independencia*, Ciudad de México: UNAM-Coordinación de Humanidades.

Artículo recibido: 19 de enero de 2016

Dictaminado: 11 de abril de 2016

Segunda versión: 18 de abril de 2016

Aceptado: 19 de abril de 2016