



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL



LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA PARA LOS MARGINADOS:  
DESIGUALDAD, CONFLICTO E INCLUSIÓN

**TESIS**

QUE COMO REQUISITO PARCIAL

PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

PRESENTA:

JOSÉ GILBERTO SEGURA GÁMEZ

JUNIO DE 2015

Chapingo, Estado de México



DIRECCION GENERAL ACADEMICA/  
DEPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES  
ORICINA DE EXAMENES PROFESIONALES

LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA PARA LOS MARGINADOS:  
DESIGUALDAD, CONFLICTO E INCLUSIÓN

Tesis realizada por José Gilberto Segura Gámez bajo la dirección del Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

**DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR**

DIRECTOR:  \_\_\_\_\_

Dr. Miguel Ángel Sámano Rentería

CODIRECTOR:  \_\_\_\_\_

Dr. Iván Manuel Gomezcesar Hernández

ASESOR:  \_\_\_\_\_

Dr. Gerardo Gómez González

ASESOR:  \_\_\_\_\_

Dr. Juan José Rojas Herrera

LECTOR EXTERNO  \_\_\_\_\_

Dr. Bruno Baronnet

Dedicatoria:

A los jóvenes estudiantes que enfrentan la exclusión social, que luchan por el derecho a la educación y por la transformación de la sociedad, especialmente a los estudiantes indígenas quienes por sus condiciones, realizan un mayor esfuerzo académico y enfrentan con valentía la discriminación secular de que han sido objeto

A los que me aman y me han otorgado su incondicional apoyo, a veces abierto, a veces silencioso pero igualmente inapreciable: Gloria, Laura, Carlos Iván, María Elisa, Helen; y por supuesto a Juana Inés

## Agradecimientos:

Mi más amplio reconocimiento a los profesores que me apoyaron con su orientación y asesoría en la realización de este trabajo: Iván Gomezcézar Hernández, Miguel Ángel Sámano Rentería, Gerardo Gómez González, Juan José Rojas Herrera y a Bruno Baronnet por su valiosa colaboración como lector externo de este trabajo.

A mi amiga y compañera Paula Ravest por sus meritorios y atinados consejos que fueron clave en el desarrollo de este trabajo.

A la compañera Isabel, administradora del Programa de Posgrado en Ciencias de la Educación Agrícola Superior, por sus inestimables orientaciones y recomendaciones que me ayudaron a superar no pocos obstáculos.

Mi reconocimiento también a Sergio Enrique Hernández Loaeza, exprofesor de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, quien amablemente revisó el capítulo referido a esta institución y de quien recibí atinados comentarios.

En el ámbito institucional: mi gratitud para con la Universidad Autónoma Chapingo, como institución de educación popular, al Departamento de Sociología Rural y su Programa de Posgrado que me apoyaron económica y materialmente para el logro de esta meta con plena libertad y posibilidades de trabajo.

Así mismo, para el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que a través de su Programa de Becas para Estudios de Posgrado, propició condiciones inmejorables para realizar los estudios de doctorado.

## Datos biográficos:

José Gilberto Segura Gámez (1954), es originario del Distrito Federal; cursó sus estudios de bachillerato y licenciatura en la UNAM y de posgrado en la Universidad Autónoma Chapingo en el campo de las ciencias sociales. Realizó diversos estudios de especialización en la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico Autónomo de México.

En distintos periodos ha colaborado como docente e investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Colegio de Posgraduados y la Universidad Nacional Autónoma de México.

Después de una larga etapa de trabajo profesional en la administración pública y privada, a partir del año 2002 se ha dedicado primordialmente a la investigación de distintos problemas que enfrenta la población indígena de México, en especial aquellos del ámbito educativo en todos sus niveles. Así mismo, se ha interesado por el análisis de los derroteros que ha seguido la educación agrícola superior en la última década. Tiene en su haber cuatro investigaciones de corte nacional y regional, así como trece evaluaciones de programas sociales; la mayor parte realizadas en pueblos indígenas.

Se ha desempeñado como profesor-investigador en la Universidad Autónoma Chapingo, donde ha laborado durante más de 30 años, periodo en el que ocupó varios cargos administrativos y asumió distintas responsabilidades académicas. Actualmente se encuentra adscrito como parte del personal académico en el Departamento de Sociología Rural de esta misma institución.

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA PARA LOS MARGINADOS: DESIGUALDAD, CONFLICTO E INCLUSIÓN<sup>1</sup>

## PUBLIC HIGHER EDUCATION FOR THE MARGINALIZED: INEQUALITY, CONFLICT AND INCLUSION

Junio/2015

### Resumen

El presente trabajo versa sobre el problema de la exclusión educativa que padece principalmente la población joven del campo y la ciudad, asociado a sus condiciones de desventaja social y étnica.

El problema se aborda bajo un análisis comparativo de tres instituciones de educación superior que actualmente son emblemáticas como opciones alternativas para los jóvenes marginados en México.

Los principales ejes de investigación o ángulos en que se abordan los casos son: acceso y trayectoria de los estudiantes, el derecho a la educación, la política educativa que configura el sistema de educación superior, la pertinencia de los modelos educativos y oferta educativa de las instituciones según el tipo de población que atienden y su función social; las preferencias o expectativas de los jóvenes por algún tipo de educación, crecientemente influenciadas por la llamada era de la información o sociedad red. Así como el predominio que ejercen las instituciones de mayor prestigio social y académico en la elección de los

### Abstract

The present work deals with the problem of educational exclusion that have mainly young people from the countryside and the city, associated with their conditions of social and ethnic disadvantage.

The problem is addressed under a comparative analysis of three higher education institutions which are now iconic as alternative options for the marginalized young people in Mexico.

The main axes of research or angles in which cases are dealt with are: access to and experience of students, the right to education, the educational policy that configures the system of higher education, the relevance of educational models and offer educational institutions according to the type of population they serve and their social function; preferences or expectations of young people by some kind of education, increasingly influenced by the call information age and network society; as well as the dominance exerted the most prestigious social and academic institutions in the choice of the young people. Likewise,

---

<sup>1</sup> Tesista: José Gilberto Segura Gámez. Director: Dr. Miguel Ángel Sámano Rentería (UACH) y Codirector: Dr. Iván Manuel Gomezcesar Hernández (UACM)

## Resumen

jóvenes. Así mismo, se incorpora la perspectiva histórica y el movimiento social que influye en el origen y permanencia de los proyectos educativos.

Los resultados de la investigación apuntan hacia una gran pertinencia social de los proyectos educativos de las instituciones analizadas y de la necesidad de ampliar y mejorar estas opciones educativas en virtud de la existencia de millones de jóvenes excluidos de la educación superior. Así mismo advierte sobre los riesgos y problemas que enfrentan este tipo de proyectos, considerando la experiencia histórica y la política educativa actual tanto en el ámbito nacional como internacional.

Palabras clave: Educación superior para los marginados, educación alternativa o popular, política educativa, desigualdad social.

## Abstract

embodies the historical perspective and the social movement that influences the origin and permanence of educational projects.

The research results point to a great social relevance of the educational projects of the analyzed institutions and the need to expand and improve these educational options under the existence of millions of young people excluded from higher education. Also warns about the risks and problems facing this type of project, considering the historical experience and current education policy both nationally and internationally.

Keywords: higher education for the marginalized, educational alternative or popular, political education and social inequality.

## ÍNDICE

	<b>Introducción</b>	
	<b>Capítulo I. La educación alternativa y la experiencia histórica en México</b>	11
1	<b>La educación alternativa, interpretaciones y contextos</b>	11
	1.1 Exploración teórica	
	1.2 Connotaciones de la educación alternativa	
	1.3 El concepto de lo popular	
	1.4 El concepto de resistencia	
2	<b>Antecedentes de la Educación Popular</b>	27
	2.1 El Sistema Nacional de Educación Popular	
3	<b>Primeras experiencias de educación popular en el siglo XX</b>	29
	3.1 La Universidad Popular Mexicana	
	3.2 La Casa del Obrero Mundial	
	3.3 La Universidad Obrera de México	
	3.4 Lecciones aprendidas	
	<b>Capítulo II. La Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Empeños y realidades de un proyecto alternativo de educación superior público</b>	46
	<b>Introducción</b>	47
1	<b>Contexto del Subsistema de educación superior intercultural</b>	55
	1.1 Perfil de las Universidades Interculturales	
2	<b>Población indígena, desigualdad e identidad</b>	58
	Perfil de los estudiantes indígenas del nivel superior becados por la	
	2.1 CDI y la UNAM	
3	<b>La Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)</b>	72
	3.1 Antecedentes	
	3.2 Contexto económico educativo	
	3.3 Los estudiantes de la UIEP	
	3.4 Perfil lingüístico de los estudiantes	
	3.5 Empleo de los egresados	
	3.6 Los estudiantes de la carrera en Desarrollo Sustentable	
	3.7 Perfiles y condiciones de trabajo de los profesores	
	3.8 Las autoridades de la UIEP	
4	<b>Análisis de la problemática</b>	102
5	<b>Anexos</b>	109
	5.1 Modelo de educación indígena del INI	
	5.2 Universidades interculturales y oferta educativa	
	5.3 Sistema de instituciones de educación superior	

	<b>Capítulo III. Las Escuelas Normales Rurales: un proyecto revolucionario en resistencia</b>	118
	<b>Introducción</b>	120
1	<b>Situación General de la Educación Normal</b>	121
	1.1 Demanda de ingreso a las Escuelas Normales	
	Políticas y estrategias gubernamentales que contribuyeron a la	
	1.2 debilitación de las Escuelas Normales	
	1.3 Ubicación actual de los maestros de educación básica	
2	<b>El problema educativo actual en el medio rural</b>	128
	2.1 La formación de profesores	
	2.2 El rezago educativo en el medio rural	
3	<b>Las Escuelas Normales Rurales</b>	134
	3.1 La noche del 26 de septiembre de 2014	
	3.2 ¿Cuántas Normales Rurales existieron en México?	
	3.3 Matrícula actual de las Normales Rurales	
	3.4 Movimientos sociales reprimidos y cierre de escuelas	
4	<b>La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México</b>	148
5	<b>Anexos</b>	151
	<b>Capítulo IV. La Universidad Autónoma de la Ciudad de México: Un proyecto de educación alternativa en el contexto del derecho a la educación superior en la Ciudad de México</b>	153
	<b>Introducción</b>	155
1	<b>Proyecto académico de la UACM. Principios y políticas</b>	159
2	<b>El derecho a la educación: principio fundamental de la UACM</b>	163
3	<b>El derecho a la educación en la Ciudad de México</b>	166
	3.1 El derecho a la educación en números ¿Educación para todos?	
	3.2 En el D.F. ¿dónde se concentra la mayor exclusión educativa?	
4	<b>La educación superior como un derecho humano y social</b>	175
	4.1 Ordenamientos internacionales del derecho a la educación superior	
	4.2 La legislación en México sobre el derecho a la educación superior	
	4.3 La legislación del Distrito Federal sobre el derecho a la educación superior	
5	<b>Debate</b>	199
	<b>Dificultades internas y externas “que se miran desde fuera” para la viabilidad del proyecto</b>	205
6	<b>Aspectos estratégicos claves que se recomienda observar para afianzar el proyecto</b>	208
7	<b>Conclusiones</b>	210
	<b>Bibliografía</b>	231

## Índice de gráficas y tablas

### Universidad Intercultural del Estado de Puebla

<b>Gráficas</b>		
<b>Núm.</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pág.</b>
1	Número de instituciones por subsistema de educación superior en México	56
2	Matrícula de educación superior por Subsistema en México (%)	56
3	Becarios por sexo (%)	63
4	Becarios según entidad federativa de origen	64
5	Instituciones de preferencia de los estudiantes indígenas	66
6	Número de instituciones públicas y privadas elegidas por los becarios indígenas	67
7	Distribución porcentual de lenguas indígenas del Estado de Puebla	82
8	Lengua que hablan los estudiantes del 4º. Semestre de la carrera en Desarrollo sustentable de la UIEP	85
9	Niveles de estudio y modalidad	86
10	Percepción de los estudiantes sobre sus profesores	91
11	Escolaridad de los padres	92
12	Ocupación de los padres	92
13	La UIEP como opción de educación superior	93
14	Grado de satisfacción de su estancia en la UIEP	93
15	Expectativas para continuar sus estudios en la UIEP	94
16	Expectativas de empleo al egreso	94
17	Profesores de la UIEP por grado de estudios y sexo	99
<b>Tablas</b>		

1	Población de 25 años y más con grados aprobados en nivel superior por: habla indígena y español, según nivel de escolaridad y grado	60
2	Carreras elegidas por los becarios indígenas	68
3	Perfil étnico de los becarios de la CDI y la UNAM	70
4	Distribución de becas otorgadas a estudiantes indígenas del estado de Puebla por la CDI, primer semestre 2012	78
5	Evolución de la matrícula de la UIEP desde su fundación	80
6	Matrícula total y tasa media anual de crecimiento (TMAC) en la Educación Superior Universitaria Intercultural por institución, 2013	80
7	Universidad Intercultural del Estado de Puebla, porcentaje de matrícula por lengua	82
8	Egresados de la UIEP con empleo- generaciones 2006-2010 y 2007-2011	83
9	Número de estudiantes becados y monto	88
10	Uso de internet para estudiar	89
11	Uso de la biblioteca	89
12	Palabras que no entienden los estudiantes o que nunca habían visto o leído en su vida	96

### Escuelas Normales Rurales

Gráficas		
1	Escuelas Normales por entidad federativa 2013	124
Tablas		
1	Indicadores del subsistema de Educación Normal en México (1992-2013)	122
2	Oferta y demanda de las Escuelas Normales públicas y privadas	124
3	Distribución de los docentes en educación básica por tipo de servicio y tamaño de la localidad (2014-2015)	127
4	Escuelas Normales rurales, matrícula por carreras, ciclo escolar 2014-2015	129
5	Numeralia de los desafíos actuales en el medio rural	133
6	Escuelas Normales Rurales cerradas y/o transformadas en otro tipo de establecimiento escolar	140
7	Escuelas Normales Rurales vigentes	141

<b>8</b>	Matrícula de las Escuelas Normales Rurales	143
<b>9</b>	Estados con mayor prevalencia de desnutrición y condiciones sociales	145

### Universidad Autónoma de la Ciudad de México

<b>Gráficas</b>		
<b>Número</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pág.</b>
<b>1</b>	Distrito Federal. Nivel de escolaridad alcanzado del total de la población de 25 años y más	168
<b>2</b>	Distrito Federal. Cobertura de la educación superior, ciclo escolar 2010-2011	169
<b>3</b>	Distrito Federal. Evolución del promedio de escolaridad (1970-2010)	170
<b>4</b>	Distrito Federal. Años promedio de escolaridad de la población por Delegación (2010)	172
<b>5</b>	Distrito Federal. Población total y jóvenes de 18 a 24 años	173
<b>Tablas</b>		
<b>1</b>	Instituciones públicas de educación superior en el Distrito Federal y matrícula (2010)	167

### Acrónimos utilizados

<b>ANUIES</b>	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior
<b>BUAP</b>	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
<b>CDI</b>	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
<b>CENEVAL</b>	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.
<b>CGEIB</b>	Coordinación Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
<b>CM</b>	Ciudad de México
<b>COM</b>	Casa del Obrero Mundial
<b>CONAFE</b>	Consejo Nacional de Fomento Educativo
<b>CONEVAL</b>	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
<b>CPEUM</b>	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>ENR</b>	Escuelas Normales Rurales
<b>ERC</b>	Escuelas Regionales Campesinas

<b>ERM</b>	Escuela Rural Mexicana
<b>FECSM</b>	Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México
<b>IESALC</b>	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
<b>INEA</b>	Instituto Nacional de Educación para los Adultos
<b>INEE</b>	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
<b>INEGI</b>	Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática
<b>INSP</b>	Instituto Nacional de Salud y Nutrición Pública
<b>IPN</b>	Instituto Politécnico Nacional
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
<b>ONU</b>	Organización de las Naciones Unidas
<b>PIDESC</b>	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>PRD</b>	Partido de la Revolución Democrática
<b>PRI</b>	Partido Revolucionario Institucional
<b>PRONABES</b>	Programa Nacional de Becas para la Educación Superior
<b>PUIC</b>	Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad
<b>RDUI</b>	Red de Universidades Interculturales
<b>SEN</b>	Sistema Educativo Nacional
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>SNP</b>	Sierra Norte de Puebla
<b>SNTE</b>	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
<b>TMAC</b>	Tasa Media Anual de Crecimiento
<b>UACM</b>	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
<b>UAIM</b>	Universidad Autónoma Indígena de México
<b>UAM</b>	Universidad Autónoma Metropolitana
<b>UI</b>	Universidades Interculturales
<b>UICH</b>	Universidad Intercultural de Hidalgo
<b>UICSLP</b>	Universidad Intercultural de San Luis Potosí
<b>UIEG</b>	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
<b>UIEM</b>	Universidad Intercultural del Estado de México

<b>UIEP</b>	Universidad intercultural del Estado de Puebla
<b>UIET</b>	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
<b>UIIM</b>	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
<b>UIMQRoo</b>	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
<b>UNAM</b>	Universidad Nacional Autónoma de México
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>UNICH</b>	Universidad Intercultural de Chiapas
<b>UOM</b>	Universidad Obrera de México
<b>UPM</b>	Universidad Popular Mexicana
<b>UVI</b>	Universidad Veracruzana (Intercultural)

## Introducción

El presente trabajo analiza tres casos de educación superior para los marginados, todos de sostenimiento público: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), las Universidades Interculturales, con un acercamiento a través del estudio de caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) y las Escuelas Normales Rurales (ENR). Si bien estas instituciones tienen distinto origen y asumen diferentes modelos educativos y formación de sus estudiantes, sin embargo todas se caracterizan por atender a jóvenes marginados tanto del campo como de la ciudad.

La idea de conjuntar estos casos aparentemente disímbolos surgió primero con el interés de analizar la desigualdad educativa que enfrenta la población indígena, considerando que es el segmento poblacional que secularmente ha presentado los mayores índices de rezago educativo y donde se ha hecho patente el incumplimiento al derecho a la educación en todos sus niveles. Sin embargo, en el transcurso de la investigación afloró el hecho de que tales desigualdades son crecientemente compartidas por los jóvenes que habitan en el medio urbano, y que demandan su ingreso a la educación superior. De tal suerte que al generalizarse la exclusión, el país enfrenta un problema sistémico para proporcionar el servicio educativo que requieren los jóvenes.

Las propias cifras censales dan cuenta del fenómeno enunciado, en el año 2010 había 10 millones de jóvenes (en números redondos) en edad normativa para cursar la educación superior (20-24 años) y la cobertura nacional de 30%. De aquí surge el epíteto de los “Ninis”, es decir, se trata de 7 millones de jóvenes que no estudian ni trabajan; de los cuales el 22% son de origen rural y el 78% del medio urbano; sin embargo el drama aumenta si consideramos a la totalidad de la población a partir de los 25 años en su tránsito por el Sistema Educativo Nacional (SEN), edad que supone ya haber cursado todos los niveles de educación; el saldo es el siguiente: del total que asciende a poco más de 57 millones de personas, el 9% tiene nula escolaridad, el 20% cuenta con la educación básica completa y solo el 18% cuenta con algún grado de educación superior (licenciatura o posgrado). El resto, o sea la mayoría, más de 30 millones de personas no han completado la educación básica. Tal escenario coloca a México como uno de los

países más desiguales en el ámbito educativo que aquí se analiza, incluso solo considerando América Latina, México está por debajo de doce países (IESALC, 2006). En esta área geográfica los países con mayor ventaja en cobertura educativa son: Argentina, Panamá, Chile y Uruguay, con índices que rondan el 50%.

Es evidente que en todo este escenario de exclusión educativa, los más pobres son los que ostentan las mayores proporciones de rezago educativo. De aquí la importancia de los tres casos que se presentan como los más emblemáticos actualmente en México, que atienden a los grupos de jóvenes excluidos de la educación superior y que se presentan como opciones alternativas a la educación predominante.

Se reconoce que este problema es harto complejo con muchas aristas, algunas de las cuales se recogen en este trabajo como ejes de análisis o ángulos en que se abordan los casos, entre los más importantes: el derecho a la educación, la política educativa que configura el sistema de educación superior, la pertinencia de los modelos educativos y oferta educativa de las instituciones según el tipo de población que atienden y su función social; las preferencias o expectativas de los jóvenes por algún tipo de educación, crecientemente influenciadas por la llamada era de la información o sociedad red; así como el predominio que ejercen las instituciones de mayor prestigio social y académico en la elección de los jóvenes. Así mismo, se incorpora la perspectiva histórica y el movimiento social que influye en el origen y permanencia de los proyectos educativos.

Los tres casos se presentan en capítulos por separado y se elaboran conclusiones para cada uno de ellos y se integran al final de este trabajo.

A manera de contexto sobre el tema de la exclusión educativa se comienza por dilucidar algunos conceptos teóricos de lo que se ha dado en llamar educación alternativa o educación popular, la cual ha estado presente a lo largo de la historia educativa de México, coexistiendo como proyecto independiente del Estado, y en otros, como opciones dentro del Sistema Educativo Nacional. Posteriormente se introduce un breve recorrido histórico a partir de ejemplos o casos de educación popular que revelan por una parte, la permanencia de la incapacidad del Estado para proporcionar educación para todos y por otra, el conflicto que representa la inclusión educativa de los más pobres y el tipo de

educación que requieren. Lo cual configura la persistencia de una sociedad dividida en clases sociales.

El título bajo el cual se presenta este trabajo de tesis: “La educación superior pública para los marginados: desigualdad, conflicto e inclusión”, condensa un conjunto de problemas y ventajas que comparten las tres instituciones analizadas, desde luego con diferentes matices importantes que se enuncian a continuación.

Se hace alusión a los marginados en referencia a las características de la población que atienden y que representan a los jóvenes que enfrentan las peores condiciones de marginación tanto en el medio rural como en la ciudad, para los cuales estas instituciones significan una opción de educación superior.

La desigualdad también es común a todas en tanto que reflejan la división de la sociedad en clases sociales y por tanto la exclusión que han padecido históricamente como grupos sociales: indígenas, campesinos, obreros y empleados de la ciudad; para los cuales se diseñó un modelo educativo también desigual, con asignación escasa de recursos, es decir, una educación pobre para los pobres, lo cual aplica a las ENR y a la UIEP.

El caso de la UACM se aparta de esta condición en tanto que reconociendo la desigualdad y la marginación que viven sus estudiantes, su proyecto educativo propone precisamente combatir estos flagelos otorgando mayores oportunidades de educación a los que más lo necesitan y ofreciéndoles a la vez, las mejores condiciones educativas posibles para remontar las desventajas de los niveles educativos precedentes, no como una promesa o un decreto vacío sino como un proyecto que se han estado cumpliendo en la práctica. Es necesario enfatizar que esta realidad no es solo un acto de buena voluntad política de gobernantes locales, en buena medida se debe a un acto de justicia social en cumplimiento de la ley y de ordenamientos nacionales e internacionales que prescriben el otorgamiento de más y mejores recursos de todo orden para los que más lo necesitan, precisamente para combatir la desigualdad; prerrogativas que no se están cumpliendo en el caso de la UIEP y las ENR, quienes enfrentan difíciles condiciones para llevar adelante sus propósitos educativos.

Así mismo, el conflicto ha acompañado a estas instituciones, en primer lugar; en cuanto a los fundamentos de su proyecto educativo, precisamente por apartarse de la educación convencional dominante; aunque cada una de las instituciones lo ha enfrentado de diferente manera:

En el caso de la UIEP, el conflicto es de carácter estructural, ya que el diseño del modelo, la normatividad y los recursos escasos hasta ahora asignados que lo sustentan impiden la consecución de sus fines: ser una opción pertinente para los jóvenes indígenas, la vinculación estrecha con las comunidades al mismo tiempo de funcionar como un componente que ayude a superar sus condiciones de atraso, y la conservación de las lenguas originarias y su cultura; son hasta ahora aspiraciones pendientes. Los obstáculos más serios son: una organización académica y gobierno de tipo vertical, la existencia de un currículum que pretende ser intercultural pero que en la práctica funciona de manera convencional, la preeminencia del español y el inglés sobre las lenguas originarias, los profesores no cuentan con el perfil adecuado (desconocen la cultura y la lengua indígena) y la inexistencia de programas que los capaciten; así como insuficiencia crónica de recursos económicos.

Tal es el conflicto que vive la UIEP cuya perspectiva se mueve entre devenir finalmente en una institución esencialmente docente y convencional, o bien, que su comunidad académica y las comunidades indígenas de la región emprendan una lucha por cambiar la estructura que la sostiene y poder así cumplir la función social que le dio origen. De hecho, sus estudiantes y profesores ya protagonizaron una primera batalla que culminó con la destitución del Rector en el 2013, aunque algunos problemas se solucionaron, esencialmente se sigue conservando el mismo arreglo institucional.

El conflicto en el caso de las Normales Rurales es más complejo y grave, estableciéndose en varios niveles. Uno de ellos corresponde a su modelo educativo, el cual se ha ido transformando en las tres últimas décadas, siendo la reforma del año 2012 la más radical de todas en que se homogeniza el plan de estudios bajo el enfoque de competencias; que en síntesis, se explica como un proyecto formulado por un grupo de expertos quienes deciden cuáles son las competencias idóneas que debe obtener en su formación el

maestro de educación básica, aún de aquel que trabaja con comunidades indígenas. Así mismo incluye “las competencias para la interculturalidad” para atender a alumnos en regiones con diversidad cultural, lingüística y étnica. Esta última quizá es la mayor tragedia pedagógica en la que la interculturalidad se encajona en un conjunto de “competencias” en donde la diversidad cultural se trata como si fuera el diseño del motor de un automóvil y colocar perfectamente tornillos y tuercas.

Es importante destacar que dicho enfoque no es privativo de las escuelas normales, sino que se trata de una política gubernamental muy agresiva que abarca a todas las instituciones de educación superior, públicas y privadas sin distinción alguna, donde se ha ido implantando paulatinamente. Se trata de una recomendación que proviene de organismos internacionales cuyo objetivo es que los ciclos de educación superior se acorten lo más posible y en donde los planes de estudio sean preponderantemente tecnológicos y con esquemas pedagógicos de adiestramiento. Todo lo cual entraña la inhabilitación de la facultad del pensar por sí mismo para los estudiantes, restringe o anula la formación ciudadana y amenaza la libertad de cátedra y la autonomía universitaria, al restringir la enseñanza a una batería predeterminada de “competencias”.

Un segundo nivel de conflicto en las Normales Rurales se refiere también al modelo educativo. Se trata de los fundamentos originales que se remontan a su creación en la década de los veinte del siglo pasado, tales como: la existencia de internados, la formación para distintos oficios y prácticas de agricultura; y más importante aún su vinculación estrecha con las comunidades, en donde los estudiantes ponen en práctica permanente los conocimientos adquiridos. Todos estos componentes originales quedaron anclados y podría decirse, casi tatuados en los estudiantes, tradición que se ha heredado generación tras generación hasta la fecha. El conflicto surge cuando estas características históricas del currículum comienzan a desconocerse por parte de las autoridades locales y aún en las altas esferas del poder federal y ya no disponen recursos para apoyar estas actividades, prácticamente en extinción en la mayoría de las pocas escuelas que quedan: se han cancelado internados, los talleres apenas subsisten por falta de herramientas y equipo y los estudiantes se alimentan con magras comidas por la

falta de recursos. El desconocimiento y falta de apoyo a esta parte del currículum ha sido sistemático desde los años cuarenta del siglo pasado y subiste hasta la fecha, y es una de entre otras causas de las movilizaciones permanentes de los estudiantes normalistas. El siguiente nivel del conflicto se ubica en el currículum oculto, el cual es de exclusiva manufactura y responsabilidad de los estudiantes, y promovido a través de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), la cual se rige por los lineamientos del Centralismo Democrático y exige de sus miembros un alto compromiso y militancia. Se trata de la formación política y ciudadana de los estudiantes obligatoria durante un año para con los alumnos de nuevo ingreso; en los años subsecuentes solo los cuadros destacados continúan con la formación, ocupando cargos de mayor responsabilidad. Dicha práctica organizativa tiene su origen en la época cardenista en la que las escuelas adoptaron la ideología socialista. Este tipo de organización ha permitido hacer frente a la política gubernamental que se ha propuesto extinguir las Normales Rurales desde hace varias décadas. Algunos gobiernos locales se han propuesto vulnerar este baluarte estudiantil y han presionado para que algunas escuelas se deslinden de esta organización política, bajo la amenaza del cierre del internado o de toda la escuela, y efectivamente lo han logrado.

El siguiente nivel de conflicto - en realidad no es más que un escalamiento de los anteriores – se encuentra en las constantes movilizaciones de los normalistas en demanda de recursos indispensables para la operación de las escuelas, el incremento de matrícula y contra los planes de estudio, entre las más importantes. Lo cual ha devenido en un buen pretexto para las autoridades y criminalizar a los estudiantes, incrementándose los niveles de represión y violencia contra ellos en los últimos cinco años y que ha dejado un saldo de varios muertos y 43 desaparecidos en los últimos tres años. Sin embargo la desaparición de estudiantes de la Normal de Ayotzinapa a manos del Estado ocurrida en septiembre de 2014 en Iguala, Guerrero, concitó una movilización y protesta insospechadas en el ámbito nacional e internacional que todavía dura hasta la fecha, a la par de la intervención de organismos internacionales de derechos humanos que continúan la investigación del caso.

En el caso de la UACM, también enfrenta un conflicto permanente. Esta universidad fue fundada en el año 2001 con el apoyo decisivo del Jefe de Gobierno del Distrito Federal (Andrés Manuel López Obrador), entonces en las filas del Partido de la Revolución Democrática. Desde entonces se creó de manera artificial un estigma para la universidad, en el sentido de ser un proyecto partidario y producto de la decisión de un personaje, desconociendo el significado social y pertinente de una nueva institución que abría y ampliaba nuevas oportunidades de educación superior para los jóvenes.

De manera permanente ha enfrentado la crítica de los partidos de oposición y de sectores conservadores de la sociedad, en general, porque no está alineada a los cánones de las universidades convencionales. Así mismo, los gobiernos que siguieron después al de López Obrador no han mostrado un apoyo resuelto para con la UACM y varias veces se ha enfrentado a problemas de recorte presupuestal, aun cuando la propia Ley de creación de la Universidad (Artículo 23) prescribe que el financiamiento otorgado a la Universidad nunca será inferior al del año previo.

La UACM pasó por un conflicto interno a fines de 2012 y que se conjuró hasta marzo de 2013. Comenzó por un problema generado en la elección de consejeros universitarios, en cuyo fondo realmente estaba una confrontación en la propia comunidad, entre quienes estaban a favor del proyecto educativo y los que estaban en contra (una minoría encabezada por la Rectora). El conflicto terminó con la renuncia de las autoridades y la Universidad continuó por el rumbo trazado.

Sin embargo, no obstante que se superó este trance, se revela que no existe unanimidad en la comunidad universitaria acerca de la pertinencia del proyecto educativo, lo cual no es extraño cuando la mayoría de los profesores han sido formados y han trabajado en un sistema educativo convencional, para pasar posteriormente al modelo de la UACM que es completamente diferente; el mismo escenario se presenta con los estudiantes. Tal situación será un problema siempre presente hasta que la comunidad asuma plenamente los principios del proyecto educativo a través de un debate permanente, como de hecho ya está ocurriendo, sin embargo, será un logro que se conseguirá en el largo plazo, en

donde necesariamente tendrá que atravesarse por un mayor acercamiento y contacto con las comunidades urbanas de donde provienen los estudiantes.

Pasemos ahora al último componente enunciado en el título de este trabajo: la inclusión. Esta es una parte sustantiva común a las tres instituciones que tienen como finalidad y principio, abrir oportunidades de educación superior para los jóvenes excluidos en este nivel, que habitan tanto en el campo como la ciudad. Sin embargo, cada uno tiene su dinámica particular en función de su modelo educativo y las expectativas de los jóvenes que demandan su ingreso.

Las universidades interculturales como el caso de la UIEP, son una novedad en el Sistema de Educación Superior, ya que por primera vez se diseña una institución de educación superior dirigida a la población indígena, que es la que enfrenta mayor rezago educativo en el ámbito nacional y más patente en el nivel superior. En su diseño no contempla restricciones al ingreso, más allá de demostrar que han concluido el bachillerato e inscribirse con mínimos requisitos al alcance de todos los aspirantes. Lo cual es significativo y diferente a otras instituciones que aplican examen de admisión, excluyendo a los jóvenes y coartando su derecho a la educación. Sin embargo, no deja de sorprender que pese a estas facilidades dichas instituciones no tengan una demanda que se corresponda con el tamaño de la exclusión de los jóvenes indígenas. Como se verá en el capítulo correspondiente, los jóvenes indígenas mayoritariamente prefieren estudiar en las universidades convencionales y de mayor prestigio. El número actual de universidades interculturales es de doce, sin embargo, el total de la matrícula escasamente llega a poco más de diez mil estudiantes, no obstante que dichas instituciones no son exclusivamente para los indígenas sino que también están abiertas a cualquiera que lo demande. Se está ante un caso muy peculiar dentro del sistema educativo mexicano que a pesar de ser plenamente inclusivo y gratuito no tiene demanda suficiente; muy a pesar también de la existencia de millones de jóvenes sin educación superior en el país.

Las Escuelas Normales Rurales en su origen fueron pensadas con una amplia inclusión para todos los hijos de campesinos pobres que quisieran ser maestros para colaborar en

la cruzada nacional de alfabetización, prácticamente se ingresaba sin ningún requisito. Tal situación obedecía al momento histórico que atravesaba el país. Las circunstancias cambiaron a partir de la década de los cuarenta en que el país ingresa a una nueva etapa del desarrollo del capitalismo y desde la óptica gubernamental pasaron a ser prescindibles, muchas escuelas se cerraron o transformaron en escuelas secundarias técnicas.

Las reformas emprendidas en el Subsistema Normal a partir de la década de los ochenta y las siguientes, disminuyeron drásticamente las posibilidades de ingreso, cuando la carrera magisterial se elevó a una profesión de licenciatura. En los tiempos recientes ya no se discute cómo las Escuelas Normales pueden ampliar las oportunidades de ingreso a la educación superior en el medio rural, simplemente el objetivo es desaparecerlas completamente. Los rasgos fundamentales del proyecto educativo y la propia existencia de las escuelas, han sido sostenidos por los estudiantes a base de luchas constantes; lo cual es contrario a la política educativa gubernamental, son incómodas para el régimen.

Por ahora la política de hostigamiento hacia las normales rurales ha entrado a un *impasse*, derivado de la movilización social por la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa que aún no termina. Al momento ni los estudiantes, ni las comunidades campesinas, así como las autoridades educativas, no se han pronunciado por cambios que mejoren las condiciones de estas escuelas, su futuro es incierto.

Para la UACM, la inclusión de los marginados de la educación superior es un eje fundamental de su proyecto educativo. El permitir el ingreso sin restricción alguna, rompe de facto las principales desigualdades y la exclusión que han enfrentado los jóvenes de la ciudad: la meritocracia instrumentada a través de un examen de admisión, las diferencias de las modalidades de bachillerato y las desigualdades sociales; que en conjunto representa el ejercicio pleno del derecho a la educación. La Universidad acepta a todos aquellos que demanden su ingreso sin más restricción que su capacidad de atención, determinada por su infraestructura y número de profesores.

Otro eje importante contra la exclusión es su enfoque pedagógico, el cual prevé las desigualdades en la formación previa, permite la construcción de itinerarios académicos

acordes a la situación particular de cada uno de los estudiantes, con el objeto de atenuar o eliminar obstáculos en las trayectorias escolares y evitar en todo lo posible la deserción escolar.

Actualmente la matrícula de la Universidad es cercana a los 14 mil estudiantes y la mayoría de ellos se concentran en los planteles de Iztapalapa y Gustavo A. Madero, Delegaciones donde se agrupa la mayor parte de la población pobre de la Ciudad de México. Así mismo, la demanda ha sido creciente, “en 2014 se registraron 13,929 aspirantes. El año anterior (2013) se registraron 9587 aspirantes, es decir, hubo un aumento del 45.29 por ciento en la demanda” (Boletín Oficial Núm.29 19/julio 2014).

Tal circunstancia establece diferencias muy importantes en comparación con UIEP, la cual enfrenta una escasa demanda, y las Normales Rurales para las cuales está cancelada cualquier posibilidad de crecimiento. El contraste es enorme, la matrícula total de 11 Universidades Interculturales representa el 73% y la de 16 Escuelas Normales Rurales el 46% en relación con la UACM.

En los siguientes capítulos (II, III y IV) se describe la situación de cada uno de estos proyectos con énfasis en los ejes aquí reseñados. En el caso de las Normales Rurales se abordan en perspectiva histórica por ser las únicas sobrevivientes de la Escuela Rural Mexicana. La UIEP y la UACM son experiencias relativamente recientes.

Las conclusiones y bibliografía de los tres casos se presentan al final de este documento.

.

## **Capítulo I. La educación alternativa y la experiencia histórica en México**

### **1. La educación alternativa, interpretaciones y contextos**

En este trabajo se entiende por “educación alternativa” a aquellos modelos o proyectos educativos que toman distancia del Sistema Educativo Nacional (SEN) o que definitivamente constituyen una oferta educativa con un currículum propio y al margen del reconocimiento oficial. En perspectiva histórica siempre han existido modalidades alternativas, sea por la insuficiente cobertura del SEN o por la generación de un rechazo hacia él en la medida que no satisface las necesidades y demandas de los actores principales (alumnos, maestros y comunidades). En otro sentido, el propio Estado por su iniciativa diseña y gestiona, proyectos y programas que también denomina “alternativos”, como es el caso muy claro de las universidades interculturales, la educación compensatoria dirigida a la población infantil en las localidades más apartadas del país (CONAFE) o la educación para el trabajo y la educación para los adultos (INEA).

Se parte, entonces, de la existencia de una banda de oferta educativa alterna muy amplia (en cuanto a número de experiencias diferentes, no de población atendida) que coexiste con la oferta oficial, que a la fecha sólo ha sido parcialmente sistematizada y estudiada por los investigadores en educación.

En este primer capítulo se examina sólo el caso de México a partir de principios del siglo XX y se analizan tres casos de educación popular que son emblemáticos de aquella época, así mismo se acompañan de distintas interpretaciones teóricas que explican la educación popular como movimiento social y la generación de nuevos conceptos que han sustituido al tradicional marco teórico marxista de la lucha de clases, en otro sentido lo actualizan o enriquecen.

El recuento histórico llega hasta 1940, justo cuando comienza una nueva etapa del capitalismo en México en donde el país entra a un proceso de intensa industrialización, la educación toma nuevos derroteros y aparecen nuevos problemas.

### **1.1 Exploración teórica**

En la inmensa variedad de experiencias de educación alternativa podemos encontrar distintas posiciones teórico-prácticas, desde aquellas que se alinean a la homogeneización y la reproducción de la educación dominante hasta las más radicales que pretenden la emancipación política y social de los grupos marginados. Se observan posiciones marxistas de la división de la sociedad en clases, de la teología de la liberación, de variantes de la educación freiriana o de la llamada teoría crítica, también de aquellas que rescatan el pensamiento de líderes o luchadores locales e incluso experiencias que se basan en el saber popular o el sentido común generalmente subestimado.

En América Latina a partir de que los respectivos países logran su independencia y los gobiernos empiezan a construir su propio sistema educativo, a la par siempre coexistió una educación alternativa ante la incapacidad estructural de los Estados de proveer un servicio educativo para todos. Así mismo, se fueron gestando teorías de un lado y de otro. El ámbito de la educación oficial se ha desarrollado casi siempre con la marca de la cultura occidental cuya finalidad es reproducir el capitalismo hasta sus últimas consecuencias; la educación alternativa por su parte también se ha nutrido de las teorías europeas o norteamericanas, pero de diferentes autores y con distinto propósito, uno de ellos muy importante es la emancipación de los grupos marginados. Dicha emancipación ha tenido distintas connotaciones según el momento histórico, desde impulsar la Revolución y cambiar el sistema económico social, pasando por tomar una sana distancia del Estado o bien la autonomía total, hasta simplemente proyectos concentrados en desarrollar una educación bajo el sistema educativo oficial que el Estado no puede cubrir

por “falta de recursos”, como pueden ser algunos casos financiados por asociaciones religiosas o filantrópicas.

Actualmente cada uno de estos dos grandes bloques educativos (el independiente y el estatal) continúa bajo sus propios enfoques, en un proceso donde algunos desaparecen y se fundan otros; pero las grandes finalidades no se han alcanzado. Si acaso podemos perfilar un triunfador sería la educación oficial, pero marchando en medio de profundas crisis que la interpelan: desempleo creciente de jóvenes graduados, calidad educativa en cuestión, profundización de una competencia que desgarrar a instituciones y profesores, pérdida de la identidad disciplinaria, entre otros problemas que ha generado la educación bajo la égida del Estado.

En este proceso de búsqueda y de antinomia educativa ha surgido una corriente teórica dentro de la educación alternativa, la cual es por ahora difícil denominarla por los variados matices que le imprimen cada autor o grupo académico, aunque uno de ellos en el afán de identificarla, la clasifica dentro del genérico “*estudios culturales latinoamericanos*”<sup>2</sup> (Szurmuk y Mckee, 2009). Estos autores –ante la debilidad de lo logrado hasta ahora– plantean una deconstrucción de la teoría para corregir errores conceptuales que le den nuevos bríos y perspectivas a los grupos marginados. A su vez, de Souza identifica una de estas corrientes donde él mismo se incluye y que denomina *El Grupo de Estudios Subalternos*.

García Canclini (2004), tiene importantes precisiones frente al tema, en efecto reconoce que ha surgido un diálogo intelectual entre autores estadounidenses, europeos y latinoamericanos en torno a los *cultural studies* y de las ciencias sociales. Apunta que al parecer se ha fraguado una salida de emergencia a las posiciones marxistas radicales del siglo pasado, pero que sin embargo: “los *cultural studies* norteamericanos debaten con fervor las nociones de lo popular, lo nacional, la hibridación, la modernidad y la

---

<sup>2</sup> Se trata de un grupo de investigadores en ciencias sociales de diversas universidades norteamericanas y latinoamericanas que se dieron a esta tarea de identificación y cuyos resultados se encuentran en el “Diccionario de estudios culturales latinoamericanos”, con 48 entradas y 53 autores, donde explican la génesis de estos conceptos y sus distintos usos actuales.

posmodernidad de los latinoamericanos, pero rara vez lo hacen en conexión con los movimientos culturales y sociales a los que tales conceptos aluden”.

Entre sus conclusiones García Canclini propone:

Ubicarnos en esta etapa exige retomar un rasgo histórico clave de los estudios culturales: hacer teoría sociocultural con soportes empíricos a fin de comprender críticamente el devenir capitalista: No la afirmación de posiciones políticamente correctas sino la relación tensa entre un imaginario utópico, solo en parte político, y una exploración intelectual y empírica que a veces lo acompaña y a veces lo contradice. En tanto ni el imaginario utópico ni la exploración intelectual de las décadas de 1960 o 1980 pueden repetirse hoy, no hay restauración filológica posible del momento fundacional. No se trata de suturar una tradición herida.

En buena medida un autor que está más en concordancia con las ideas de García Canclini es Boaventura de Souza, que justamente ha tomado en serio esa “exploración empírica” en su andar y diálogo con los grupos marginados de los países andinos: Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú. En esta corriente teórica se han desarrollado nuevos conceptos como: poscolonialismo, posnacionalismo, epistemicidio o violencia epistemológica; todo un entramado teórico que Boaventura de Souza denomina “*Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*”, paradigma que ha venido trabajando y documentando por lo menos desde hace 15 años. Si bien esta nueva posición tiene sus antecedentes en las luchas de corte marxista-leninista de los sesentas, la diferencia hoy es que ya no se plantean combates de liberación o enfrentamientos abiertos con la burguesía (en otro sentido quizá se difieren para otras condiciones históricas). Ya no se trata del intelectual orgánico sino del académico que crea y recrea en la práctica en un continuum de diálogo de saberes. En el concepto de de Souza, “*ecología de saberes*”, que consiste en: “recuperar conocimientos suprimidos o marginalizados...identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos de resistencia y de producción alternativas al capitalismo y colonialismo globales” (de Souza, 2011: 12).

La autora, Spivak, expresa que “la violencia epistemológica se ejerce a partir de los criterios valorativos que excluyen el saber de los grupos subalternos y las mediaciones intelectuales sin las cuales el habla del subalterno no logra ser inteligible”, agrega que “la función del crítico poscolonial consiste en contribuir a destruir la subalternidad del colonizado. Dado que la condición del subalterno es el silencio, el habla es la subversión de la subalternidad” (Szurmuk, 2009: 222) (de Souza, 2011:278).

En cuanto al concepto “poscolonial”, se refiere:

Lo poscolonial significa para mí el reconocimiento de que el colonialismo no terminó con la independencia. Al contrario, continuó, y por eso los países del continente pasan por un doble proceso histórico, el proceso de la independencia y el de la posindependencia, y ahora están entrando en un segundo proceso: la poscolonialidad” (de Souza 2009, p. 27).

Estas ideas que explica ampliamente en su obra, también las traslada a la crítica de la universidad:

La primera idea es que en este proyecto la universidad defendió lo que yo llamo la monocultura del conocimiento científico, junto a los más dramáticos crímenes de la historia: *epistemicidio*, es decir, la muerte de conocimientos campesinos, de conocimientos indígenas, de conocimientos de afrodescendientes. Y ese *epistemicidio* es la muerte de los conocimientos, es la muerte de los pueblos. La universidad tiene una deuda histórica al haber producido ese *epistemicidio*, que además sigue produciendo (de Souza 2009: 123).

Este trabajo de aproximación a la educación alternativa o popular, hace eco al diagnóstico realizado por Boaventura de Souza sobre la teoría y práctica que prevalece para interpretar la evolución que ha tenido el capitalismo y por tanto los estados nacionales, por un lado, y por otro, la emergencia del movimiento social. El autor se refiere a dificultades de quienes ejercen el “pensamiento crítico de raíz occidental” que no ayuda al esclarecimiento y al avance de una “política emancipadora”. Todo ello referido al contexto del subcontinente latinoamericano.

Boaventura advierte dos tendencias del Estado en Latinoamérica: la primera denominada “socialdemocracia de nuevo tipo o Estado neodesarrollista” cuyo representante más claro es Brasil, que se caracteriza por una combinación “del nacionalismo económico mitigado con la obediencia resignada a la ortodoxia del comercio internacional y de las instituciones del capitalismo global”.

La otra gran tendencia es aquella que se ha destacado en su discurso político por la divisa del “socialismo del siglo XXI” que en Latinoamérica es representada por Bolivia, Ecuador y Venezuela. Según de Souza esta posición enfrenta la doble dificultad de imaginar un socialismo diferente al del pasado y un “poscapitalismo a partir del capitalismo”.

Estas dos modalidades de Estado son las que se erigen por ahora como soluciones a la desigualdad social y mayor democracia, sin embargo en el fondo continúa subsistiendo la diferenciación en clases sociales. La segunda, no obstante ha logrado algunos avances no deleznable en términos de la plurinacionalidad plasmada en sus constituciones como es el caso de Bolivia y Ecuador, países que se caracterizan por contar con una población indígena proporcionalmente significativa.

La tercera gran tendencia –aunque con variados matices- la constituye el resto de países latinoamericanos que guardan un mayor alineamiento con la política internacional capitalista, totalmente abiertos al mercado y, que según Bauman (2011) los Estados nacionales han renunciado en definitiva a tutelar la economía para dedicarse más a la política que protege el interés de los inversionistas privados. Así mismo han renunciado a la provisión de servicios públicos que salvaguarden el derecho de sus habitantes a los mínimos del bienestar, como son la electricidad, el transporte, la educación, las comunicaciones por distintos medios e incluso la explotación de recursos naturales que también le han delegado a la iniciativa privada con fines de comercialización, tal como el agua, el petróleo y la biodiversidad en bosques y selvas. Todo ello a veces abiertamente y en otras de manera encubierta en aras de promover la competencia y el libre mercado como única vía para hacer “más accesibles y baratos” los bienes y servicios que requiere la población.

La economía que se promueve es aquella que favorece a los grandes consorcios privados que se instalan en estos países para beneficiarse de la mano de obra barata, con sindicatos débiles y una legislación fiscal blanda que les permite grandes ganancias. Se trata de un “capital desterritorializado” (Bauman, 2011), que se desplaza fácilmente adonde le convenga, sobre todo en la etapa actual en la que le favorecen los avances tecnológicos, donde en cuestión de segundos pueden movilizar su capital a los grandes centros de especulación financiera. Se trata, dice Bauman parodiando a Fukuyama del “fin de la geografía”.

En cuanto al discurso político sobre la desigualdad social, este tercer grupo de países, en donde se encuentra México, ha optado por la promoción de una política focalizada y selectiva hacia aquellos problemas sociales que puedan convertirse en focos subversivos. Es así que despliegan todo un abanico de programas sociales que tienen la finalidad de atemperar la pobreza (objetivo que no siempre se cumple dados los ciclos del capital) más no de erradicarla. De esta manera se diseñan programas alimentarios, educativos, productivos y otros tantos dirigidos hacia la población que se “discrimina positivamente”, llamada “vulnerable”: ancianos, niños, discapacitados e indígenas; el resto de la población que no cumple los parámetros de pobreza –aun cuando realmente sea pobre- no ingresa a los beneficios de los programas; no teniendo otro camino que sujetarse a la competencia por el empleo y el ingreso, en último caso, al reto de la supervivencia en condiciones adversas donde se anidan las circunstancias que prohíjan el delito y la violencia.

Lo que es más sorprendente es que el discurso de la izquierda no se diferencia mucho del que ostenta la clase en el poder, donde los más radicales se han identificado con el neodesarrollismo iniciado por Lula en Brasil, pero incluso más allá, los principales organismos internacionales como por ejemplo, el Banco Mundial, el BID, la ONU, también se han apropiado de este discurso que por momentos se escucha más radical que el de la propia izquierda. Tal es el caso de la problemática indígena, dichas instituciones han presionado a los Estados latinoamericanos a promover políticas de interculturalidad y de inclusión (con escasos resultados por cierto) e incluso a modificar las constituciones y

expedir leyes de protección a los indígenas, en un contexto donde desde luego, ha tenido una influencia importante el movimiento social.

Retomando a de Souza acerca de la teoría crítica y su agotamiento o incapacidad para interpretar las emergencias, pone como ejemplo el movimiento social que reivindica demandas y aspiraciones tales como “dignidad, respeto, territorio, autonomía, autogobierno, el buen vivir, el bien común, la Madre Tierra”; que en nada se le parecen o tienen que ver con “socialismo, derechos humanos, democracia o desarrollo”. A dicha emergencia política y social, la teoría crítica no ha dado una respuesta adecuada, afirma de Souza:

...nos encontramos con prácticas políticas que se reconocen como emancipadoras, pero que no estaban previstas por las grandes tradiciones teóricas de la izquierda eurocéntrica o que incluso las contradicen...La ceguera de la teoría acaba en la invisibilidad de la práctica y, por ello, en su subteorización, mientras que la ceguera de la práctica acaba en la irrelevancia de la teoría (de Souza, 2010:35).

Es en este amplio marco referencial donde se inscriben muchas de las experiencias de educación alternativa en México, desde las más radicales como las Escuelas Zapatistas que se deslindan completamente del Estado y el sistema capitalista, pasando por aquellas que en sus territorios locales se empeñan por conservar y defender su propia cultura en un desarrollo “desde abajo”; otras que comparten el conocimiento occidental con el conocimiento tradicional como las escuelas Ayuuk de Oaxaca; hasta las iniciativas del propio Estado que en los últimos 20 años ha creado opciones alternativas para las capas populares, tal como las instituciones interculturales en sus distintos niveles y la educación tecnológica de corta duración; haciendo eco de los discursos y recomendaciones de organismos internacionales para configurar una nueva “máscara” democrática” que atempere los movimientos sociales y la desigualdad.

En este imperativo planteado es que se inscribe el presente capítulo, es decir, en la necesidad de reformular la teoría con que se analiza la educación alternativa a partir de la observación y dialogo directo con los actores de los distintos proyectos educativos que

existen en México. En este caso, es pertinente comenzar por dilucidar qué se entiende por educación alternativa o popular y cuáles son sus antecedentes.

## **1.2 Connotaciones de la noción de educación alternativa**

La noción de educación alternativa la podemos encontrar en la literatura o en voz de sus propios actores con diferentes denominaciones: educación popular, autónoma, en resistencia, liberadora, emancipadora, revolucionaria, educación para el pueblo, educación para el buen vivir, para el bien común, etc. Cuando se trata de identificar a los beneficiarios de un determinado grupo social que requiere una educación específica, podemos leer: educación para indígenas, educación para ciegos, para inmigrantes, para adultos, etc. Desde luego que sería temerario decir que todos estos términos podrían ser sinónimos, de ninguna manera, más bien revelan diferentes sentidos, finalidades y complejidad, y aún más, suelen cambiar su significado según el momento histórico de que se trate.

En principio, podemos identificar un elemento común en estas nomenclaturas, se refieren a la exclusión, al saldo negativo que ha dejado el capitalismo en el ámbito de la educación. El Estado mexicano en ya un centenar de años después de la Revolución no ha logrado ofrecer una educación para todos ni tampoco con la pertinencia necesaria para posicionar al país a la altura de las exigencias del desarrollo de su población y de competencia con otras naciones en el plano tecnológico y científico. En todo este lapso se ha construido un sistema educativo anárquico y sin mucha coherencia entre los diferentes niveles educativos, con un afán homogeneizador y de escasa cobertura; que no alcanza a diferenciar las necesidades educativas de los distintos grupos sociales, cuyo resultado ha sido la ampliación de las desigualdades sociales y económicas. En suma, no se ha afianzado un plan educativo nacional en congruencia con un proyecto de país.

Por otra parte, importa distinguir en este trabajo la educación alternativa que el propio Estado establece por su iniciativa para atemperar el lastre de su desarrollo económico

dependiente de otros países más avanzados, es decir, aquella educación de tipo remedial, de enseñanza para los pobres o compensatoria<sup>3</sup>, que al final de cuentas es incentivada por el movimiento social de los distintos grupos excluidos. Por su parte, el movimiento social (en algunos casos) puede darse por satisfecho con lo que el Estado le ofrece, o bien, dependiendo de su grado de organización y objetivos puede generar otras alternativas que satisfagan sus necesidades y demandas. En esta perspectiva, se cometen dos errores opuestos: “el primero es la educación como adaptación [en la que] la mejor respuesta de la escuela es la simple *adaptación* a las características sociales de los alumnos (escuelas pobres para los pobres, escuelas ricas para los ricos)” y el segundo error es “caer en la tentación de insistir con viejas recetas homogéneas que facilitan el éxito escolar para unos pocos y el fracaso de las mayorías” (Tenti 2008: 21). En realidad esta contradicción es la que ha subsistido desde la creación del Sistema educativo Nacional a finales del siglo XIX hasta la fecha.

Es sin embargo, en este discurso oficial, incluso el de organismos internacionales donde se teje una trampa. En los últimos quince años dichos organismos han cambiado su lenguaje otrora muy enfático en la defensa a ultranza del capitalismo, a un discurso a favor de los pobres, de donde se ha derivado políticas públicas y programas asistencialistas y focalizados cuya finalidad es seguir manteniendo el control social. Lo cual a su vez ha generado dentro de la academia, un espacio, o más bien un negocio en donde no pocos intelectuales e investigadores se mantienen ocupados, y en nombre de los pobres consiguen mayores ingresos. A esta crítica a los intelectuales puede añadirse lo siguiente:

En efecto, el sociólogo que tradicionalmente hasta ese momento enunciaba desigualdades se topa de pronto con discursos del Estado que le salen al cruce denunciando a su vez desigualdades. Y es en ese momento cuando, para seguir

---

<sup>3</sup> “Los programas institucionales de educación compensatoria se basan en definiciones de desventaja que son siempre, hasta cierto punto, arbitrarias y pueden ser estigmatizantes, especialmente donde, como en los Estados Unidos, las cuestiones sobre pobreza están entrelazadas con una volátil política racial” (Conell, 2004: 49). En México se puede citar como ejemplo de educación compensatoria la educación que imparte el CONAFE en las localidades más apartadas donde no hay escuelas completas de educación formal.

jugando su papel crítico ante los discursos oficiales, la sociología empieza a interrogarse acerca de los fundamentos políticos de los discursos públicos sobre la desigualdad. (Lahire, 2008: 45).

Esta discusión no es cualquier palique, aunque los intelectuales no son los que resuelven los problemas, muchos de ellos son profesores universitarios e investigadores y están en posibilidades de orientar el debate público y de posicionar los asuntos más urgentes en la agenda pública. Desde luego, ello implica una elección; estar de lado de los marginados y ser un altavoz de sus demandas y necesidades. El polo opuesto es situarse como intelectual orgánico al servicio de la clase en el poder o bien, convertirse en un intelectual “camaleónico o anfibio” que tiene la capacidad de estar de un lado y de otro según convenga a sus intereses.

Hay que agregar que el movimiento social es complejo y confluyen en él una gama amplia de actores e intereses: instituciones religiosas, comunidades eclesiales de base, un sinnúmero de organizaciones civiles, intelectuales de diverso signo, luchadores sociales, líderes sindicales, maestros e intelectuales ilustrados de las propias comunidades, las universidades e instituciones de educación superior del sistema educativo nacional (públicas o privadas) y fundaciones y organismos internacionales que apoyan económicamente distintos proyectos educativos, lo cual puede ser otra línea de investigación complementaria de este trabajo en el futuro.

### **1.3 El concepto de lo Popular**

Hoy día lo “popular” en el imaginario colectivo está asociado con los bienes culturales y costumbres de los grupos marginados, por ejemplo las fiestas patronales de los pueblos, las artesanías, los bailes y danzas tradicionales e incluso hasta las lenguas originarias. Todo ello actualmente se le ha despojado de su significado cultural auténtico y se le vincula con las prácticas de “los de abajo”, “la prole”, “del pueblo”, “del indio”, “de las masas”; para diferenciarlo de la “alta cultura” de “los de arriba”, de lo que predomina en las grandes ciudades. Tal ha sido la usurpación. Hoy, todas esas manifestaciones

culturales se comercializan tanto nacional como internacionalmente. La Secretaría de Turismo, por ejemplo, tiene una profusa publicidad para incentivar el turismo “vendiendo” estos bienes culturales como “paquetes turísticos”, como folklor donde las miradas extranjeras pueden recrearse. Esto último por supuesto es un concepto popular tergiversado.

Así, en este discurso, lo popular aparece en diferentes ámbitos: en el deporte, en la música, programas televisivos (por ejemplo telenovelas) y cine, es decir, todos aquellos espectáculos objeto de una difusión masiva que son ampliamente aceptados, practicados y vistos por el gran público. En el deporte por ejemplo, como país asumimos una identidad “pambolera” en tanto que el fútbol acarrea el interés de las masas, quizá solo equiparable al fervor a la Virgen de Guadalupe entre los mexicanos.

Otra connotación de lo popular, según García Canclini, se refiere a un concepto que reivindicaron antropólogos, sociólogos e historiadores en el siglo XIX como una noción con “supuesto potencial político de los sectores subalternos, diciendo que lo popular era lo otro, un desafío al capitalismo y la nación, la promesa de que los explotados podían alumbrar un mundo alternativo” (2002:24). Tal sentido sigue prevaleciendo hasta la fecha y que ha sido utilizado en distintos momentos de la historia de la educación que a su vez han generado distintas corrientes político-educativas muy importantes, como se verá más adelante.

García Canclini además advierte que no todo lo popular debe calificarse simplemente así, por su origen, sino que lo popular adquiere legitimidad en las relaciones sociales: “Es el uso y no el origen, la posición y la capacidad de suscitar actos o representaciones populares, lo que confiere esa identidad”. El autor reitera este matiz que llevado al ámbito de la educación tiene mucha importancia ya que no toda educación que tiene lugar entre los excluidos podría calificarse de popular. Esta diferenciación se verá más adelante en la narrativa de algunas experiencias, como en el caso de la Universidad Intercultural de Puebla, donde estas relaciones sociales con la tradición y lo popular se encuentran trabadas por su escaso vínculo con las comunidades.

Otra acepción que podría ser complementaria de la anterior, es aquella que claramente incluye la noción de clase social para referirse a lo popular, así Bonfil Batalla agrega: “entiendo por culturas populares las que corresponden al mundo subalterno en una sociedad clasista y multiétnica de origen colonial” (2002:15). En este caso es interesante puntualizar que Bonfil incluye lo étnico para aclarar que la clase subordinada no sólo se refiere a la clase obrera sino también a los grupos sociales que han sufrido la opresión desde la conquista, hace ya casi quinientos años y la colonialidad de otro tipo, que siguen enfrentando hasta la fecha.

#### **1.4 El concepto de resistencia**

Uno de entre otros autores que reivindica *la resistencia* en el campo educativo es Henry Giroux, este autor se ubica dentro de la llamada “corriente crítica” y más específicamente dentro de la “pedagogía radical”, aunque su análisis parte de la realidad norteamericana, sin embargo, es relevante su posición, en tanto que, comparado con otras posiciones del ámbito latinoamericano no es “tan radical” y en cambio propone alternativas desde la propia escuela convencional que, considerando que no hay un solo camino para la emancipación conviene tener en cuenta.

Su posición coincide en buena medida con de Souza en lo que se refiere a la necesidad de reformular y fortalecer la teoría tanto para la interpretación como para la acción que se da en la interrelación de la educación dominante y en cómo la viven los grupos subordinados. Para Giroux *la resistencia* “es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia” (2008:143). Hace énfasis en que no toda oposición es resistencia y de la necesidad de distinguirla. La parte ideológica la ubica con “la lógica de la moral y de la indignación política” ante la experiencia de los grupos subordinados.

A continuación se describen las principales características de lo que para él es *la resistencia*:

- ⊠ En la conducta de los grupos subordinados hay momentos de expresión cultural y creativa cuya forma está dada por una lógica diferente, sea existencial, religiosa o de otra índole.
- ⊠ En la noción radical de resistencia existe una esperanza expresa, un elemento de trascendencia para la transformación radical, una noción que parece estar ausente en una serie de teorías radicales de la educación. (Se refiere a las posiciones marxistas ortodoxas)
- ⊠ La resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la emancipación como su interés guía.
- ⊠ Sería fundamental para el análisis de cualquier acto de resistencia la preocupación por descubrir el grado en el que se expresa una forma de rechazo que enfatiza, ya sea implícita o explícitamente, en la necesidad de luchar en contra de los nexos sociales de dominación y sumisión.
- ⊠ Es importante ser teóricamente preciso acerca de qué forma de la conducta de oposición constituye resistencia y cuál no.
- ⊠ La lógica de la resistencia tiene que ser interpretada a través de las mediaciones históricas y culturales que le dan forma.
- ⊠ La necesidad de reformular la relación entre ideología, cultura y hegemonía para hacer claras las formas en las que estas categorías pueden aumentar nuestra comprensión de la resistencia.

El espacio de resistencia el autor la ubica en la propia escuela y explica que en ésta, es donde tiene lugar la reproducción de la educación dominante, es posible construir opciones contra hegemónicas “para la enseñanza, conocimiento y prácticas sociales emancipatorios”, y afirma: “En efecto, la escuela no es ningún lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución; por lo tanto, contiene los espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de pedagogías radicales” (Giroux, 2008:153)

Si bien Giroux concentra principalmente su pedagogía radical dentro de la escuela, sin embargo abre otro camino que le denomina “la nueva esfera pública”, refiriéndose al entorno social de la escuela asignándole a los maestros la responsabilidad “para promover modos críticos y alternativos de escolarización para la clase trabajadora y otros grupos que llevan el peso de la opresión política y económica” (2008: 291). Para explicar la naturaleza de *lo alternativo*, agrega: “la esfera pública se distingue claramente tanto del Estado como del dominio privado” (2008: 293). Esta última frase es relevante teóricamente en tanto que identifica quiénes son los agentes que promueven lo alternativo en la esfera pública y quiénes no. Es decir, se trata de una posición no identificada con la política del Estado ni con la empresa privada.

Lo que destaca en los planteamientos de Giroux acerca de la resistencia es que asigna un papel protagónico a los maestros tanto dentro como fuera de la escuela y deja un tanto al margen a los propios estudiantes y a los grupos oprimidos que fungen como receptores de la formación en la esperanza de que en un momento futuro estén preparados para la lucha política dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, para el momento actual es necesario profundizar más en su planteamiento y ubicarlo en contextos específicos. Si tratáramos de llevar adelante esta práctica sugerida por Giroux, en el que precisamente los grupos marginados reivindican su propia voz, quizá pueda coincidir o no con la clase ilustrada, pero el punto de partida que hoy se demanda es uno que sea de abajo hacia arriba. Así mismo en los tiempos recientes, la resistencia la han protagonizado más los estudiantes que los maestros en varios países de América Latina incluyendo México.

Es importante, reparar en este tema del papel de los maestros en el plano de la resistencia y el movimiento social, el cual no ha sido lineal ni homogéneo en su organización y demandas. A diferencia de los movimientos de los sesenta y setenta del siglo pasado en los que participaron maestros y estudiantes por igual; en la época contemporánea se han observado conflictos universitarios en que solo los estudiantes han sido los protagónicos, tales como aconteció en la huelga de 1999 en la UNAM y los más recientes: el Movimiento “Yo soy 132”, las Normales Rurales, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma Chapingo; a diferencia de la Universidad Autónoma

de la Ciudad de México, donde participaron maestros y estudiantes. En otros países no ha sido la excepción, donde existen no pocos casos en que los estudiantes se han puesto a la palestra de los conflictos, como por ejemplo, “la Revolución de los Pingüinos” (2006) que representó la mayor movilización de estudiantes en la historia de Chile.

Se está observando entonces una tendencia en la que los movimientos de resistencia en el ámbito educativo son protagonizados principalmente por estudiantes, quedando al margen la acción de los maestros, quienes enfrentan una debilidad de sus sindicatos y tienden a involucrarse menos en los conflictos institucionales, es decir, están dejando de participar en la resistencia desde dentro de la escuela como bien sugiere Giroux.

Hay que tener en cuenta que Giroux publicó originalmente esta obra en 1983 y se conoció en español hasta 1992, lo que sugiere que el autor de alguna manera recoge la práctica política que en efecto se dio en las universidades en diversas partes del mundo en las décadas de los sesentas y setentas, en las que se ensayaron diversos caminos de liberación desde dentro de la escuela vinculados a la clase obrera y otros grupos populares, y que finalmente se abandonó. No obstante, esta aportación de Giroux es importante tenerla en cuenta en la expectativa de la reformulación de una teoría de la educación alternativa. Por otra parte, queda para retomar en el presente análisis su definición acerca de la educación alternativa en la esfera pública, como aquella que se deslinda claramente tanto del Estado como de la iniciativa privada.

## **2. Antecedentes de la educación popular**

### **2.1 El Sistema Nacional de Educación Popular**

A partir de que se constituyó el Estado nación en el último cuarto del siglo XIX, una de las primeras tareas que se emprendieron fue la construcción del sistema educativo mexicano (SEM). En aquella época sólo una élite tenía acceso a la educación, la mayoría de la población era rural y mayoritariamente indígena, era un momento histórico en que según el primer Censo de población de 1895, reportaba que un 85% de la población (cerca de 11 millones de personas) no sabía leer ni escribir en castellano. Así que toda esta masa analfabeta era considerada como el populacho, el pueblo; para distinguirlos de los ricos letrados, de los de buenas costumbres, de la “gente de razón”.

Uno de los más destacados intelectuales de principios del siglo XX, Pedro Enríquez Ureña (2004), al respecto opinaba:

La educación popular durante cien años existió en México principalmente como teoría: en la práctica la asistencia escolar estaba limitada a las minorías cuyos recursos económicos les permitía no trabajar desde la infancia; entre los pobres verdaderos muy pocos cruzaban el vado de las primeras letras. Los devotos de la educación popular nunca lograron comunicar su fe al hombre de la calle: ¡ni siquiera al gobierno!...El programa de trabajo emprendido por Vasconcelos de 1920 a 1924 es la cristalización de estas aspiraciones populares. De hoy en adelante ningún gobierno podrá desatender la instrucción del pueblo.

Ante las graves carencias materiales y educativas, es de destacar que los primeros intentos por establecer una educación para el pueblo o popular fue el propio Estado mexicano. Así, en los años en que se estaba fundando la educación en México, en el Primer Congreso Constituyente de la Enseñanza celebrado el primero de diciembre de 1889, entre cuyos propósitos estaba nada menos que la de aprobar la uniformidad y federalización de la educación en los niveles de Primaria, Escuelas Normales e

Instrucción Preparatoria en todo el país, así como de crear mecanismos más adecuados para cumplir la obligatoriedad; se discutió acaloradamente sobre el problema que significaba la raza indígena cuyas condiciones de franca desventaja intelectual les impedía acceder a la escuela, con lo cual se pretendía excluir a este grupo. En el dictamen del Congreso se señala:

Un Sistema Nacional de Educación Popular vendrá a realizar la verdadera unidad del país...Es ya tiempo de que se complete la obra de los apóstoles de la Reforma. Si ellos nos han dado un modo de ser político basado en los más sabios y justos principios de la libertad, toca a nosotros preparar convenientemente al pueblo para este alto y definido modo de ser...Por ello es posible y conveniente establecer en todo el país un **sistema nacional de educación popular**, bajo los principios, ya conquistados para la instrucción primaria, laica, gratuita y obligatoria (Meneses, 1998).

La Comisión de Enseñanza Elemental de este Congreso apunta:

La palabra 'popular' es más comprensible porque no determina un grado específico de enseñanza, sino que se refiere a la cultural general que se considera como un mínimo indispensable para el pueblo en todos los países civilizados; como nuestros trabajos tienden no solamente a mejorar tal o cual grado de enseñanza, sino a elevar el nivel de la cultura popular, conviene emplear un término que comprenda los diferentes elementos que deben contribuir a la educación de las masas populares del país (Solana, 2007: 118-119).

Conviene tener presente estos primeros conceptos que de alguna manera se retoman en la fundación de la llamada Escuela Rural Mexicana, después de la Revolución, en el que se concibió una educación no solo para la enseñanza de las primeras letras o de transitar por grados escolares, sino esencialmente una educación de múltiples aristas vinculadas al desarrollo de las comunidades, como se verá más adelante.

Como se pudo constatar después, dichos acuerdos se cumplieron medianamente pero principalmente en las ciudades, quedó pendiente la cobertura hacia las zonas rurales e indígenas. Posteriormente en 1911, se trató nuevamente de hacer realidad la “educación popular”. Por iniciativa del Ministro de Educación Vera Estañol, se diseñó una nueva modalidad educativa para “individuos analfabetas y especialmente de raza indígena”, denominada *instrucción rudimentaria* en la idea de implantarla en todo el país. El proyecto se aprobó en la Cámara de Diputados el 10 de mayo de 1911, justo dos semanas antes de que Porfirio Díaz renunciara, por lo que tal intención quedó pendiente para mejores tiempos. De hecho, será hasta después de 1920 –una vez pacificado el país- en que una educación popular desde el Estado tendrá sus primeros visos.

En efecto, veremos en el caso de las Normales Rurales, cómo la configuración de la Escuela Rural Mexicana retoma en buena medida este concepto de lo popular, pues un eje fundamental de la educación será la enseñanza de múltiples oficios y conocimientos agrícolas que permitieran un mayor bienestar para los marginados.

### **3. Primera experiencias de educación popular en el siglo XX**

A continuación se describen tres experiencias de educación popular que tuvieron lugar entre 1912 y 1940: la Universidad Popular Mexicana (UPM), la Casa del Obrero Mundial (COM) y la Universidad Obrera de México (UOM). Son casos significativos dentro de la historia de la educación popular en México porque fueron intentos de buscar opciones propias al margen de la influencia del Estado, siguiendo el principio de partir desde abajo, sin embargo siempre flotó sobre ellas el halo del poder, la ascendencia directa o indirecta del gobierno. En el caso de la UPM, los intelectuales del Ateneo finalmente consiguieron su espacio, sea en la Universidad Nacional o en la Secretaría de Educación Pública. Queda también para la Historia, la lucha que emprendieron contra el positivismo y, lo que se puede considerar un logro relevante, el hecho de su influencia en la integración de la extensión universitaria como una función sustantiva dentro de la Universidad Nacional y que quedó como un legado para el resto de las universidades públicas y aún las privadas,

quizá también como una prueba del punto de vista de Giroux, que dentro de la propia escuela se pueden abrir espacios de resistencia así como también de la reproducción de la educación dominante. Estos casos también reflejan por otra parte, la búsqueda de proyectos educativos por la clase ilustrada y por la clase proletaria, todos ellos envueltos en el fragor de la lucha por el poder en aquella etapa de la historia de México.

### **3.1 La Universidad Popular Mexicana**

Es pertinente comenzar este apartado con una mención específica de los fundadores de esta institución, es decir, a los integrantes del Ateneo de la Juventud fundado en 1909. Álvaro Matute (1999) narra en su libro "El Ateneo en México", que esta asociación estaba integrada por 69 intelectuales. El Ateneo es básicamente una expresión de la "generación revolucionaria", la mayoría jóvenes pues promediaban los treinta años. Dicha generación constituía lo más avanzado intelectualmente en aquella época, compuesta por literatos, poetas, abogados, pintores, filósofos, músicos y médicos. Su presencia en la educación universitaria fue relevante tanto por su participación directa como por la influencia que ejercieron en la formación de sus discípulos. Aunque fueron protagonistas de variados episodios de la vida política y social, conviene aquí ceñirse a lo que compete a la educación y en particular al profundo debate que sostuvieron contra el positivismo imperante en aquel momento, sintetizado en la divisa porfiriana de "orden y progreso", a la par, también se opusieron a que la naciente Universidad Nacional fuera sólo para las élites y que debía incluir al pueblo (las clases populares, obreros y campesinos).

Estos dos últimos argumentos son las que constituyen los fundamentos que los llevaron a la constitución de la Universidad Popular Mexicana (UPM), una suerte de trincheras desde donde los ateneístas llevaban a la práctica y defendían sus posiciones filosóficas y educativas. Esta institución, como dice Matute:

...constituye un puente entre el desaparecido Ateneo y el retorno de la diáspora y el aglutinamiento de buena parte de ateneístas bajo la égida vasconceliana en

la Universidad Nacional, primero, y después en la Secretaría de Educación Pública, a fin de cuentas, instituciones vitalizadas por el impulso básico de los ateneístas, que así colaboraron en la reconstrucción nacional. (1999: 6)

Es decir, que los ateneístas en el plano educativo dieron dos batallas contra los positivistas: la primera desde la UPM y la segunda desde la Universidad Nacional construyendo y aportando los fundamentos de lo que hoy es la Universidad Nacional Autónoma de México. Los ateneístas más destacados en este sentido fueron: Alfonso Reyes, Antonio Caso, Pedro Enríquez Ureña, Enrique González Martínez y por supuesto el líder mayor José Vasconcelos.

De otra parte, la UPM es un hecho histórico poco conocido u olvidado, pero que sin embargo tuvo efectos trascendentes en la construcción de la educación superior en México en las primeras décadas del siglo XX. La UPM surgió en la ciudad de México en octubre de 1912 entre el fragor de la crisis política que vivió el país y funcionó durante diez años hasta 1922. La pregunta es ¿por qué otra universidad si ya existía la Universidad Nacional que fue inaugurada en 1910?

Para esos años todavía el país experimentaba graves rezagos educativos lo cual daba lugar a posiciones diferentes, de quienes pensaban que la Universidad Nacional debía tomar en sus manos la educación del pueblo, y la oposición, que planteaba que la nueva institución era para una élite que sólo se debía ocupar de los estudiantes que habían ya cubierto los niveles precedentes, que sólo debía concentrarse en la investigación y la ciencia; la educación popular era responsabilidad del Ministerio de Educación Pública (Marsiske, 1999).

Respecto a la idea de una universidad de élite, Justo Sierra el principal promotor y hacedor de la Universidad Nacional, el maestro y jurisconsulto planteaba:

...la ciencia no va de abajo hacia arriba, sino al contrario, y en este descenso perpetuo de sus aguas vivas todo lo que toca fecunda: la industria, el comercio, y por ese conducto obra sobre la prosperidad social. No hay hombre civilizado

que se atreva hoy a negar que la práctica tiene sus fuentes más elevadas y más puras en la alta especulación (Yañez, 2002: 218).

Esta idea no es menoscupible y de alguna manera campea todavía en las instituciones actuales de educación superior convencionales en donde se subestima el conocimiento tradicional por no ser científico y en donde los de abajo tienen pocas posibilidades de ingreso. En otro sentido, se confrontan la educación popular y la de élite.

Mientras estas definiciones se asentaban, un grupo de connotados intelectuales que pertenecían al Ateneo de la Juventud, después conocido como el Ateneo de México, consideró que era momento de llevar la cultura al pueblo, es decir, a obreros, artesanos y pequeños comerciantes. Entre los integrantes de este grupo se encontraban: Antonio Caso, Alfonso Reyes, Martín Luis Guzmán, Vicente Lombardo Toledano, Pedro Enríquez Ureña, Jesús Acevedo, Alfonso Caso, Salvador Ordóñez, Everardo Landa, José Terrés, Manuel Gómez Morín, Guillermo Zárraga, Pedro González Blanco, Guillermo Novoa, José Vasconcelos, Fernando González Roa. Su primer Rector fue Alberto Pani (1913) y posteriormente Alfonso Pruneda quien ejerció el rectorado hasta la extinción de esta institución (1922).

Según el estudio realizado por Carreta-Beltrán (2003) la UPM “impartió educación de manera no formal, sin seguir programas educativos definidos y sin otorgar a sus asistentes títulos o grados académicos, pero con el propósito explícito de “acercar la cultura al pueblo”.

A continuación se describe la misión de la UPM redactada por la pluma de Alfonso Reyes:

La escuela primaria no puede satisfacer las necesidades espirituales de ningún hombre actual. Para colmar este anhelo de mayor cultura, los privilegiados de la sociedad cuentan con escuelas superiores y profesionales. Mas los no privilegiados, que forman el pueblo, como tienen que atender de preferencia al diario sustento, no van a la escuela. Si el pueblo no puede ir a la escuela, la escuela debe ir al pueblo. Esto es la Universidad Popular: la escuela que ha abierto sus puertas y derramado por las calles a sus profesores para que vayan

a buscar al pueblo en sus talleres y en sus centros de agrupación. La Universidad Popular y las escuelas superiores siguen, pues, aunque por caminos distintos, una misma tendencia. Como las escuelas superiores, la Universidad Popular se dirige más bien a los adultos -y la escuela primaria se dirige a los niños. Más, en tanto que las escuelas superiores confieren títulos y grados, de médico, de ingeniero, de abogado, la Universidad Popular no confiere título alguno. Y si las escuelas superiores tienen que confinarse dentro de cierto orden y aun de cierto número de enseñanzas relacionadas con una carrera en particular, la Universidad Popular, en cambio, es más amplia y elástica, es como un Proteo de la enseñanza que puede adaptarse a todas las formas. Su numeroso profesorado, difundido por las ciudades, cumple su misión de un modo simultáneo, eficaz, día a día, y aprovechando, si fuere posible, todas las horas de descanso del pueblo, todos los instantes en que duermen el telar y el martillo. Porque es fuerza apresurarse: la verdad es grande y la vida es breve. Por manera que la Universidad Popular, en razón de su multiformidad misma, de su elasticidad y amplitud, es la más adecuada para responder a las necesidades del pueblo, para auscultar en todo momento su corazón y para someterle, -según clásica expresión, - los Remedios del Alma.- No es, pues, la Universidad Popular una escuela técnica, sino que es, propiamente, *la escuela para ciudadanos*, entendiéndolo bien: para hombres y mujeres plenamente útiles a la sociedad. [...] Asidos de la mano, así nos quiere la República, y, sobre todo, asociados en las cosas de la inteligencia. La democracia, de que tanto se habla, no viene, efectivamente, de la clava de Hércules, sino de la cabeza de Atenea; *la democracia se alcanza enseñando y aprendiendo, porque la libertad política, como todas las libertades, baja del espíritu...*” (Alfonso Reyes, 1913)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Esta cita fue tomada del portal de internet de la Universidad Virtual Alfonsina, institución que actualmente opera en Cuernavaca, Morelos y que asume esta visión como propia, así mismo funciona con similares principios que la Universidad Popular Mexicana y lo expresan así: “La Universidad Virtual Alfonsina no ofrece carreras, ni títulos, ni certificados, ni diplomas, apostamos en cambio por una educación pública libertaria y democrática. Somos una organización de ciudadanos que trabajamos por la formación de ciudadanos mediante la lectura y la conversación libres. Por la libertad de pensamiento, de creencias, de

Estos principios son interesantes para traerlos a nuestra época, ya que con los matices convenientes, algunos de estos rasgos de la educación popular son retomados en el proyecto de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en el sentido de la flexibilidad curricular que se tiene que atender para con los que trabajan y en su programa de Educación Superior en Centros de Reclusión (PESCER), entre otros que se describen en el capítulo correspondiente.

En este proyecto histórico es interesante destacar el significado de “*llevar la universidad al pueblo*” (que subsiste hasta la fecha en proyectos similares), en el sentido y el hecho de que no se trata de crear condiciones y posibilidades para que las clases populares puedan acceder a la educación y obtener un título profesional sino del objetivo de llevar la cultura al pueblo que puede incluir desde la alfabetización misma, talleres y cursos, hasta la lectura y discusión de obras literarias y filosóficas sin que necesariamente se obligue a los participantes atravesar por todos los niveles educativos.

En su trabajo, Carreta-Beltrán privilegia el análisis del lenguaje como instrumento de poder y su efecto en las representaciones y configuraciones de lo social, en este caso de la concepción de “pueblo” asociado a lo “popular”, entre sus principales conclusiones cita:

El ‘*pueblo*’ fue representado como un ente desposeído de todo: lo material, moral, intelectual, social y cultural. Las actividades ofrecidas por parte de la Universidad Popular fueron dirigidas a esa ‘masa homogénea’ que era enunciada como ‘*pueblo*’ por los participantes de la institución, pero que también fue catalogada así por intelectuales, funcionarios, empresarios y todos aquellos que por sus posicionamientos dentro del entramado social contaban con poder.(2003:5)

De otra parte, es importante rescatar otra vertiente de las reverberaciones o influencias que tuvo la UPM en el origen de una de las funciones sustantivas de las universidades que hasta hoy subsiste de manera pálida: la extensión universitaria o servicio a la

---

expresión, de asociación y de publicación, mediante una educación pública: Masiva, abierta, gratuita, independiente, comunitaria, crítica y autogestiva. <http://univirtual.mx/index.html>

comunidad que, visto en perspectiva histórica fue la definición que se asentó para resolver la responsabilidad que la Universidad Nacional debería tener para con el pueblo. Para 1924, Alfonso Pruneda quien había sido el Rector de la UPM durante casi todo el lapso que duró su existencia, es nombrado Rector de la Universidad Nacional de México donde tuvo la oportunidad y la visión de conciliar las ideas de la universidad para el pueblo y la universidad científica, poniendo en práctica las experiencias que tuvo en la UPM. De esta manera creó el Departamento de Extensión Universitaria e Intercambio desde donde se organizaban campañas de alfabetización y una oferta de cursos para adultos no escolarizados y en general para población de escasos recursos. Aún más, posteriormente se creó una Escuela de Verano para capacitar a los maestros rurales (donde también asistían alumnos extranjeros, según la iniciativa de Enríquez Ureña) y después, se fundó el Departamento de Educación Rural en la Escuela Normal Superior que en aquel entonces estaba integrada a la Facultad de Filosofía y Letras.

El diseño del curso de educación rural para maestros en activo de primaria y secundaria funcionó como una suerte posgrado en educación rural, de entre los profesores de este programa se encontraban: Rafael Ramírez, Jesús Silva Herzog, Alfonso Pruneda, Moisés Sáenz y Gregorio Torres Quintero (Marsiske, 1999).

En suma, la influencia que tuvo la UPM fue insospechada, contribuyó a la construcción de la Universidad Nacional y en buena medida su intensa actividad desarrollada con las clases populares acalló las críticas que se cernían sobre ella y las contradicciones con el Presidente Calles se suavizaron. Este episodio de la historia de la educación superior culmina con un clima favorable para la expedición de la nueva Ley Orgánica de 1929 donde se asientan formalmente las tres funciones sustantivas de la Universidad Nacional (hoy UNAM) vigentes hasta la fecha: la docencia, la investigación y la extensión. La llamada “educación popular” paulatinamente fue tomando otros derroteros a cargo de la Secretaría de Educación Pública y la participación de la universidad fue quedando en un plano marginal, tal como lo propuso Justo Sierra.

### **3.2 La Casa del Obrero Mundial y la Escuela Moderna de la educación anarquista**

Casi simultáneamente a la creación de la Universidad Popular Mexicana tuvo lugar el nacimiento de otro proyecto de educación popular al calor e influencia del movimiento revolucionario de España, uno de cuyos hechos trágicos, el fusilamiento de Francisco Ferrer Guardia en 1909, fundador y promotor de la “Escuela Moderna” de filosofía anarquista, tuvo repercusiones en el ámbito internacional donde fieles seguidores de su pensamiento pedagógico intentaron y/o establecieron escuelas de acuerdo con sus principios. Uno de esos receptores fue México, donde obreros y sus sindicatos crearon el 22 de septiembre de 1912 “La Casa del Obrero Mundial”.

Antes de pasar al análisis de esta experiencia, conviene discurrir sobre los planteamientos de Ferrer acerca de la nueva educación popular que se planteaba para aquellos tiempos en Barcelona:

Según Solá biógrafo de Ferrer, relata que éste:

...supo recoger lo esencial del proyecto pedagógico de la izquierda librepensadora y libertaria de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Consideraba la educación popular como un problema político crucial, dado que las clases dirigentes han ido comprendiendo progresivamente que la clave de su poder hegemónico está en el control de la escuela. En consonancia con la tradición socialista libertaria, Ferrer reviste su concepción educativa de una decidida orientación anti-estatal, y no sólo a-estatal. La educación no podrá basarse en los prejuicios militaristas, chovinistas ni en dogmas religiosos, sino que deberá tomar como guía los desarrollos de la ciencia positiva. (2010: 48-49)

En estas normas políticas: control de la escuela y orientación anti-estatal y religiosa se encuentran las claves más importantes que significaban la autonomía del proyecto educativo, sin financiamiento y nula influencia del Estado y la Iglesia.

Por su parte Anna Ribera estudiosa de esta etapa histórica de México resume los principios pedagógicos de Ferrer en seis puntos, como sigue:

1. Coeducación de ambos sexos. Ferrer planteó como uno de los más importantes principios de la escuela la coeducación de mujeres y hombres.
2. Coeducación de clases sociales. La convivencia de niños de distintas clases sociales facilitaría y acercaría el advenimiento de una sociedad solidaria.
3. Laicismo y racionalismo. La Escuela Moderna pretendía, por medio de la ciencia y la razón, lograr el desarrollo y la emancipación humanos. Todo conocimiento debe alcanzarse por una vía estrictamente racional, rompiendo así con las explicaciones sobrenaturales que obstaculizan la liberación del hombre no sólo en el aspecto de las creencias religiosas sino en el ámbito de la explotación económica.
4. Antiautoritarismo. Dentro de la escuela crítica y liberadora, el alumno debe ir aprendiendo a cuestionar y enjuiciar cualquier forma de imposición y a ejercer su derecho a expresar sus ideas previamente conformadas y analizadas racionalmente.
5. Educación integral. El trabajo intelectual debe vincularse con el trabajo manual y con el ejercicio físico.
6. "Ni premio ni castigo". El dar premios y castigos dentro de la escuela fomenta no el espíritu solidario sino el de competencia entre los estudiantes. Por ello los premios y los castigos deben suprimirse. La ayuda mutua y no la competencia entre individuos es lo que la escuela debe enseñar y exaltar. (Ribera, 1994: 67-68)

Como vemos, casi todos estos principios, de alguna manera conservan vigencia para la educación actual y algunos de ellos son retomados y actualizados en los casos de las Normales Rurales y de la UACM.

Por otra parte, la Casa del Obrero Mundial (COM) no siempre tuvo las mejores condiciones para desarrollar sus proyectos político-educativos. En el periodo del presidente Victoriano Huerta (famoso también por el asesinato de Madero y Pino Suárez) sus integrantes fueron hostigados y perseguidos por considerarlos opositores a su

gobierno; no fue sino hasta el triunfo del constitucionalismo<sup>5</sup> en que pudieron establecer sus diversos programas: la edición de periódicos –el Tipógrafo y La Luz-, fundar un Ateneo obrero, instalar la Escuela Racionalista, reorganizar la Federación de Sindicatos Obreros del Distrito Federal e integrar una Confederación Nacional con la idea de sumarla al movimiento obrero internacional.

Sobre la inauguración de la primera Escuela Racionalista en México, se cuenta que distinguidos personajes estuvieron presentes, “hablaron ante numerosos espectadores el Dr. Atl, Agustín Aragón y Díaz Soto y Gama. Por la noche se celebró una velada en el Teatro Abreu en homenaje a Ferrer i Guardia en el aniversario de su fusilamiento” (Ribera, 1994: 74).

La COM constituyó un episodio importante durante la Revolución Mexicana, se podría decir que era parte de la izquierda mexicana de aquel entonces, desafortunadamente fue mediatizada por el carrancismo y posteriormente desconocida y cerrada por el propio Carranza cuando llegó al poder. La Historia reconoce y trata más la participación de la COM como luchas y reivindicaciones obreras durante la Revolución y ha dejado un tanto al margen su proyecto educativo. Sin embargo, se sabe que la Escuela Moderna de la COM dejó honda huella en el país ya que en otros Estados como Yucatán y Tabasco fundaron escuelas bajo los principios de la COM. Su influencia llegó incluso hasta la década de los treinta en que Lázaro Cárdenas establece la educación socialista en México y cuyas repercusiones abarcan también la fundación de la Universidad Obrera de México.

En estos antecedentes queda también la impronta de que por primera vez se puso en práctica un programa de educación popular impulsado por las propias fuerzas populares, en este caso, por los propios obreros.

Quizá también por primera vez se dieron muestras de una relación de corporativismo entre el gobierno de Carranza y el movimiento obrero, la COM en principio fue cobijada

---

<sup>5</sup> La Casa del Obrero Mundial participó activamente con sus Batallones Rojos a favor de Carranza en su lucha contra los villistas

bien para después desconocerla (de manera análoga a como sucedió con las Normales Rurales posteriormente). Se trata de una práctica política que todavía dura hasta la actualidad en que el gobierno y los Líderes sindicales se alían o rompen su relación según los intereses en juego. Severo Iglesias cuenta la ruin manera en que cerraron la COM, tarea a cargo del General carrancista Pablo González bajo la divisa: “Si la revolución ha combatido la tiranía capitalista, no puede permitir que se establezca la tiranía proletaria”. (1970: 39)

Hay que destacar también que en el ámbito internacional la Escuela de Ferrer también tuvo efectos significativos para otros proyectos educativos que recuperaron todo o en parte los principios pedagógicos de Ferrer, como son: la escuela Freinet en Francia; en Estados Unidos con Paul Goodman y en Gran Bretaña con Neill (Summerhill) y otros personajes que desarrollaron más esta teoría como Iván Illich. Peré Solá termina su ensayo diciendo que la Escuela Moderna tiene vigencia hoy en la lucha contra la escuela neoliberal a través de la cual la clase en el poder sigue ejerciendo el control social (2010: 66-67).

### **3.3 La Universidad Obrera de México**

Los antecedentes de la Universidad Obrera (UO) han sido poco estudiados ya que se le ha dado preeminencia al aspecto político por toda la controversia que ha rodeado a su fundador: Vicente Lombardo Toledano.

En el Diccionario biográfico de la izquierda socialista mexicana se narra que Lombardo fue expulsado de la Universidad Nacional en 1933 por defender la educación socialista. A raíz de este evento nuestro personaje funda la Universidad “Gabino Barreda” (UGB) en 1934, en esta institución tuvieron su origen algunas especialidades como Bacteriología, Química e Ingeniería Municipal que posteriormente en 1936 pasaron a ser escuelas profesionales del Instituto Politécnico Nacional. La efímera vida de la UGB fue sostenida por las aportaciones de alumnos y profesores, en este mismo año Lombardo promovió el cambio de nombre a Universidad Obrera cuando los vientos de la educación socialista se

habían asentado en México y el movimiento obrero estaba de lado del presidente Cárdenas.

No deja de ser paradójica la intensa promoción de la educación socialista y la lucha de clases en donde sólo en este periodo de la historia de México existió una alianza más horizontal entre el proletariado y el Estado. Más aún llama la atención que habiéndose decretado como principio nacional la educación popular y socialista, tuviera lugar la existencia de la UOM. Veamos los objetivos que se propuso esta institución:

No basta ser explotado para constituirse en un factor revolucionario; es menester tener conciencia de que se es explotado, y esta conciencia sólo surge como producto de un análisis del momento histórico en que vive, el cual requiere, a su vez, un juicio sobre todo el proceso de la historia, que a su turno exige el conocimiento de la evolución general de la naturaleza. Sin teoría revolucionaria, como dijo Lenin, no hay acción revolucionaria; pero es preciso hacer ver que no puede existir una teoría revolucionaria de la lucha social, si no se tiene una noción científica del universo. Por ello, la Universidad Obrera de México viene a llenar un papel de gran significación para el futuro del proletariado: los trabajadores aprenderán en sus aulas, de un modo sistemático, la génesis del mundo, el origen de la vida, la aparición del hombre, el principio de la sociedad humana y su desenvolvimiento, el carácter material de todos los fenómenos de la naturaleza y la ley dialéctica que los rige. En posesión de estos conocimientos fundamentales de la cultura verdadera, los explotados podrán ya caminar con firmeza en su lucha diaria contra la clase capitalista y tener una visión clara del porvenir, sabiendo actuar eficazmente ante todos los obstáculos para, acelerar el advenimiento de una sociedad más justa que la de hoy, sin ademanes demagógicos ni actitudes románticas, sin talismanes políticos y sin jactancia de teorizantes divorciados de la vida y del pensamiento creador.

(<http://www.uom.mx/es/lainstitucion/antecedentes.html>)

Existen críticas fundadas en torno a este proyecto de educación socialista “a la mexicana” en el sentido de que tuvo mayor peso el factor político dejando en plano secundario lo pedagógico. Se cita el caso de uno de tantos discursos de Rafael Ramírez, destacado maestro y precursor de la Escuela Rural Mexicana y que fue uno de los principales profesores encargados de la capacitación de maestros del nuevo proyecto en el Instituto de Orientación Socialista:

...la escuela socialista que andamos buscando con tanto anhelo, y para lo cual no hemos podido formular la doctrina, ni hemos encontrado aún las prácticas que deben integrarlas. No la hemos podido encontrar, pero estén seguros, señores maestros, de que ella existe y que debe llamarse sin lugar a dudas la Escuela Proletaria. (Medin, 1987:182)

Según se advierte en los propios relatos de Rafael Ramírez (1976) los maestros difícilmente entendían este discurso y los llamaba a la paciencia y a la fe, que tarde o temprano los comprenderían (imagine el lector a los maestros de aquella época con apenas los rudimentos básicos, tratando de aprender el socialismo científico).

Según Adriana Puigros, la experiencia de la educación socialista en México a partir de 1933, “constituye uno de los puntos nodales de la discusión sobre educación popular” al delinear cuatro tendencias fundamentales, como lo fueron:

- ✘ La identificación de la Educación Popular con la posición revolucionaria y con el carácter laico de la Educación Cardenista,
- ✘ La Educación Racionalista o Científica, que trataba de relacionar el quehacer (y el modelo) educativo, con la realidad histórica del pueblo mexicano.
- ✘ El carácter masivo y gratuito de la educación, llamada “instrucción pública” en su época.
- ✘ Como síntesis, el intento de construir una pedagogía socialista nacional, que lograra sintetizar los grandes principios marxistas pedagógicos, con las características y necesidades mexicanas.(Puigros,1983: 28)

La UOM tuvo sus mayores glorias en la época cardenista y por sus aulas desfilaron grandes personajes como: Antonio Caso, Jesús Silva Herzog, Xavier Icaza, Palma Guillén, Ricardo J. Zevada, Isaac Ochoterena, Leopoldo Ancona, Antonio Ramírez Laguna, Arturo Martínez Adame; así como los pintores y grabadores David Alfaro Siqueiros, Leopoldo Méndez, Jorge Enciso, Xavier Guerrero, y el escritor Agustín Yáñez.

Esta institución subsiste hasta la fecha como asociación civil; continúa con su carácter popular y con objetivos más de capacitación y menos políticos. Actualmente ofrece diplomados de formación sindical, preparación para el ingreso al bachillerato, asesoría en secundaria abierta y una gama amplia de cursos y talleres con acceso a todo público y prácticamente es inocua su influencia en el movimiento obrero.

### **3.4 Lecciones aprendidas**

La etapa histórica de México que va de 1912 a 1934 es posible cualificarla como agonista en tanto que tuvo lugar el enfrentamiento entre los diferentes grupos que pugnaban por el poder, que no solo incluía la lucha armada sino también ideológica y política, escenario que no estuvo exento de los efectos de acontecimientos internacionales de la época como la crisis económica de 1929 y el triunfo del socialismo en la URSS. De ahí que distintos proyectos educativos también estuvieron en el debate en la interpretación del tipo de educación que mejor se ajustaba a las causas y aspiraciones populares.

Estas pugnas no terminarían sino hasta que uno de estos grupos se afianza en el poder y se aglutina en un solo partido, el PNR y llega a la presidencia Lázaro Cárdenas, quien logra encauzar las demandas populares en torno al gobierno y neutraliza a los opositores (Calles y su grupo). El campo educativo entra también a otra etapa de debate y definiciones no obstante que se impone la educación socialista con la modificación del Artículo 3º Constitucional (1934).

Un botón de muestra relevante de estas controversias es la UNAM, que finalmente se afianzó como una institución autónoma, plural y humanista, posición defendida por varios de los ex integrantes del Ateneo que se opusieron a la idea de introducir la ideología

socialista en los planes de estudio, al mismo tiempo que Cárdenas respetó la autonomía universitaria.

Otros proyectos como el de la Casa del Obrero Mundial que reivindicaba el anarquismo, aglutinaba a una gran cantidad de sindicatos y sucumbió ante la mediatización y represión del poder. Su proyecto educativo inspirado en Ferrer no tuvo oportunidad de consolidarse por la inestabilidad del país, en donde las distintas corrientes y agrupaciones obreras tienen también su propia historia en la lucha por su autonomía y la seducción siempre presente del corporativismo del Estado. Por otra parte, queda también la importancia de los principios de la Escuela Moderna de Ferrer; de hecho uno de esos principios, el de la coeducación de hombres y mujeres influyó en años posteriores para la creación de escuelas mixtas eliminando la exclusividad por sexo. Si bien la COM fue eliminada del mapa, su influencia fue relevante para otros proyectos similares en varias entidades del país que tampoco subsistieron por mucho tiempo, pero las ideas y principios fueron retomados y enriquecidos por otros pensadores y continúa hoy siendo una fuente para la educación alternativa, como para la resistencia desde la propia escuela oficial; he ahí su importancia.

Otro rumbo siguió la educación socialista inspirada en la teoría de Marx, que aunque no fructificó como modelo educativo en el periodo de Cárdenas, la educación popular desde el Estado llegó a su máxima expresión, donde más que educación socialista tuvo lugar un importante desarrollo de la escuela rural y donde por primera vez la población indígena contó con algunas condiciones que mejoraron sus situación, entre ellas, los internados indígenas que subsisten hasta hoy, cumpliendo una función importante aunque precaria. Dicha teoría no fue abandonada por un grupo de intelectuales de aquella época y las siguientes generaciones de maestros, como instrumento de liberación y justicia social que también dieron origen a otros partidos políticos de izquierda que tuvieron sus momentos más estelares de lucha política en las décadas de los sesenta y setentas, hoy ya en franca extinción. Queda como testimonio todavía la Universidad Obrera de México dada la obstinación de uno de sus fundadores y principal dirigente, Vicente Lombardo Toledano, que protagonizó diversos episodios dentro de las luchas obreras, sus

sindicatos y confederaciones, entre los debates y definiciones de los partidos de izquierda y en la lucha por el poder, algunas veces apoyando a los presidentes en turno y otras en la oposición.

En cuanto a lo noción de lo popular en el campo educativo se puede rescatar que desde el punto histórico que se partió (fines del siglo XIX) se le asoció con la desigualdad social: la masa de pobres, la masa de indios iletrados, es decir, que reunían dos características principales: su pobreza que les impedía ir a la escuela por la necesidad de trabajar y por su analfabetismo. Se trata entonces, por un lado de cantidad, son la mayoría, y por otra su calidad de marginales, en contraste con la élite privilegiada, una minoría que tenía todas las ventajas de educarse en el país o en el extranjero y que tenían la obligación moral de preocuparse por el pueblo.

Pero, ¿de dónde surgió esta idea? Leopoldo Zea lo documenta ampliamente en su libro “El positivismo en México” donde relata cómo fue la importación de esta teoría comtiana y su adaptación a México, donde la nueva burguesía se sirvió de la filosofía positivista para consolidarse en el poder. Se hablaba de dos fuerzas: la del retroceso y la del progreso, donde esta última la formaban los hombres interesados por la sociedad y no en proteger los intereses de las clases privilegiadas. Dice Zea: “la divisa comtiana de amor, orden y progreso fue también alterada cuando Barreda habló de «libertad, orden y progreso»” (1981: 106).

De esta ideas se derivó la educación laica y un concepto de libertad restringido, el individuo puede hacer lo que quiera siempre que no afecte el interés de la sociedad, que en este caso privilegiaba la propiedad privada de los ricos que son indispensables en una sociedad, es decir, se reconocía como una situación “normal” la existencia de pobres y ricos y entonces el Estado debía velar por el interés de todos, es decir, de la sociedad, por la existencia de un orden y de una igualdad para todos independientemente de las causas y condiciones que hacían a unos ricos y a otros pobres. De estos antecedentes surge la educación obligatoria y la homogeneidad de los planes de estudio.

De aquí que, en consecuencia de la filosofía positivista, la educación popular surgió como un interés del Estado (o sea de la burguesía) para el bienestar de la sociedad compuesta en su mayoría por analfabetos incapaces de procurarse los bienes y servicios necesarios para su sobrevivencia y, el Estado entonces les daría la educación que requieren para el progreso. “Orden y progreso” fue la divisa positivista a la mexicana que finalmente adoptó el porfirismo, que en la práctica se tradujo como palo para el que se salga del orden; y progreso para los mejores dotados según la óptica del darwinismo social también prevaleciente en aquella época.

Esta idea con distintos matices ha seguido prevaleciendo hasta la fecha, ya que el capitalismo por su propia naturaleza no puede generar un bienestar para todos y siempre habrá una mayoría sin educación formal (hoy día según el Censo del 2010 se cuentan alrededor de 35 millones de personas que no han terminado la educación básica, esto es, una cifra equivalente a toda la matrícula del Sistema Educativo Nacional en todos sus niveles), para la cual se destina una educación alternativa desde el Estado: educación compensatoria, educación para los indígenas, educación abierta, educación para adultos, etc.

## **Capítulo II**

### **LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA**

EMPEÑOS Y REALIDADES DE UN PROYECTO ALTERNATIVO DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR PÚBLICO

## Introducción

Históricamente, los pueblos indígenas han sido puestos a prueba varias veces en el ámbito de la interculturalidad con el mundo occidental. La primera y más importante fue con la llegada de los españoles en el siglo XVI, etapa en la que salieron perdiendo de manera ostensible y donde se configuró una cultura híbrida. En la época independiente se fue construyendo la nación por la burguesía naciente, con las Constituciones de 1824 y 1857 se decretó que todos eran iguales e integrantes del pueblo mexicano, al mismo tiempo que en la práctica se fueron segregando los pueblos indígenas y en no pocos casos se les reprimió como en Sonora y Yucatán. Hacia finales del siglo XIX tanto los indígenas como los meztizos estaban bajo condiciones de sumisión en grandes haciendas y solo importaban como mano de obra en condiciones de semiesclavitud. Los indígenas llegan a los primeros años del siglo XX sin reconocimiento a su cultura, a sus derechos sobre tierras ancestrales, y considerados en general como una subclase social: alcohólicos, flojos, analfabetos y bárbaros.

Desde principios del siglo XX a la fecha se han llevado a cabo distintos proyectos y experimentos de educación para los indígenas, aunque cada uno de ellos posee sus propias características en función de las ideas que prevalecían en cada momento histórico, pero en general se puede decir que solo se ofrecieron retazos de la modernidad a este sector de la población; de tal manera que estamos cumpliendo casi cien años de ensayos educativos sin que a la fecha haya cuajado alguno de estos proyectos.

El periplo comienza con las escuelas porfirianas de instrucción rudimentaria (1911), con una duración de tres a cuatro semestres para enseñar a leer, escribir y hablar el castellano y las operaciones aritméticas básicas. Estas escuelas fueron bautizadas como “escuelas de peor es nada” (Aguirre, 1992:60). Este proyecto fracasó ante la complejidad que implicaba la extensa pluralidad lingüística y los magros recursos de todo orden que le fueron asignados.

A partir de 1923 comienza el proyecto educativo de la Revolución Mexicana, iniciando con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (1921), lo cual permitió una

acción federal que antes era muy limitada. A partir de esta fecha y hasta finalizar el cardenismo se sucedieron un conjunto de iniciativas educativas que se identificaron como Casa del Pueblo o Escuela Rural Mexicana (ERM), en la cual se depositaron promesas y esperanzas de justicia social para la mayoría del pueblo mexicano que en ese entonces era preponderantemente rural. La teoría que subyace en todas estas acciones estuvo permeada por el positivismo y en alguna medida se retoma la experiencia de los grupos misioneros de los primeros años de la conquista. Así, surgieron las Misiones Culturales (1921), las Escuelas Normales Rurales (1922), Escuelas Centrales Agrícolas (1926), Escuela Regional Campesina (1935) y Centros de Educación Indígena (1935). Paralelamente se emprendieron otros experimentos como la Casa del Estudiante Indígena en el Distrito Federal (1925) y la Estación Experimental de Incorporación Indígena en Carapan, Michoacán (1932).

La ERM tuvo una extraordinaria importancia y se le apostó demasiado, sin embargo sus resultados fueron mínimos y no se logró ni la integración o incorporación del indígena a la unidad nacional que se buscaba, ni tampoco superaron sus condiciones de pobreza. El balance lo hace el propio Presidente Cárdenas:

...por desgracia, son bien escasos los resultados que se han obtenido en el sentido de lograr un verdadero mejoramiento de las capas de población indígena de la República, pues si bien es verdad que el programa general que el gobierno se ha trazado favorece los intereses de estos grupos étnicos en la escala y proporción que son compatibles con nuestras posibilidades de acción, no puede negarse que la falta de un organismo concreto que examine y plantee los problemas indígenas y busque la manera más adecuada para solucionarlos, ha hecho que se mantenga en pie la vieja situación de pobreza y aislamiento que urge hacer desaparecer...una de las causas que ha mermado la eficiencia de la acción gubernamental desarrollada hasta ahora en beneficio de los indígenas, es precisamente la falta de coordinación de los esfuerzos, su limitada

continuidad en el tiempo y el olvido en que quedan colocados en muchas acciones los indígenas, por falta de conocimiento oportuno de sus necesidades<sup>6</sup>.

En la década de los cuarentas estos proyectos posrevolucionarios desaparecen, de los cuales solo quedan algunas Escuelas Normales Rurales que casi de manera heroica subsisten hasta la fecha.

En este mismo periodo (1948) se funda el Instituto Nacional Indigenista (INI) a partir de las recomendaciones del Primer Congreso Indigenista Interamericano. El INI quizá fue la única institución federal de amplio espectro nacional, cuyas acciones proporcionaron las mejores luces del indigenismo mexicano. En el seno de este organismo se dio cabida también a la educación y por primera vez se concibe su carácter intercultural y bilingüe (no de castellanización directa como los anteriores sino privilegiando la lengua materna)<sup>7</sup>. Este proyecto duró 55 años y se cancela para dar lugar a una nueva institución, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; una entidad esencialmente de perfil asistencialista y francamente ajena a los intereses y necesidades reales de la población indígena mexicana.

En el ámbito propiamente educativo institucional, desde los primeros años de la década de los sesentas hasta los primeros años del siglo XXI se ensayaron otros modelos como la Educación Bilingüe y la Educación Indígena Bilingüe. Estas modalidades esencialmente no han tenido resultados relevantes, entre otras causas, por la falta de maestros con el perfil adecuado y de materiales didácticos pertinentes en las distintas lenguas indígenas y por el hecho de que las comunidades no hicieron suyos estos proyectos.

---

<sup>6</sup> Exposición de motivos del Decreto que crea el Departamento de Asuntos Indígenas, 1º de enero de 1936, del Presidente Lázaro Cárdenas del Río. Citado por Juan Comas en Ensayos sobre Indigenismo, Ediciones del Instituto Indigenista Interamericano, México, 1953. Disponible en [https://archive.org/stream/ensayossobreindi00coma/ensayossobreindi00coma\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ensayossobreindi00coma/ensayossobreindi00coma_djvu.txt)

<sup>7</sup> Por su importancia, se reproduce en el Anexo 5.1 el modelo educativo diseñado y puesto en práctica por el viejo INI.

En los últimos veinte años el gobierno federal emprende un nuevo desafío: extender la educación indígena hacia los niveles de bachillerato y superior, no importando que el nivel básico no haya sido consolidado. El nuevo proyecto adopta el enfoque intercultural como la variante principal de esta nueva educación, no tan novedosa, ya que Aguirre Beltrán lo había ya planteado en la década de los setentas.

Así mismo, en estas últimas dos décadas tienen lugar acontecimientos importantes en materia de lenguas indígenas: se funda en 2003 el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, quien por primera vez da a conocer la riqueza cultural del país al reconocer la existencia de 364 variantes de lengua indígena. Al mismo tiempo, se expide la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la cual reconoce las lenguas indígenas como nacionales en igualdad de estatus con el español y se asientan importantes reformas para el sistema educativo nacional; la mayoría de ellas todavía pendientes. Por su enorme trascendencia para exigir precisamente esos derechos y como contexto de este trabajo, se transcriben aquí los principales artículos:

Artículo 4. Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen.

Artículo 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Así mismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Artículo 13/IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas nacionales, así como sus aportaciones a la cultura nacional. 13/V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente e implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el

respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura. 13/VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate (CDI, 2003).

Se puede observar que en dicha Ley no se sugiere establecer escuelas especiales para la población indígena, sino a garantizar una educación con las condiciones adecuadas en los territorios indígenas. Así mismo no establece el mismo énfasis entre los distintos niveles educativos, mientras en el nivel básico se habla de “garantizar”, en el nivel superior se dice “fomentar” y se entiende que será en todo el sistema superior público y privado. Así mismo, en la Escuela Normal no se alude al desarrollo de las lenguas indígenas sino solo a su estudio como patrimonio histórico.

En consecuencia se modifica la Ley General de Educación (2003) que tiene repercusiones hasta el bachillerato que en años recientes se incluyó dentro de la educación obligatoria.

Este somero recuento histórico no da cuenta de grandes avances sistemáticos en materia de educación porque efectivamente no se dieron. Sin embargo todos estos proyectos y ensayos de casi ya cien años, sí dejaron una rica experiencia para poder plantear una mejor educación, en particular para la población del medio rural. Veremos en el caso de las universidades interculturales qué tanto se retoman estas experiencias, o si bien se trata de volver a empezar y seguir cometiendo yerros ya identificados hasta la saciedad. En cambio en materia de derechos establecidos por la Constitución y las leyes sí hay cambios sustantivos, derechos pendientes y exigibles para los excluidos de una educación pertinente y de calidad.

Las universidades interculturales han llamado la atención por su creciente presencia desde hace por lo menos dos décadas. Se trata de un tipo de educación superior que atiende principal o especialmente a población indígena. Según Daniel Mato, investigador destacado en este campo, identifica a cerca de un centenar de experiencias en América

Latina (Mato, 2009:18), sin contar un sinnúmero de programas de otras instituciones que están estrechamente relacionados con este objetivo.

Su origen es muy diverso, algunos surgieron como proyectos independientes del Estado impulsados por los propios pueblos indígenas, de los cuales una parte se mantienen bajo esa condición y otros, al paso de los años y presionados por la falta de recursos y reconocimiento de estudios se incorporaron al sistema educativo oficial. En cambio, otro grupo de instituciones nacieron bajo la égida del Estado como respuesta al movimiento social indígena y por recomendaciones de organismos internacionales que promueven el derecho a la educación de la población indígena y afrodescendiente. En México perviven experiencias de ambos tipos desde hace por lo menos dos décadas.

El interés de analizar esta modalidad educativa se inscribe en un proyecto más amplio que contempla distintos proyectos de educación superior alternativa de carácter histórico o actual, no solo para la población indígena sino para todos aquellos excluidos del sistema educativo nacional. Esto es que, tradicionalmente se colocaba el acento solo en los indígenas como el grupo principal que enfrentaba los mayores obstáculos para el acceso a la educación superior, sin embargo, hoy es un problema que enfrentan también los jóvenes pobres de la ciudad y de un importante número de municipios, es decir, la exclusión se ha ampliado a otros sectores que padecen similares condiciones de discriminación y falta de oportunidades.

La distinción como “educación alternativa” se refiere a otras configuraciones educativas que tienen como fines precisamente abrir la universidad a aquellos grupos sociales tradicionalmente excluidos, así mismo ostentan arreglos institucionales y enfoques pedagógicos que pretenden llenar los vacíos que han dejado las universidades convencionales para hacer realidad el derecho a una educación socialmente pertinente. Uno de estos proyectos alternativos es precisamente la universidad intercultural en México que comienza en los primeros años del siglo XXI por iniciativa del Estado mexicano.

Para dar cuenta del desarrollo que ha tenido este proyecto, en esta sección se describe un trabajo de campo realizado en los años 2012 y 2013 en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP); sin embargo, para ubicarla en su contexto, se introduce un primer capítulo que narra la situación educativa de la población indígena en sus rasgos generales, la aparición de la educación superior intercultural institucionalizada y sus características principales, así como la respuesta que han tenido los estudiantes ante esta nueva oferta educativa; proceso que se analiza a través de la elección de opciones de educación superior de los becarios de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y los de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En otro apartado se detallan las observaciones y el trabajo realizado en la UIEP, que permite una mirada más íntima en su dinámica cotidiana, el perfil de sus profesores y estudiantes. Se recogen los resultados obtenidos hasta ahora teniendo como marco lo establecido en su modelo educativo para analizar las brechas y diferencias entre lo que se decreta y lo que sucede en la práctica. Así mismo se perfilan los obstáculos y problemas a que se ha enfrentado la universidad en estos primeros años. Finalmente, se plantean los retos, perspectivas y sugerencias para este nuevo proyecto.

Conviene advertir que ya se ha escrito bastante para hablar de las Universidades Interculturales de América Latina, incluyendo las de México. Así mismo se ha desatado una sobreproducción de literatura acerca del multiculturalismo y del interculturalismo como paradigmas teóricos, al grado que se puede afirmar que es una moda dentro de las ciencias sociales; lo cual ha devenido en un expediente más en el que se apoya la educación oficial para diseñar nuevas modalidades educativas con escasos resultados. Todo lo cual genera la sospecha de que pueda tratarse de una máscara o del ocultamiento de nuevos mecanismos para el control social y de un nuevo intento de homogenizar la cultura y el sistema educativo bajo discursos de respeto a la diferencia. En este sentido son pocos los que han asumido una crítica a esta nomenclatura que puede describirse:

como una «astucia» de la racionalidad del capitalismo, su alta capacidad represiva de asimilar las reacciones subversivas e incorporarlas al *statu quo* que las acepta a condición de darles un lugar, un nombre y una función – institucional, comercial o de representación – en el orden de cosas controlable (Lazo, 2010:10).

Bajo esta orientación es que este trabajo hace escasas referencias a dichos análisis, por lo que no es un ensayo erudito ni doctrinario; en la idea de que los hechos alcancen para afirmar o refutar estas teorías en boga. Se trata en lo posible de evitar la proclividad de citar infinidad de autores<sup>8</sup> que probablemente causen tedio a los lectores y que al final solo sirven para los top-rankings académicos y con escaso impacto en el conocimiento de la realidad y de su transformación.

---

<sup>8</sup> Sobre esta práctica, Cervantes ya se pronunciaba en contra, en el prólogo de su *Don Quijote*; de manera irónica se preocupaba de “que dirán” de su obra cuando se vea “...ajena de invención, menguada de estilo, pobre de concetos y falta de toda erudición y doctrina, sin acotaciones en los márgenes y sin anotaciones en el fin del libro, como veo que están otros libros, aunque sean fabulosos y profanos, tan llenos de sentencias de Aristóteles, de Platón y de toda la caterva de filósofos que admiran a los leyentes y tienen a sus autores por hombres leídos, eruditos y elocuentes (sic) (Cervantes, 2005: 13)

## **1. Contexto del subsistema de educación superior intercultural**

La educación intercultural en el nivel superior en México es apenas muy reciente, institucionalmente comienza en el año 2001, en parte como producto de recomendaciones de organismos internacionales y en otra, como respuesta del gobierno federal al movimiento indígena a sus demandas de educación. Otros factores que incentivaron esta propuesta fueron: la escasa escolaridad en educación superior de la población indígena y la ausencia de instituciones cercanas a su lugar de residencia, lo cual ha sido una realidad siempre presente en México.

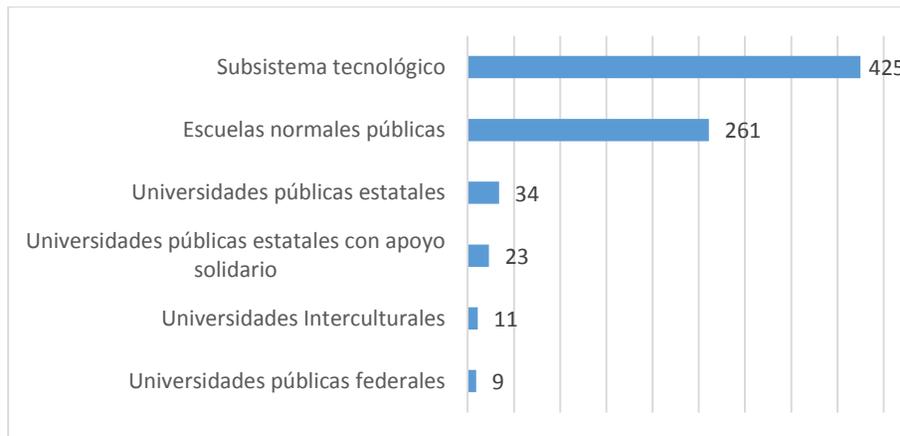
La creación de un nuevo subsistema de educación superior para población indígena (aunque en el discurso oficial se dice que es para todo demandante), en primer lugar, es una buena noticia ante el rezago educativo y discriminación de que ha sido objeto estos grupos sociales, sin embargo, aparece en un momento y en un contexto de desarrollo inusitado en medios y tecnologías de información que impacta la identidad y relaciones sociales prevalecientes antes de este avance, en donde el *ser* indígena, sobre todo en el sector de los jóvenes, ha cambiado sustantivamente.

Por otra parte, la política de impulso a la educación superior en México en los últimos 20 años se ha orientado preponderantemente hacia la educación superior tecnológica (institutos, centros, universidades y politécnicos) y se ha convertido en la política principal de crecimiento y cobertura de la educación superior, siendo actualmente el subsistema educativo dominante en número de instituciones y segundo lugar en matrícula dentro del subsistema nacional de educación superior pública (**Gráficas 1 y 2 y Anexo 5.2**), en donde el subsistema intercultural aparece como un apéndice.

El conjunto de instituciones tecnológicas representa el 56% del total de instituciones públicas de educación superior, mientras que las interculturales alcanzan apenas el 1.5%. En cambio, en matrícula el subsistema tecnológico alcanza un peso del 30% y las universidades interculturales menos del uno por ciento. Los jóvenes mexicanos prefieren mayoritariamente las universidades públicas estatales y federales, las cuales concentran

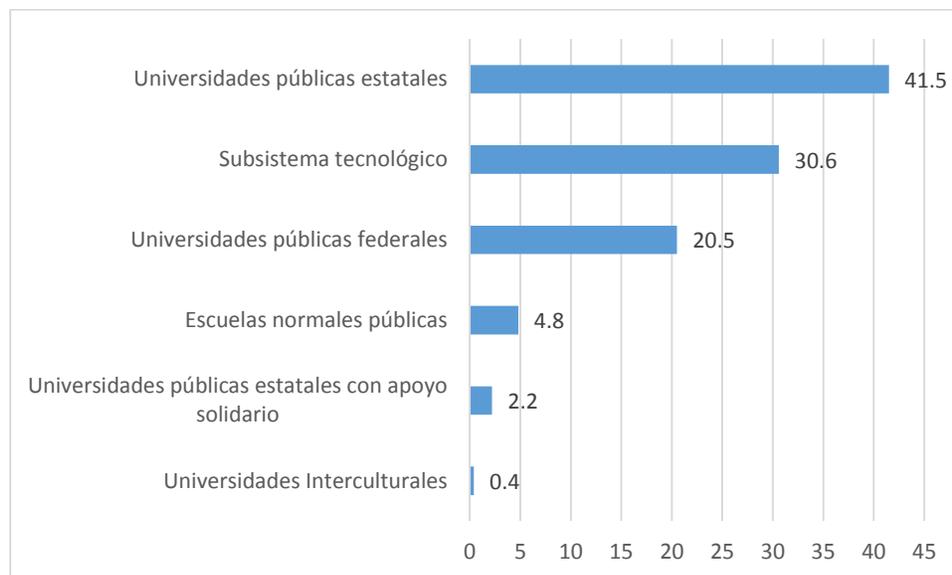
casi dos tercios de la matrícula total en educación superior. El modelo tecnológico aun no sienta sus reales pese a su gigantismo.

**Gráfica 1. Número de instituciones por subsistema de educación superior en México**



Fuente: SEP. Subsecretaría de Educación Superior. Instituciones

**Gráfica 2. Matrícula de educación superior por Subsistema en México (%)**



Fuente: SEP. Subsecretaría de Educación Superior. Instituciones

## **1.1 Perfil de las Universidades Interculturales**

En el discurso oficial la educación intercultural presume un espacio donde quepan todas las voces, las ideas, visiones del mundo, sin distinción de raza o género, en suma, un espacio multicultural de convivencia y tolerancia hacia “los otros”, en un “diálogo de saberes”. Sin embargo, estas nuevas instituciones interculturales, en su estatuto académico, social y político no dejan de tener un sello de “una educación para minorías”, en este caso para los indígenas.

Otra característica que las distingue, es su falta de autonomía, ya que su modelo educativo es administrado y controlado desde la Secretaría de Educación Pública federal (SEP) y también de la estatal. Lo cual implica el monopolio absoluto del gobierno estatal en: el nombramiento de los directivos de las universidades, la definición y establecimiento de su reglamentación académica y administrativa, y su financiamiento.

Su identidad se ostenta como una “educación alternativa” (CGEIB, 2006), lo cual no es un atributo menor ya que implica la construcción de instituciones diferentes a las convencionales para otorgar mayor oportunidad de desarrollo a los pueblos indígenas; a continuación se enuncian los criterios o principios que se plantean en su modelo educativo y que sustentan el carácter alternativo de esta educación:

- ✘ Educación innovadora para proyectar un México diferente
- ✘ Proporciona igualdad de oportunidades a todo aquel que quiera ingresar a la universidad y especialmente a los estudiantes indígenas
- ✘ Incorpora las lenguas originarias al currículum
- ✘ Oposición a la asimilación de los pueblos indígenas o su blanqueamiento
- ✘ Prioriza los valores colectivos sobre los individuales
- ✘ La universidad es una alternativa para el desarrollo local
- ✘ Es una alternativa de acción para evitar y solucionar el rezago y el abandono escolar
- ✘ Asume formas alternativas de gestión escolar con participación de la comunidad
- ✘ Proyecta diferentes opciones de integrarse al mercado laboral para los egresados

Como se puede apreciar, el modelo educativo que se proyecta, pone “el dedo en la llaga” sobre graves problemas que atraviesa la población indígena y también sobre otros que enfrenta la educación superior convencional. La universidad intercultural se propone superar estos obstáculos. Sin embargo, más adelante analizaremos en el estudio de caso sobre la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, cómo se han procesado estos principios para determinar si lo enunciado en el discurso se ha realizado o de qué manera se ha estado construyendo este carácter alternativo.

Es importante distinguir a la universidad intercultural de otros modelos educativos que operan en México que también se autodenominan como alternativos, cuyas características son las siguientes: algunos de ellos han surgido de movimientos sociales, tienen lugar en el ámbito de la educación indígena y no indígena, llevan a la práctica la interculturalidad desde sus propios enfoques, son autónomos y lo más destacado es que son independientes en sus relaciones con el Estado; siendo estas las principales razones para denominarse alternativos. Ejemplos de este tipo son: la Universidad de la Tierra en Oaxaca y San Cristóbal de las Casas, la Universidad Campesina del Sur en Morelos, Universidad Campesina Indígena en Red en Puebla, Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur de Guerrero; entre otras muchas más.

## **2. Población indígena, desigualdad e identidad**

Para comenzar, a continuación describiré algunos hechos que tienen que ver con la interculturalidad más allá del ámbito educativo institucionalizado que permiten ampliar el horizonte de análisis.

En mis constantes travesías por la Sierra Norte de Puebla (SNP) conocí a Yolanda, una mujer indígena Totonaca de 24 años que viajó conmigo en el trayecto de Zozolco a Zacapoaxtla y con quien compartí aproximadamente dos horas de amena charla. Yolanda estudió hasta la secundaria, es soltera y sin hijos. Ante las preguntas sobre sus ocupaciones y expectativas responde: «Sí, tengo la idea de seguir estudiando pero ahora estoy muy ocupada, mi papá es carpintero, antes le ayudaba en su taller pero desde que

me corté la mano (mostró sus cicatrices) ya no lo hago, ahora le ayudo de otra forma, tomo fotos de los muebles y puertas que él fabrica y las he puesto en un catálogo y las muestro a las clientes, de esta manera consigo clientes para mi papá. También he puesto las fotos en la página web que yo misma hice, creo que con eso mi papá siempre tiene trabajo. Antes éramos muy pobres, vivíamos en una casa con láminas de cartón, ahora ya tenemos una casa mejor». Al despedirme de ella, le pedí que me diera su teléfono para localizarla en un próximo viaje, ya que ella ofreció amablemente darme clases de Totonaco. En un papel escribió su número de teléfono celular y su dirección de correo electrónico, a lo cual añadió «también puede seguirme en *Facebook* y *twitter*».

Esta experiencia da cuenta de cómo a pesar del relativo aislamiento en que se encuentran las comunidades, la llamada era de la información está influyendo para dar lugar a nuevas formas de relaciones sociales, de comunicación y configuración de la identidad que impacta la cultura tradicional. La SNP, sobre todo la parte centro-oriental, desde Zacapoaxtla hasta Cuetzalán y demás municipios que colindan con el norte de Veracruz, es una región relativamente homogénea, la mayor parte de la población se comunica en Náhuat<sup>9</sup> y Totonaco, son comunidades profundamente tradicionales y pobres, viven de la agricultura, pequeño comercio, del jornal, la venta de artesanía a los turistas y son altamente dependientes de los programas sociales. Con tales características es difícil imaginar que existan personajes como Yolanda, con apenas la educación básica pero ya instalada en las redes sociales, perfectamente bilingüe, en oposición a la maternidad temprana y en franco deslinde con el patriarcado. Aunque no surgió en la charla, es altamente probable que Yolanda haya experimentado entradas y salidas a grandes ciudades como migrante donde ha adquirido información y habilidades que la han transformado.

Cuando Castells se refiere a la etapa actual por la que atraviesa el mundo, refiere:

---

<sup>9</sup> Algunos hablantes del Náhuatl en la UIEP, precisan que la variante de esta lengua en las comunidades aledañas se identifica sin la “t” al último.

La sociedad red es pues una sociedad global. Ello no significa, sin embargo, que las personas de todo el mundo participen en las redes. De hecho, por ahora, la mayoría no lo hace. Pero todo el mundo se ve afectado por los procesos que tienen lugar en las redes globales de esta estructura social (Castells, 2012: 51)

Vuelta la hoja, en otro ejemplo de construcción de identidad en el terreno de la educación y hablando de la población indígena, sabemos que históricamente ha tenido menos posibilidades de acceso a las escuelas del Sistema Educativo Nacional (SEN), menos aun tratándose de educación superior.

Según el último censo de población, en México, del total de personas mayores de 25 años que tenían algún grado de educación superior en 2010, sólo el 1.6% son indígenas (**Tabla 1**):

*Tabla 1: Población de 25 años y más con grados aprobados en nivel superior por: habla indígena y español, según nivel de escolaridad y grado*

Condición lingüística	Educación superior	%	E T o Com. c/ prepa terminada	Normal licenciatura	Profesional	Maestría	Doctorado
<b>Total</b>	9,067,028	100	951,505	1,047,468	6,229,039	712,848	126,168
<b>Habla lengua indígena</b>	148,633	1.6	10,288	35,888	89,113	11,023	2,321
<b>No habla lengua indígena</b>	8,887,335	98.0	938,211	1,007,613	6,118,750	699,405	123,356
<b>No especificado</b>	31,060	0.3	3,006	3,967	21,176	2,420	491
<b>FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.</b>							

Es probable que exista alguna proporción de sub-registro, según el estudio realizado a partir del análisis de la Encuesta nacional de empleo en zonas indígenas de 1997 (la

única realizada hasta la fecha), en relación con la autoadscripción y el nivel de estudios, se determina que un 25% de los profesionistas de origen indígena no se consideran como tales, concluyendo: “lo que señala un creciente distanciamiento de los individuos hacia su identidad (y lealtad) indígena cuanto mayor es su nivel de estudios” (ANUIES, 2006: 8)<sup>10</sup>.

Quizá no sea muy adecuado hablar de “lealtad”, ya que ni aún en las religiones existe tal fidelidad; sí, se puede afirmar que hay cambios en la identidad como producto de experimentar otras relaciones sociales donde también se encuentra inmersa la discriminación, lo cierto es que son procesos socioculturales denominados *híbridos* “en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (García, 2009: 3). Agrega el autor que esas *estructuras discretas* son resultado de hibridaciones anteriores ya que las fuentes de la cultura difícilmente se encuentran en forma pura. Es el caso precisamente de los estudiantes indígenas que llegan al nivel superior: pasaron por una educación primaria dentro de un subsistema indígena, salen de éste y los siguientes niveles se cursan en escuelas convencionales; los pocos que logran llegar al nivel superior ya atravesaron por un proceso de adaptación lingüística y cultural, (lo cual incluye la superación de obstáculos de diverso tipo que caracterizan a las relaciones asimétricas entre población indígena y no indígena) son bilingües o sólo hablan español y con una identidad ya muy diferente a la de sus padres.

Por otro lado, siguiendo esta misma línea de argumentación, se sabe también que en el medio rural la tradición predominante era que las mujeres se confinaban al trabajo doméstico, muy temprano se casaban y tenían hijos; en cuanto a educación, a lo sumo llegan hasta la educación básica, reproduciendo así las relaciones sociales y familiares que secularmente la han caracterizado. No obstante, este cuadro empieza a cambiar

---

<sup>10</sup> En entrevista a Francisco López Bárcenas, destacado intelectual, abogado, indígena mixteco, al preguntarle su interlocutor sobre cuáles eran los mecanismos de castigo en las comunidades indígenas, respondió: “desde su cosmovisión de ellos...” (sic) nótese que “desde nuestra...” desapareció, él ya no se considera indígena. (19 de noviembre/2012, canal 30, 19 a 20 hs.)

vertiginosamente. Cada vez son más hombres y mujeres que se interesan por cursar niveles educativos superiores a la educación básica; salen de sus comunidades y la mayoría de ellos ya no regresa. Así mismo prefieren la oferta educativa de las instituciones convencionales que aquellas diseñadas para la población indígena, como por ejemplo las Universidades Interculturales. También son atraídos por las de mayor prestigio pese a que se encuentren lejos de su lugar de origen y a que presentan mayores dificultades para ingresar.

En estos cambios que se advierten, también está presente una percepción negativa ampliamente compartida por profesores y padres de familia, en donde aprecian que la educación básica de modalidad indígena es de menor calidad; misma creencia que trasladan en su rechazo o indiferencia hacia modelos educativos de nivel superior de corte indígena.

Para dar cuenta de estas afirmaciones pasemos a examen dos programas de becas para estudiantes indígenas de nivel superior que son relevantes en el ámbito nacional: el de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y del sistema de becas para estudiantes indígenas del Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).<sup>11</sup>

## **2.1 Perfil de los estudiantes indígenas de nivel superior becados por la CDI y la UNAM**

El programa de la CDI opera en 25 estados del país con 801 estudiantes becados en diversas instituciones, mientras que el PUMC cuenta con 549 becarios en sus distintas sedes pero principalmente en el Distrito Federal.

### **☒ Estudiantes becados por sexo**

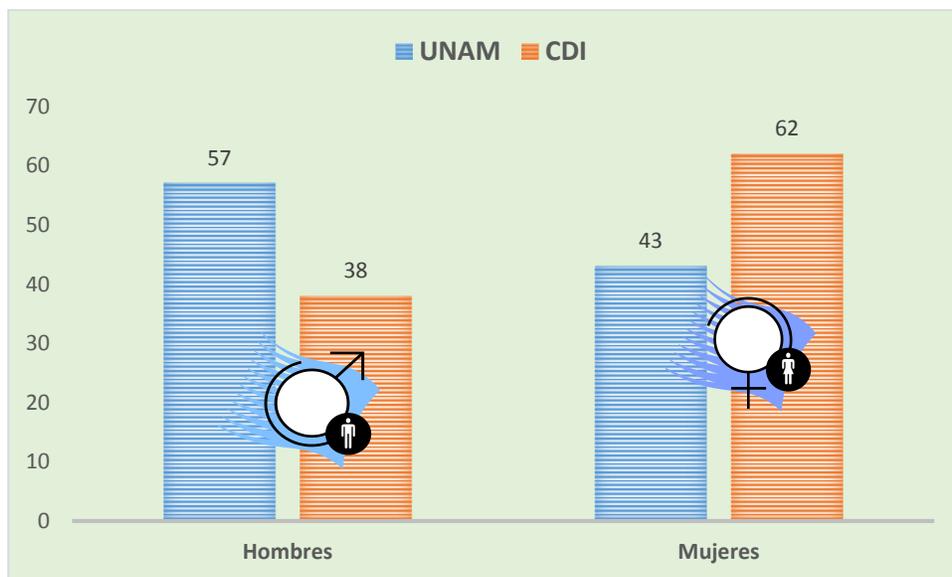
En la UNAM, la mayoría de los becarios son hombres (57%) mientras que en la CDI son predominantes las mujeres (62%), sin embargo, sumando los dos programas el grupo

---

<sup>11</sup> Después de 10 años de vigencia del PUMC, en fecha reciente (marzo, 2014) cambió a Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), con lo cual amplían y diversifican sustancialmente sus funciones

mayoritario son las mujeres, lo cual está revelando un cambio cultural en las comunidades indígenas en donde la mujer no solo está dejando atrás su papel tradicional sino que además supera al hombre con su mayor presencia en la educación superior (**Gráfica 3**). Este evento en parte es un efecto de la mayor población femenina en algunos estados del país como es el caso de Oaxaca, Puebla y Guerrero (INEGI 2010) y de la migración que ejercen preponderantemente los hombres<sup>12</sup>, así como de los cambios culturales en la mujer indígena producto de nuevas relaciones en las redes sociales y la mayor movilidad e interacción entre el medio rural y urbano que facilitan los nuevos caminos rurales y carreteras que se han construido en los últimos veinte años. Así mismo, otros fenómenos demográficos reflejan nuevas pautas de conducta y emancipación, como lo es la sensible disminución de la tasa de natalidad que ha alcanzado también a las mujeres indígenas cuyo promedio de hijos en el ámbito nacional es de 2.8.

**Gráfica 3. Becarios por sexo (%)**



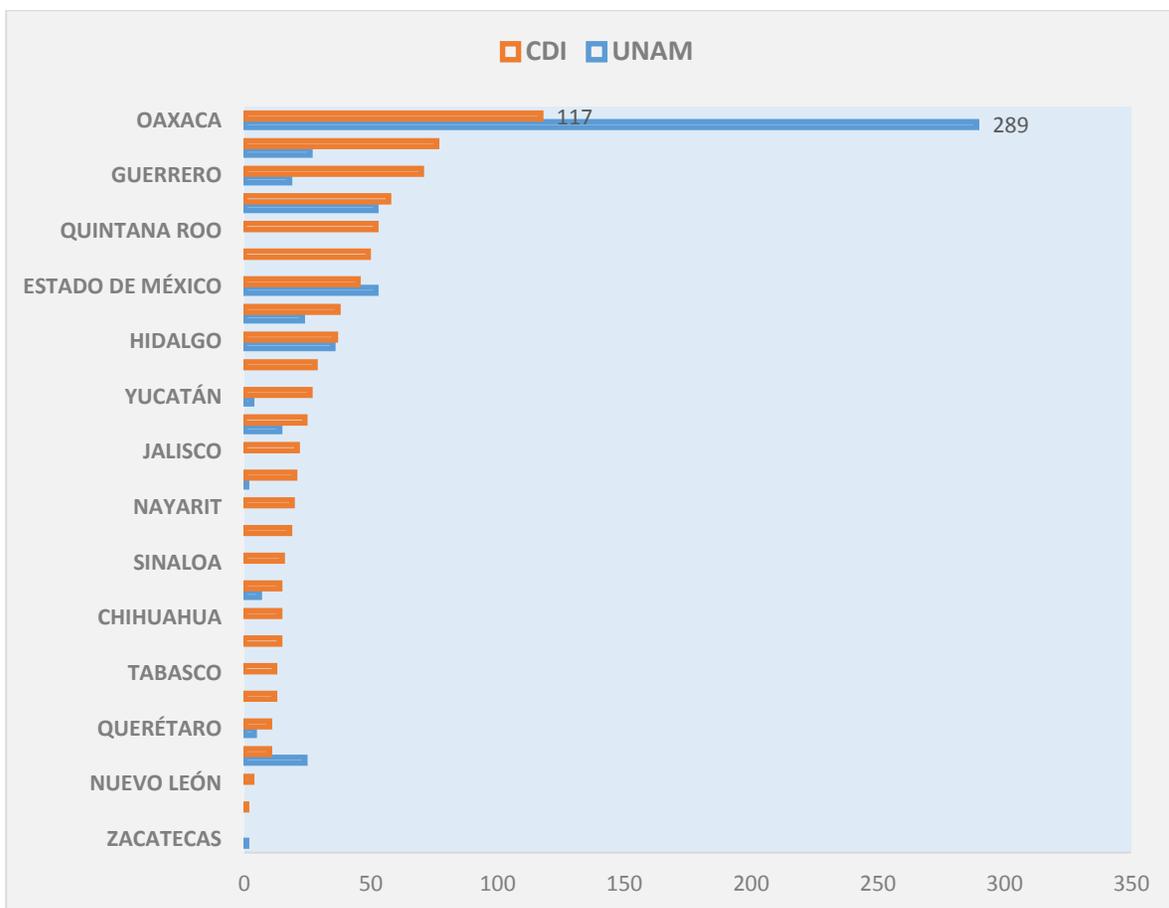
Fuentes: Padrón de Beneficiarios por Entidad Federativa correspondientes al primer semestre 2012 del proyecto “Becas a Estudiantes Indígenas de Nivel Superior” CDI y Sistema de becas para estudiantes indígenas PUMC –UNAM al primer semestre 2013

<sup>12</sup> Según el CONAPO, el flujo de migrantes mexicanos procedentes del sur del país con destino a Estados Unidos está conformado principalmente por hombres (82.6%) entre 20 y 39 años de edad.

## ☒ Entidad de origen de los becarios

Naturalmente el mayor número de becarios se concentra en las entidades del sur y centro del país (**Gráfica 4**) que se caracterizan por albergar a la mayoría de la población indígena. En donde destaca Oaxaca, que con mucho, es la entidad cuyos estudiantes son más demandantes de becas, y alcanzan el 53% del programa PUIC-UNAM y 15% de la CDI; siguiendo en importancia Chiapas, Guerrero, Puebla y México. Como se sabe, Oaxaca históricamente ha sido cuna y semillero de muchos mexicanos ilustres y no pocos de origen indígena, por lo que el interés por los estudios superiores es de antigua data.

*Gráfica 4. Becarios según entidad federativa de origen*



Fuentes: Padrón de Beneficiarios por Entidad Federativa correspondientes al primer semestre 2012 del proyecto "Becas a Estudiantes Indígenas de Nivel Superior" CDI y Sistema de becas para estudiantes indígenas PUIC –UNAM al primer semestre 2013

## ☒ **Instituciones que prefieren los estudiantes**

En este apartado solo se analizan los becarios de la CDI, ya que los de la UNAM todos se encuentran obviamente en esta misma institución. Siendo los estudiantes de orígenes indígenas y apoyados por la institución federal más importante de atención a la población indígena, sería lógico pensar que dichos estudiantes se inclinen por incorporarse a las universidades interculturales que se fundaron expreso para ellos. La realidad dice que no; la distribución de la becas por tipo de institución indica que las preferencias de los estudiantes indígenas por las universidades interculturales (UI) se encuentra en un tercer lugar (**Gráfica 5**). La mayoría de los estudiantes prefiere las universidades estatales (autónomas o no), los institutos tecnológicos y las instituciones federales, donde se ubican más del 70% de las inscripciones. Así se configura un escenario de competencia entre las instituciones, en donde las de mayor prestigio son más demandadas por los estudiantes indígenas. Para dimensionar estos datos es útil mencionar que el total de la matrícula de las UI en 2013 era de alrededor de 10 mil estudiantes distribuidos en once universidades en el mismo número de entidades federativas: Chiapas, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco y Veracruz (SEP). Lo cual arroja un promedio aproximado de 909 estudiantes en cada una de estas instituciones. Aunque por mucho, las de mayor peso son las de San Luis Potosí y Sinaloa.

Las UI, idealmente, no tendrían que entrar en competencia con las demás instituciones, ya que según el diseño de su modelo educativo, recoge las necesidades de las comunidades indígenas y expectativas de los jóvenes, sin embargo, la realidad indica que, en efecto, sí se establece una competencia donde las UI están en franca desventaja. Los datos muestran también que en los estudiantes, el imaginario de su futuro no apuesta a instituciones educativas que al menos en lo formal se identifiquen con lo “indígena”. Al contrario, por diversas razones su elección de formación educativa superior es muy similar a la de los jóvenes urbanos, como se podrá confirmar más adelante.

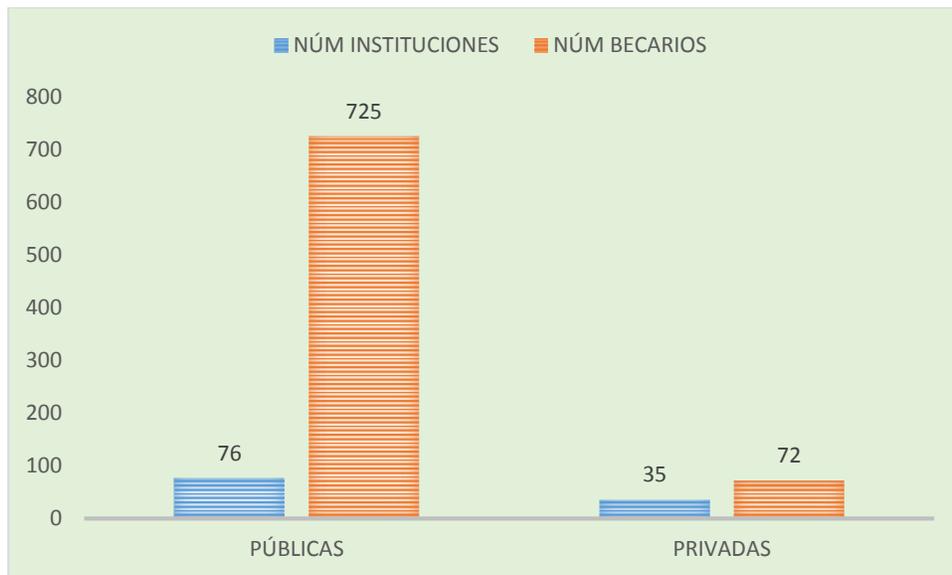
### Gráfica 5. Instituciones de preferencia de los estudiantes indígenas



Fuente: Padrón de Beneficiarios por Entidad Federativa correspondientes al primer semestre 2012 del proyecto “Becas a Estudiantes Indígenas de Nivel Superior” CDI.

Por otra parte, los estudiantes indígenas no están reñidos con la aspiración de estudiar en una institución privada, aunque se cuentan en un número reducido, se registran preferencias de jóvenes en este sentido. De tal manera que 72 estudiantes eligieron instituciones privadas que representan el 32% del total (**Gráfica 6**). Habrá que agregar, que la mayoría de estas escuelas operan localmente y no pertenecen al sector de universidades privadas de prestigio en el mercado educativo. Es probable que esta elección esté influida tanto por la cercanía a su comunidad de origen como por el tipo de carreras que se imparten, tales como administración, informática, turismo; que en la percepción de los jóvenes son de curso no complicado y con más expectativas de ingresos.

*Gráfica 6. Número de instituciones públicas y privadas elegidas por los becarios indígenas*



Fuente: Padrón de Beneficiarios por Entidad Federativa correspondientes al Primer semestre 2012 del proyecto “Becas a Estudiantes Indígenas de Nivel Superior”, CDI.

### ☒ **Preferencias profesionales**

Los encargados de tomar las decisiones en el Sistema Educativo Nacional, generalmente creen que los indígenas por provenir de comunidades rurales, por estar en contacto directo con la tierra; argumentan el diseño de un currículo y oferta educativa con carreras que tienen que ver con las ciencias naturales y la agronomía; tal es el caso de las Universidades Interculturales cuya oferta se orienta mayoritariamente hacia las actividades agrícolas y forestales y a otras disciplinas de aplicación propiamente en el ámbito rural (**Anexo 5.1**). En otro sentido, se presume que estos campos del conocimiento se requieren para el desarrollo rural. Sin embargo, cuando analizamos las preferencias de los estudiantes (**Tabla 2**) tales supuestos resultan ilusorios, la mayoría se inclina por las carreras que tradicionalmente son más demandadas al igual que sucede con los jóvenes del ámbito urbano, particularmente aquellas que tienen que ver con la educación, gestión administrativa y financiera, la informática, la salud, el derecho y la economía. Es

decir, aquellas que en el imaginario del joven podrían ser más rentables en el futuro, en cambio, la agronomía y veterinaria ocupan el octavo lugar en las preferencias de los estudiantes indígenas.

*Tabla 2. Carreras elegidas por los becarios indígenas*

ÁREA DEL CONOCIMIENTO	UNAM	CDI	TOTAL	%
Ciencias de la educación	68	139	207	15.4%
Salud	82	98	180	13.4%
Negocios y administración	40	131	171	12.7%
Derecho	63	69	132	9.8%
Ciencias sociales	83	45	128	9.5%
Arquitectura y construcción	45	28	73	5.4%
Ing. industrial, mecánica, electrónica y tecnología	28	39	67	5.0%
Agronomía y veterinaria	7	56	63	4.7%
Música y artes	56	2	58	4.3%
Ciencias de la computación	4	49	53	3.9%
Humanidades	7	47	54	4.0%
Ciencias naturales	10	41	51	3.8%
Ciencias físicas, químicas y de la tierra	29	17	46	3.4%
Ciencias de la información	10	17	27	2.0%
Turismo	0	16	16	1.2%
Manufacturas y procesos	4	6	10	0.7%
Matemáticas y estadística	10	1	11	0.8%
Total	546	801	1347	100.0%

Fuentes: Padrón de Beneficiarios por Entidad Federativa correspondientes al primer semestre 2012 del proyecto “Becas a Estudiantes Indígenas de Nivel Superior” CDI y Sistema de becas para estudiantes indígenas PUIC –UNAM al primer semestre 2013

El primer lugar de preferencia lo ocupa el área de ciencias de la educación, lo cual es explicable debido a que en las comunidades rurales el primer profesionalista que se conoce y con el cual tienen contacto es el maestro, circunstancia que suele dejar alguna huella para la futura elección de carrera. Pero, más allá de las prioridades en el sufragio de cada carrera, importa subrayar que los estudiantes indígenas, no por ser tales, están marcados por su asociación con los recursos naturales. Por el contrario, los datos muestran que tienen aspiraciones y capacidades muy similares a los jóvenes del ámbito urbano, que sus intereses son muy diversos y abarcan casi todas las principales áreas del conocimiento: ingenierías, humanidades, las llamadas “ciencias duras” y diversas especialidades artísticas. Una interpretación de estas cifras sugiere que las expectativas de los estudiantes se encuentran una tanto ajenas a su tradición cultural del cual provienen y pone en entredicho la pertinencia de la oferta educativa de las universidades interculturales<sup>13</sup>.

Las anteriores características son compartidas por los estudiantes de más de 43 etnias (**Tabla 3**), lo cual es un número importante si consideramos que son 68 agrupaciones indígenas (con distintas variantes lingüísticas) que existen en el país. A lo cual es necesario aclarar que tan solo diez etnias agrupan a 71% de los becarios de estas dos instituciones. Son grupos étnicos que habitan en el centro y sureste de México, donde destacan principalmente el Náhuatl, el Zapoteco y el Mixteco; estos dos últimos pertenecientes al estado de Oaxaca –vale la pena mencionar– son los que tradicionalmente se han mostrado con mayor interés e iniciativa para continuar estudios de nivel superior, junto con sus paisanos los Ayuuk (erróneamente conocidos como Mixes).

En este recuento de intersticios educativos se advierten cambios importantes en la identidad de los jóvenes indígenas: sus expectativas de educación superior están puestas con mayor énfasis en las instituciones educativas convencionales, así como en carreras

---

<sup>13</sup> Viene al caso citar como ejemplo al estudiante indígena de la UNAM, Cristóbal García Jaimes, de 19 años. Estudia Física en la Facultad de Ciencias, ha sido Premio Nacional de la Juventud y construyó el acelerador de partículas más barato del mundo

que no necesariamente tienen que ver con el medio rural, se observa también una mayor participación de las mujeres, siendo este último uno de los cambios más notables en la estructura de relaciones de las comunidades indígenas.

*Tabla 3. Perfil étnico de los becarios de la CDI y la UNAM*

ETNIA	CDI	UNAM	TOTAL	ETNIA	CDI	UNAM	TOTAL
Afro mexicano	1	0	1	Amuzgo	10	5	15
Cucapá	1	0	1	Triqui	5	13	18
Huave	1	0	1	Tzeltal	9	9	18
Matlaltzinca	1	0	1	Ch'ol	19	3	22
Me'phaa	1	0	1	Mazateco	5	18	23
Chocholteco	0	2	2	Tepehuano	23	0	23
Popoloca	0	2	2	Tarasco	14	12	26
Seri	2	0	2	Chinanteco	15	11	26
Tohono O'otham	2	0	2	Zoque	24	2	26
Cuicateco	2	2	4	Mayo	28	0	28
Tojolobal	3	1	4	Tsotsil	23	6	29
Chichimeca	4	0	4	Huasteco	30	0	30
Cora	4	0	4	Tlapaneco	29	3	32
Paipai	4	0	4	Huichol	33	1	34
Tlahuica	4	0	4	Totonaco	18	17	35
Otras	7	0	7	Ayuuk	19	33	52
Mam	5	4	9	Mazahua	33	25	58
Yaqui	9	0	9	Maya	94	4	98
Chontal	8	2	10	Otomí	64	42	106
Chatino	9	1	10	Mixteco	57	90	147
Pame	10	1	11	Zapoteca	34	125	159

Tarahumara	13	0	13	Náhuatl	125	114	239
<b>TOTAL</b>				<b>43</b>	<b>801</b>	<b>548</b>	<b>1349</b>

Fuentes: Padrón de Beneficiarios por Entidad Federativa correspondientes al primer semestre 2012 del proyecto "Becas a Estudiantes Indígenas de Nivel Superior" CDI y Sistema de becas para estudiantes indígenas PUIC –UNAM al primer semestre 2013

Habría que añadir que, no es el acceso a la educación superior la causa fundamental de los cambios en la identidad indígena sino la continuación de un proceso que viene desde la educación básica, hay que recordar que en México tenemos un Sistema Educativo Nacional al cual se le han hecho adaptaciones para configurar un subsistema indígena, que se le ha adjetivado de varias maneras: bilingüe-bicultural, bilingüe intercultural. Posteriormente pasan a un bachillerato homogéneo; estos currículos sin embargo, están insertos dentro de la educación general para todos y con el idioma oficial español, estos componentes terminan por imponerse y dominar sobre cualquier pretensión de educación especial para indígenas<sup>14</sup>.

A partir del 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) se asume por parte del estado la política educativa intercultural y se comienzan a crear los bachilleratos y las universidades interculturales. Por ser una política reciente, poco se conocen sus resultados, surge la duda si no correrá la misma suerte que la educación básica lo cual sería muy lamentable, en tanto que las universidades interculturales están siendo ubicadas dentro de las regiones indígenas donde justamente no hay opciones de educación superior. Sin embargo, como hemos visto, los estudiantes indígenas se inclinan más por asistir a las universidades convencionales no importando su ubicación, así estén muy alejadas de sus comunidades de origen. Desde luego, hablamos de la minoría que lo logra, ya que la mayoría enfrenta

---

<sup>14</sup> En esta argumentación se obvia la descripción de un conjunto de problemas que atañen al subsistema educativo indígena del nivel básico, conocidos por todos: falta de maestros con el perfil adecuado, ausentismo reiterado, falta de libros en todas las áreas y variantes de lenguas indígenas, infraestructura precaria, etc. Elementos que explican el bajo desempeño de los alumnos indígenas en las evaluaciones nacionales.

dificultades socioeconómicas para salir a estudiar fuera de sus comunidades, en su caso, la opción es salir como migrante para trabajar en otro lugar.

Una característica importante de lo que se ha hecho hasta ahora en la educación intercultural institucionalizada es que, todo el peso de la responsabilidad se deja en manos de los grupos minoritarios, es decir, los indígenas, los afroamericanos; ellos son los obligados a ser interculturales y de entablar el “diálogo de saberes”, al resto de la población no le va ni le viene, la política y la práctica educativa no toca a la población mestiza. No obstante y a pesar de dicha política, la interculturalidad no regulada o institucionalizada es un fenómeno sociocultural creciente, por la intensidad de las migraciones, por los avances tecnológicos en materia de comunicación e información y valores que se comparten. En este caso un estudiante indígena lo mismo que un mestizo albergan la aspiración de una mayor movilidad social vía una carrera universitaria, el origen étnico ya no marca una diferencia sustantiva en este sentido.

### **3. La Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)**

Para conocer más de cerca la realidad de las Universidades Interculturales se realizó un trabajo de campo durante tres meses en la UIEP, a continuación se hace la descripción de lo que se indagó durante la estancia en dicha institución:

#### **▣ El trabajo de campo**

Esta tarea se desarrolló en dos fases: la primera tiene que ver con la asistencia al Seminario Internacional Educación Intercultural en el Nivel Superior, que tuvo como sede la UIEP en el periodo de marzo a diciembre 2012 con sesiones presenciales cada mes. Participaron profesores y directivos de diversas instituciones del país y del extranjero, todos con experiencia en modelos educativos interculturales autónomos o estatales para estudiantes indígenas.

El seminario fue un espacio propicio para conocer diversas experiencias, proyectos en marcha y propuestas de educación superior intercultural en voz de algunos de sus protagonistas. En esta etapa, la visita a la UIEP fue de dos días en cada uno de los meses, el primer día se dedicó a la sesión formal del seminario y el segundo, se invirtió en pláticas informales con los visitantes, los estudiantes y profesores de la UIEP, así como a realizar observaciones sobre la vida cotidiana en la universidad.

La segunda fase consistió en una estancia de tiempo completo durante los meses de enero a marzo 2013<sup>15</sup>, donde se abrió la oportunidad de observar el acontecer diario en la universidad, entrevistar a los profesores, estudiantes y autoridades, así como participar durante este lapso como profesor de un grupo de estudiantes de cuarto semestre de la carrera de Desarrollo Sustentable.

La mayor parte de las entrevistas se realizaron de manera informal tratando de crear un ambiente relajado donde el sentimiento, las ideas y las opiniones fluyeran libremente. No se puede dejar de mencionar que en los profesores se percibía una actitud de temor por el clima de represión que había creado la Administración en turno; ellos cuidaban mucho sus expresiones y se conducían con discreción. Llevar a cabo una entrevista estructurada hubiera sido un fracaso.

### **3.1 Antecedentes**

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) es un organismo público descentralizado de la administración pública del Estado con personalidad jurídica y patrimonio propio y sectorizado en la Secretaría de Educación Pública y con facultades para ofrecer educación superior de licenciatura y posgrado, según se desprende de su Decreto de creación. La UIEP comienza sus actividades en marzo de 2006 con una matrícula de 235 estudiantes en las siguientes carreras: Lengua y Cultura, Desarrollo

---

<sup>15</sup> Conviene aclarar que las observaciones efectuadas en la UIEP y de sus condiciones corresponden a una etapa en donde no hubo acciones muy acertadas por su primer Rector. Hoy, la situación de la Universidad ha cambiado positivamente, sin embargo, ello no varía sustantivamente la opiniones y argumentos vertidos en este trabajo.

Sustentable, Turismo Alternativo e Ingeniería Forestal. La UIEP pertenece a una red de universidades interculturales (REDUIE)<sup>16</sup> – nueve en total – distribuidas también en nueve entidades del país que tienen una proporción importante de población indígena.

A diferencia de otras instituciones de educación superior, la UIEP tiene compromisos muy particulares, tales como: contribuir a preservar y desarrollar las lenguas originarias existentes, incorporar en el corpus académico los saberes tradicionales de las comunidades, establecer permanentemente lo que se ha denominado un diálogo de saberes y en general contribuir al desarrollo social y económico de las comunidades (Modelo educativo). (CGEIB, 2006)

Este nuevo enfoque educativo surge a partir de los planteamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, del cual se derivó el proyecto de universidades interculturales bajo la dirección de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) según se lee en el documento “Universidad Intercultural Modelo Educativo” (2006), donde se plantea la misión de estas instituciones:

La misión de la Universidad Intercultural es promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno. (P. 145)

Así mismo sobre la distinción de su enfoque se dice: “La Universidad Intercultural emprende experiencias novedosas de educación intercultural en las que confluyen alumnos de diversos orígenes étnicos y culturales, y en las que el enfoque intercultural

---

<sup>16</sup> Recientemente esta organización presidida por la CGEIB, cambió a otra figura asociativa denominada Asociación Nacional de Universidad Interculturales y es convocada por sus propios rectores

se convierte en fuente privilegiada de aprendizaje a la vez que en propósito educativo”. Estas son sólo algunas de las características más importantes de esta nueva institución, compartiendo otras que ya se describieron en apartados anteriores.

La UIEP está enclavada en el corazón de la Región Sierra Norte de Puebla y Totonacapan, en la localidad de Lipuntahuaca, Municipio de Huehuetla, Puebla, donde las lenguas dominantes son la Totonaca y el Náhuatl. Para llegar a la UIEP sólo es posible por carretera estatal (revestida) a partir de los municipios de Zacatlán o de Zaragoza, a siete horas del Distrito Federal o cinco de la capital Puebla en vehículo particular. En transporte público el tiempo de traslado puede aumentar hasta en un 50% o más. La universidad está un tanto aislada ya que todos los caminos rurales y carreteras secundarias tienen necesariamente que confluir en algún punto de la vía Zacapoaxtla-Huehuetla como única opción, lo cual es explicable dada la densa orografía de la región.

La ubicación física de la UIEP no es un tema menor tratándose del tiempo y costo del transporte que los estudiantes tienen que erogar, los cuales son onerosos y de alcance difícil para la mayoría de las familias que habitan en la región, ya que el gasto en transporte desde los municipios de influencia inmediata de la UIEP, ronda entre los 40 y 80 pesos diarios según versión de los propios estudiantes, lo cual equivale aproximadamente al ingreso de un jornal diario o más. Estas circunstancias probablemente influirían en la decisión de los estudiantes y sus familias para seleccionar la institución educativa donde realizar sus estudios superiores.

Para el visitante, el ambiente en el pueblo no deja de ser extraño, casi todos sus habitantes se comunican en su idioma indígena. En ocasiones saludan y contestan en Totonaco, de lo contrario se siguen de largo en aparente indiferencia. En una mirada se podía barrer el pueblo desde lo alto, se observaban muchas espirales de humo ocasionadas por la leña que usan como combustible para cocinar que se confundían con el humo de la quema de la basura; lo cual es una práctica cotidiana incluso en las dos

escuelas de educación básica que existen en el pueblo<sup>17</sup>. Los pobladores van y vienen por las calles, algunos con tercios de leña sobre la espalda, el panorama incluye no pocos perros extremadamente famélicos, ávidos de algo que comer.

Entrar a las instalaciones universitarias es agradable, están rodeadas de árboles y vegetación tipo tropical, se siente el calor húmedo y al caminar se disfruta del canto de las aves. Los edificios escolares no tienen nada en especial que los distinga, son ordinarios como cualquiera otra escuela<sup>18</sup>, aunque en algunos techos se advierten celdas solares. En el interior todo transcurre anodinamente, algunos corrillos de estudiantes; sin excepción todos los profesores transitan rápidamente, solo el saludo escueto de rigor, nadie se detiene a conversar. A la hora de entrada empleados y profesores checan frente a un aparato electrónico con su huella digital, lo mismo ocurre a la salida. Con estas escenas la sensación lleva a estar en una fábrica y no en una universidad.

### **3.2 Contexto económico y educativo**

Tocando el punto económico en el ámbito educativo, conviene citar un estudio realizado para la CDI (Luján, Rojo y Segura, 2006)) donde participé como investigador, en el que se hizo una encuesta en 62 localidades de la Región. Uno de sus principales hallazgos fue el hecho de la alta dependencia de los hogares de las transferencias gubernamentales en efectivo y en especie. En los hogares donde se identificaron estudiantes, el 55 por ciento de ellos recibían transferencias monetarias, así mismo del total del ingreso del hogar casi el 40% corresponde al gasto educativo que es subsidiado por el gobierno en efectivo y/o en especie. Así mismo se encontró que del total de estudiantes la mayoría asistían al nivel básico, 9.5% al bachillerato y al nivel superior sólo el 2.6%. De aquí se desprende que la viabilidad del acceso y trayectoria educativa no

---

<sup>17</sup> Tuve la ocurrencia de ir a dialogar con los profesores de la escuela secundaria para evitar la quema de basura, (el humo llegaba directamente al cuarto donde me hospedaba). Lo único que conseguí fue provocar la animadversión de maestros y alumnos. Continuaron la quema. La mayor sorpresa fue que el Director más tarde fue nombrado encargado de la Rectoría de la Universidad.

<sup>18</sup> En el diseño arquitectónico de los edificios quizá se ubique otra falla en la concepción de la Universidad. La construcción resulta extraña a los pobladores del lugar, su aspecto convencional y gris, crea una barrera para el contacto y el diálogo con las comunidades.

sólo depende de una oferta pertinente sino también de condiciones económicas y sociales de las familias que habitan en la Región.

Por otra parte, interesa saber cuáles son las características de la oferta educativa regional tanto en el nivel medio superior como en el superior, en el sentido de identificar los flujos de ingreso de alumnos a la UIEP y de las instituciones que coexisten o que pueden significar una competencia para la universidad; cuya ubicación geográfica es importante dada la condición de aislamiento de la UIEP.

Los municipios del Estado de Puebla que pertenecen a la Región son 57, en este espacio geográfico existen 352 escuelas del nivel medio superior, de las cuales egresan alrededor de 2700 alumnos por año (INEGI, 2010)). Sin embargo, sólo ocho municipios, los más grandes en población y mejor dotados en infraestructura, concentran alrededor del 50% tanto de las escuelas como de los egresados, ellos son: Cuetzalan, Huauchinango, Ixtacamaxtitlán, Teziutlán, Tlatlauquitepec, Xicotepec, Zacapoaxtla y Zacatlán. Dentro de estos municipios, el más cercano es Cuetzalán, aproximadamente a hora y media de la UIEP, el resto se encuentran más alejados. Todos cuentan con al menos una institución de nivel superior de corte tecnológico (excepto Cuetzalán donde hay una Unidad de la BUAP). Es de esperarse que los egresados acudan a la escuela más cercana a su domicilio por lo que este flujo escolar estaría fuera del alcance de la UIEP.

En el caso de la oferta educativa de educación superior, se puede afirmar que es preponderantemente de corte tecnológico. En la Región existen alrededor de 20 instituciones entre institutos y universidades tecnológicas y politécnicas, a las cuales se suman 26 programas de licenciatura de la Educación Normal con distintas especialidades en instituciones públicas y privadas en quince municipios de la Región (SEP-Puebla, 2013). En el supuesto que todos los egresados del nivel medio continuaran sus estudios superiores, tocaría en promedio 57 alumnos por institución, lo cual da idea de la esquizofrenia de la estructura y oferta educativa.

El escenario anterior configura una fuerte competencia para la UIEP con un escaso número de egresados de bachillerato, pese a la diferenciación medular de orientación a

la comunidad indígena que ostenta la UIEP y su pretensión de mayor alcance social. Es así que los estudiantes indígenas tienen frente a sí una oferta amplia de programas e instituciones; su elección depende de sus expectativas, imaginario de futuro y de la información que posean de la oferta educativa, así como de las posibilidades económicas para continuar su formación. El hecho de contar con una beca es un factor importante para decidir si se continúa la trayectoria escolar, sin embargo no es determinante para elegir el tipo de institución. De otra parte también se constituye en un reto para la UIEP en la difusión de sus programas entre las comunidades. No obstante, es una realidad insoslayable la existencia de una baja demanda regional por el reducido número de egresados de bachillerato.

Para el caso de las becas y la competencia entre instituciones se tiene un botón de muestra (Tabla 4). Las becas otorgadas por la CDI a estudiantes indígenas del Estado de Puebla refieren la diversidad de intereses y la preeminencia de la educación tecnológica, en donde la UIEP ocupa el tercer lugar en las preferencias de los estudiantes y aún más, no deja de sorprender que hayan elegido instituciones particulares.

**Tabla 4. Distribución de becas otorgadas a estudiantes indígenas del estado de Puebla por la CDI, primer semestre 2012**

INSTITUCIÓN	%
Institutos y universidades tecnológicas	41.3
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	25.4
Universidad Intercultural del Estado de Puebla	17.5
Universidades e institutos privados	12.7
Escuela Normal Superior	1.6
Universidad Autónoma de Tlaxcala	1.6
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

Fuente: CDI

Tal como se comportó la preferencia en el ámbito nacional (**Gráfica 3**), en lo local se reitera dicha tendencia, pues la Universidad Intercultural de Puebla ocupa el tercer lugar en los intereses de los estudiantes y muy distante de las opciones tecnológicas, éstas más la inscripción en la BUAP, representan el 67% de las expectativas que más atraen a los jóvenes indígenas de la Región. En síntesis, solo dos de cada diez estudiantes se inclinan por la universidad intercultural.

### **3.3 Los estudiantes de la UIEP**

En el caso de la UIEP, la mayoría son indígenas y una minoría mestizos donde se advierte en ocasiones la discriminación, en este caso al revés de lo que pasa en las universidades de la ciudad, los mestizos se sienten discriminados por no hablar la lengua indígena y por su vestimenta, aunque no es una generalidad; en otros grupos de alumnos se aprecia una empatía (entre indígenas y mestizos).

Por las charlas con distintos alumnos, en general muestran que se sienten a gusto por estar en una institución de educación superior y por la oportunidad que tienen de ser futuros profesionistas. También identifican una ventaja de aprendizaje por convivir con alumnos de diferentes etnias y culturas.

Así mismo, manifiestan un sentimiento consensuado entre ellos, les molesta profundamente que los llamen indígenas, su identidad la asumen así: «soy Totonaco, soy Náhuatl o simplemente soy mexicano», encuentran en la palabra indígena un desprecio y una discriminación que no aceptan y con lo que tienen que lidiar cotidianamente, incluso con algunos maestros que no son indígenas, contra los cuales reaccionan con enojo (fui testigo de una de estas escenas). Otros estudiantes, a pesar de su origen no se identifican con la cultura indígena y no muestran interés alguno por la interculturalidad, simplemente están allí por el interés de conseguir un título universitario.

Otra observación importante es que la universidad les ha dado oportunidad –aunque limitadamente- de conectarse al mundo global al disponer de equipos electrónicos y de tener sesiones de videoconferencias; son recursos muy utilizados. La mayoría de ellos

poseen teléfono celular aunque nunca vi aparatos de alta tecnología como el Smartphone o el iPhone que los conecta permanentemente a las redes sociales. En este punto de la sierra hay problemas con la señal satelital y no siempre es posible la comunicación con aparatos portátiles

Transcurridos ya nueve años de la fundación de esta universidad, se puede decir que no ha logrado encontrar los caminos idóneos para su consolidación. Comenzó con una matrícula de 235 estudiantes que no ha logrado remontar, a partir de 2011 presenta altos índices de deserción, llegando a 2013 con una matrícula de 214 estudiantes (**Tabla 5**) que significan el 2% del total de las universidades interculturales.

**Tabla 5. Evolución de la matrícula de la UIEP desde su fundación**

Ciclo escolar	2006-2007	2010-2011	2011-2012	2013-2014
<b>Matrícula total</b>	235	302	249	214

Fuente: Con datos de SEP / SES / DGESEU /Dirección de Planeación y Evaluación/Subdirección de Sistematización y Análisis de Indicadores, diciembre de 2013 e Informe del Rector, julio/2012

En realidad, este subsistema es de baja demanda, considerando incluso que, aunque fue diseñado para la población indígena, está abierto a todo tipo de estudiantes. De no ser por las instituciones de San Luis Potosí y de Sinaloa, que ya tenían antecedentes más antiguos en modalidades de educación comunitaria y que se incorporan a este subsistema, su impacto en ingreso de estudiantes apenas sería visible, ya que estas dos universidades concentran casi el 50% de la matrícula (**Tabla 6**). Aún más, descontando la universidad de Hidalgo que es de reciente creación, la de Puebla ocuparía el último lugar en número de estudiantes.

**Tabla 6. Matrícula total y tasa media anual de crecimiento (TMAC) en la Educación Superior Universitaria Intercultural por institución, 2013**

	INSTITUCION	Año de fundación	Matrícula inicial	Matrícula 2013	TMAC%
1	Univ. Intercultural del Edo de Hidalgo	2012	138	138	NA
2	Univ. Intercultural del Edo de Puebla	2006	235	214	-1.3
3	Univ. Intercultural del Edo de Guerrero	2007	225	350	7.6
4	Universidad Intercultural Veracruzana	2005	552	351	-5.5
5	Univ. Intercultural del Edo de Tabasco	2005	328	505	5.5
6	Universidad Intercultural Maya (Q. Roo)	2007	219	640	19.6
7	Univ. Intercultural Indígena de Michoacán	2007	297	676	14.7
8	Univ. Intercultural del Edo de México	2004	487	917	7.3
9	Universidad Intercultural de Chiapas	2005	692	1,679	11.7
10	Univ. Intercultural de San Luis Potosí	2002	800	2,387	10.4
11	Univ. Autónoma Indígena de Méx. (Sinaloa)	2001	1000	2,408	7.6
	<b>TOTAL</b>			<b>10,265</b>	

Fuente: SEP / SES / DGESU /Dirección de Planeación y Evaluación/Subdirección de Sistematización y Análisis de Indicadores, diciembre de 2013 y páginas WEB de las instituciones

Se observa que la evolución de la matrícula es desigual en el conjunto de universidades; en dos casos hay un crecimiento negativo, entre ellas la de Puebla, en los demás casos se experimenta un crecimiento, que en términos absolutos se aprecia bajo. Tomando como punto de referencia el año 2001 (fecha de creación de la primera universidad) se observa que la matrícula se duplicó en 12 años, sin embargo, el peso más importante descansa en solo tres instituciones (Chiapas, San Luis Potosí y Sinaloa), quienes poseen una mayor y diversificada oferta educativa, más años de experiencia en educación comunitaria y el 63% de la matrícula.

### 3.4 Perfil lingüístico de los estudiantes

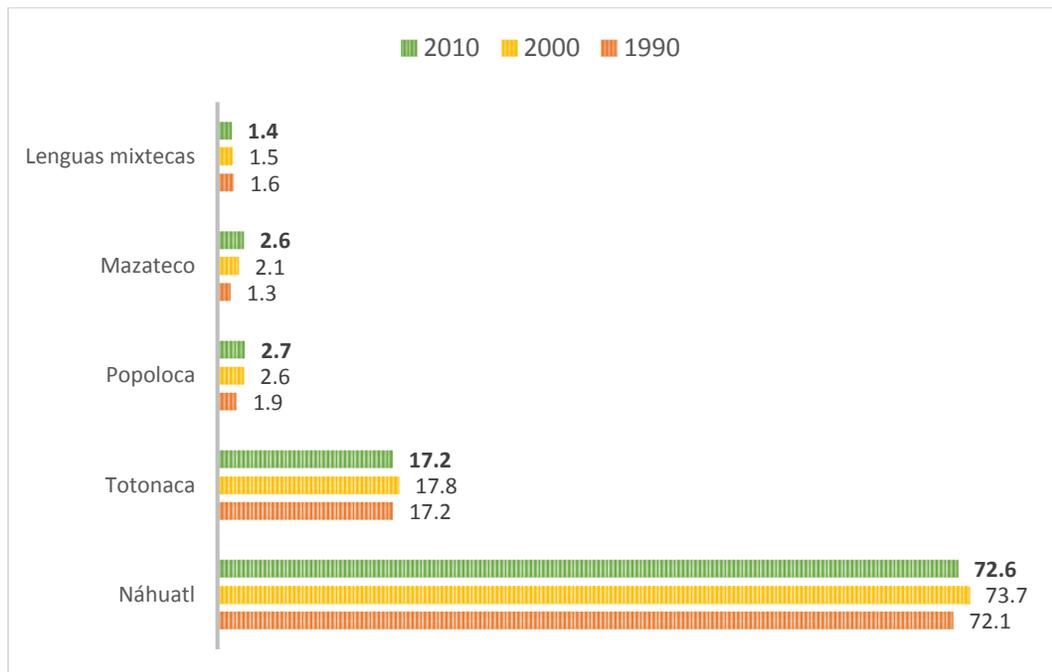
Las lenguas predominantes en la Región son el Náhuatl en primer lugar, seguido del Totonaco (**Gráfica 7**), consecuentemente, siete de cada diez alumnos son hablantes de estas lenguas (**Tabla 7**). No obstante, tres de cada diez alumnos solo habla el español. En el trabajo de campo se pudo constatar que la docencia toda se imparte en español, lo cual traerá algunas desventajas para los estudiantes indígenas.

**Tabla 7. Universidad Intercultural del Estado de Puebla, porcentaje de matrícula por lengua**

Indicador	Ciclo escolar 2010-2011	Ciclo escolar 2011-2012
Matrícula total	302	249
Español	29.8	29.7
Náhuatl	19.2	20.1
Totonaco	49.7	49.4
Mixteco	0.3	0.4
Náhuatl/totonaco	0.3	0.4
Mixe	0.7	-
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Informe del Rector, julio/2012

**Gráfica 7. Distribución porcentual de lenguas indígenas del Estado de Puebla**



Fuente: INEGI. Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010. Puebla

### 3.5 El empleo de los egresados

El modelo educativo de las universidades interculturales se plantea como misión “la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país”<sup>19</sup>. De dicho principio se infiere que los egresados se insertarán en las comunidades para promover distintas acciones que eleven su nivel económico y social. Sin embargo, para el caso de la UIEP, de acuerdo con el informe de su Rector, las dos primeras generaciones, antes que buscar proyectos comunitarios para el cumplimiento de su compromiso social, encontraron opciones individuales; prácticamente “donde haya chamba” (**Tabla 8**).

<sup>19</sup> Universidad Intercultural Modelo Educativo. SEP-CGEIB, 2006 (p. 145)

**Tabla 8. Egresados de la UIEP con empleo- generaciones 2006-2010 y 2007-2011**

<b>Número de egresados</b>	<b>%</b>	<b>Empleadores</b>
<b>14</b>	23.7	Ayuntamientos locales
<b>13</b>	22.0	Profesores de bachillerato
<b>20</b>	33.9	ONG´s
<b>10</b>	16.9	Empleados de instituciones federales
<b>1</b>	1.7	Institución estatal
<b>1</b>	1.7	Estudiante de posgrado

Fuente: Informe del Rector, UIEP, 2012

Del seguimiento de egresados anterior destaca que: un número reducido ha logrado obtener un empleo. Del restante 80% (aproximado) de egresados, sin embargo, no se tiene conocimiento de cuál ha sido su suerte. Por otra parte, aunque es probable que su empleo esté relacionado con la carrera que cursaron (exceptuando el empleo de profesor), ninguno de los egresados está inserto directamente en proyectos comunitarios que impulse la transformación de sus comunidades, que es uno de los principales objetivos de las universidades interculturales.

Por otra parte, el servicio social constituye otro mecanismo de vinculación con las comunidades y forma parte de una de las opciones de titulación, sin embargo, la Universidad no cuenta con una sistematización de sus resultados donde se pueda apreciar su importancia.

### **3.6 Los estudiantes de la carrera en Desarrollo Sustentable**

A continuación describo las características del grupo de estudiantes de la carrera en Desarrollo Sustentable del cual fui profesor. Este grupo originalmente estaba compuesto por 30 estudiantes. Al inicio de este semestre (cuarto), la lista oficial consignaba 16, de los cuales solo se presentaban regularmente 13. De aquí que la deserción a ese momento alcanzaba ya más del 50%.

Durante las sesiones el grupo se mostraba cauto y hasta cierto punto desconfiado, principalmente los hombres, hablaban poco pese a las dinámicas de grupo en que se desarrollaban las sesiones. Llegué a pensar que quizá no me entendían considerando su contexto lingüístico, no obstante que mi discurso en español trataba de ser lo más sencillo posible. Al respecto realicé un ejercicio del que más adelante se describen sus resultados.

A continuación se describen las características de los estudiantes, según los datos del cuestionario aplicado:

#### ▣ **Rasgos generales**

Por género, se cuentan 6 mujeres y siete hombres, todos provienen de las localidades de municipios aledaños a la UIEP, solo dos de ellos son originarios de Huehuetla. Dichas localidades se ubican desde una hora y media hasta 5 horas de distancia de la universidad, sin embargo todos se hospedan en cuartos compartidos que rentan en la cabecera de Huehuetla, cuyo costo ronda los 500 a 600 pesos mensuales. Todos ellos son solteros y promedian una edad de 21 años, en un rango de entre 20 y 23 años, por lo que su grado escolar de acuerdo a su edad se puede considerar normal.

#### ▣ **Lengua que hablan los estudiantes**

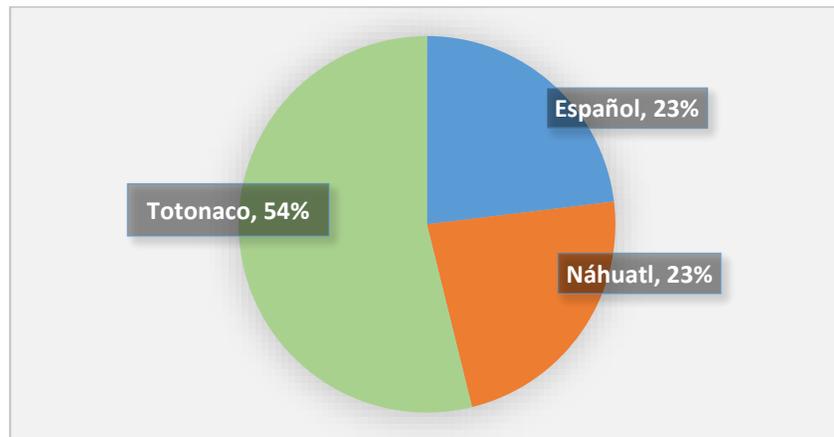
La mayor parte de los estudiantes son hablantes de lengua indígena (8 de cada diez), con predominio de la lengua Totonaca o Tutunaku<sup>20</sup> (**Gráfica 8**), en sus comunidades se desenvuelven en su idioma original, sin embargo en el ambiente universitario la vida cotidiana es predominantemente en español. En un ejercicio de lenguaje entre todo el grupo, ellos afirman que “medio se entienden” (cada uno en su idioma), los que solo hablan español dicen que se dan una idea de qué hablan pero no logran entender a

---

<sup>20</sup> Los profesores hablantes de esta lengua promueven el uso de este etnónimo, argumentan que la voz “totonaco” es una pésima pronunciación de la lengua, sin embargo no existe consenso al respecto, y es ampliamente aceptada la voz “totonaca”. Algo similar ocurre con el Mixe, donde los más viejos de las comunidades aseguran que el nombre correcto es Ayuuk.

cabalidad de lo que tratan. Consecuentemente toda la comunicación se desarrolla en español.

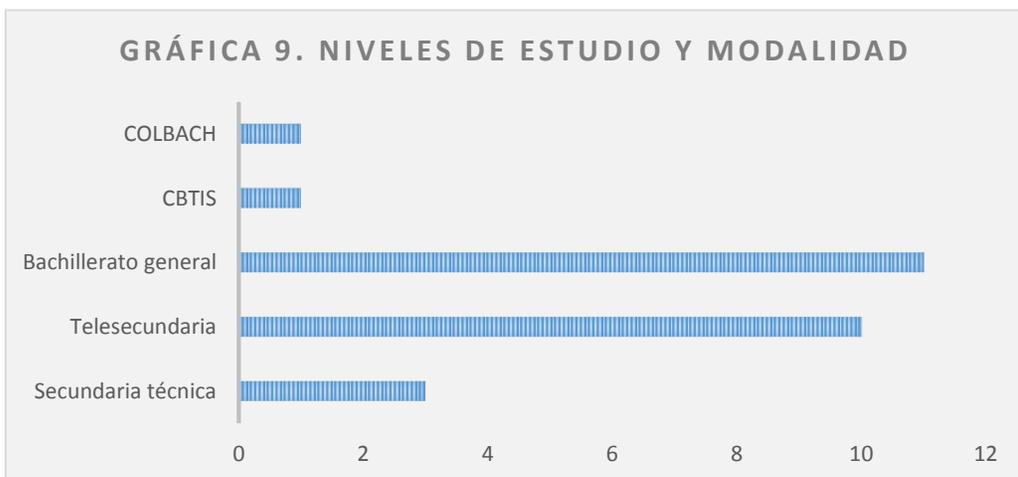
### Gráfica 8. Lengua que hablan los estudiantes del 4º. Semestre de la carrera en Desarrollo sustentable de la UIEP



Fuente: Cuestionario aplicado a estudiantes de cuarto semestre de la carrera en Desarrollo sustentable, UIEP, 2013

### Modalidad de estudios precedentes de los estudiantes de la UIEP

En el nivel de secundaria casi la totalidad proviene de la modalidad de Telesecundaria, que es la opción predominante en las localidades rurales. Según los datos de la SEP del 2012, Puebla ocupaba el tercer lugar en el país en número de alumnos en la telesecundaria. Paradójicamente, estas escuelas tienen los resultados más bajos en las evaluaciones internacionales (PISA) y también nacionales (INEE), al mismo tiempo que presentan los menores índices de reprobación comparadas con las otras dos modalidades: general y técnica. Por ahora no se cuestionará a fondo este problema, pero, lo cierto es que se observa en la educación básica una práctica no dicha ni normada, para aprobar a la mayor parte de los alumnos bajo esquemas de evaluación laxos. Dichas prácticas encierran tanto la ineficiencia del sistema educativo como de la necesidad política de incrementar los niveles de escolaridad a ultranza.



El siguiente nivel de educación media superior, la mayor parte de los estudiantes lo cursó en la modalidad de bachillerato general (**Gráfica 9**). En este caso los estudiantes se enfrentan a una nueva situación, ya que se trata de la primera generación objeto de la homologación nacional del bachillerato puesta en marcha a partir del año 2008, en el que se define como uno de sus ejes principales el Marco Curricular Común con Base en Competencias, enfoque que ahora se pretende generalizar hasta el nivel superior. En el caso de las universidades interculturales, han dado ya cabida al enfoque por competencias, la UIEP lo asume también en el discurso, sin embargo, lo que se observó en campo es que todavía continúan con el currículo tradicional.

Es importante enfocar la mirada en esta sinuosa trayectoria escolar que explica en parte las deficiencias que se manifiestan en el nivel superior. Los estudiantes han sido formados en un sistema educativo inconsistente y traumático: primero pasan por primarias indígenas, luego a un nivel secundario de poca exigencia académica y escasos recursos docentes y educativos (telesecundarias); saltan al medio superior por competencias, para luego ingresar a una universidad tradicional que se ostenta además como intercultural. Los estudiantes en su trayectoria académica, atraviesan por distintos subsistemas a los cuales tienen que estarse adaptando continuamente.

## ▫ **Estudiantes becados**

El modelo educativo prevé que todos los estudiantes tengan una beca, en el caso del grupo que se analiza, solo el 70% tiene beca del PRONABES y de la CDI (**Cuadro 9**). Es inexplicable que estudiantes de similares condiciones socioeconómicas en la misma universidad reciban montos diferentes. En el caso de dos estudiantes que no reciben beca, refieren que se les ha negado porque participan en el programa de educación comunitaria del CONAFE por el cual reciben ochocientos pesos, alegan que es injusto ya que se trata de un empleo y no de una beca, en cambio, los demás becarios, no están obligados a realizar ningún trabajo. En este ingreso de los jóvenes habrá que considerar el gasto en pasajes de Huehuetla a la Universidad que asciende aproximadamente a 400 pesos mensuales, la renta del cuarto y el gasto en alimentación en fondas o puestos ambulantes, ya que la universidad no cuenta con comedor para la comunidad.

**Cuadro 9. Número de estudiantes becados y monto**

<b>Programa</b>	<b>%</b>	<b>Monto mensual</b>
PRONABES	62	\$830
CDI	8	\$1,000
SIN BECA	31	0

El monto de la beca podría ser equiparable al salario mínimo de los trabajadores que en teoría supone alcanza para la adquisición de satisfactores básicos, sin embargo en la práctica es absolutamente insuficiente. Los esquemas de becas en el país son totalmente asimétricos y discriminatorios. Los estudiantes más pobres deberían recibir un monto mayor, lo cual es un criterio ausente en su determinación.

### ▫ Hábitos de estudio

En este tema se indagó sobre el uso que los estudiantes hacen del internet y de la biblioteca, así como sus hábitos de lectura. Se parte de la hipótesis en la que los jóvenes

<b>Cuadro 10. Uso de internet para estudiar</b>	
Todos los días	15%
Algunas veces a la semana	77%
Cuando lo sugiere el profesor	8%
Total	100%

hoy utilizan más los medios electrónicos para acceder a la información. Los jóvenes indígenas no escapan a esta preferencia, la mayoría de ellos posee un teléfono celular convencional (sus limitados recursos no alcanzan para un Smartphone, comentan). Sin embargo, en la montaña en muy contados sitios llega la señal. En la universidad se tienen instalaciones para la conectividad, no obstante por razones de orden técnico

el servicio es muy limitado, solo es por cable en el laboratorio de cómputo y en las oficinas y cubículos de los profesores. Además se tiene que usar de manera alternada, por las mañanas y hasta las dos de la tarde en el laboratorio de cómputo y posteriormente en los demás espacios. Otro lugar donde se accede a la señal es el centro del municipio de Huehuetla, donde existen dos “café internet”, donde los estudiantes tienen que pagar por el servicio.

Dadas estas condiciones el uso del internet por los estudiantes es muy esporádico como

<b>Cuadro 11. Uso de la biblioteca</b>	
Esporádicamente	15%
Frecuentemente	38%
Nunca o casi nunca	46%
Total	100%

se aprecia en el **Cuadro 10**. Para el estudio, la alternativa inmediata entonces es la biblioteca, sin embargo, los estudiantes no tienen tampoco este hábito. Al respecto solo uno de cada tres estudiantes acude frecuentemente a la biblioteca y el resto solo hace un uso esporádico de ella (**Cuadro 11**). En efecto, se pudo observar que la biblioteca generalmente permanece desolada y es frecuente que se utilice para

reuniones de profesores y de actividades de capacitación. También es probable que influya el tipo de acervo bibliográfico; donde se observa que la mayoría de los textos son de conocimientos generales y no se encuentran los libros especializados que se

consignan en los programas de materia, razón por la cual los estudiantes se ven obligados a estudiar en fotocopias que los profesores les proporcionan.

Otra alternativa de apoyo al estudio son los libros que el propio estudiante tiene en casa, al respecto se les cuestionó sobre la cantidad de libros que poseen; en promedio el grupo cuenta con 25 libros en un rango de entre 5 y 50. Sin embargo a la pregunta de cuántos libros leen por año, la respuesta fue de dos libros en promedio. Para complementar la respuesta se les preguntó sobre el título del libro que estaban leyendo actualmente; el resultado fue que 50% del grupo no estaba leyendo ningún libro, el resto citó obras con títulos imprecisos. Tales circunstancias que enfrentan los estudiantes indican que los conocimientos que adquieren se circunscriben prácticamente a la dinámica del aula con escasas opciones de información y estudio que apoyen su formación. La situación de los jóvenes se hace compleja aún más, cuando el 70% de ellos declaran que tienen la obligación de trabajar, sea por las tardes o fines de semana.

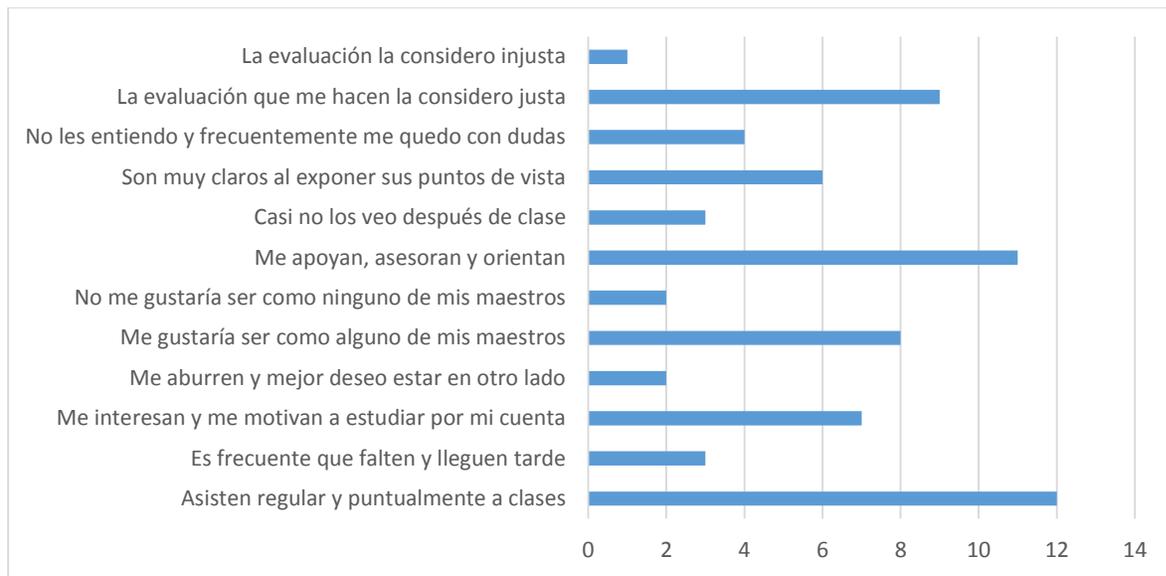
#### ▣ **Opinión de los estudiantes sobre los profesores**

Para conocer la percepción sobre los profesores se le planteó al grupo un conjunto de opciones por pares (una pregunta era la antítesis de la otra) acerca de cómo observan a sus maestros. En general se aprecia que tienen una opinión favorable ya que la opción positiva siempre resultó con más alta frecuencia (**Gráfica 10**). La elección casi unánime correspondió a la asistencia regular y puntual de los profesores; lo cual tiene relación con la norma que controla y supervisa estrictamente la administración universitaria, ya que la inasistencia del profesor causa estragos serios en sus ingresos. No obstante, continuamente los estudiantes sufren la falta de maestros<sup>21</sup>; mientras reclutan a nuevos candidatos las clases son atendidas por los funcionarios que se limitan a encargar lecturas a los estudiantes para cubrir los horarios respectivos.

---

<sup>21</sup> La falta de maestros en la Universidad es constante, las adversas condiciones en que laboran y en las que son contratados no permiten la permanencia y consolidación de los profesores.

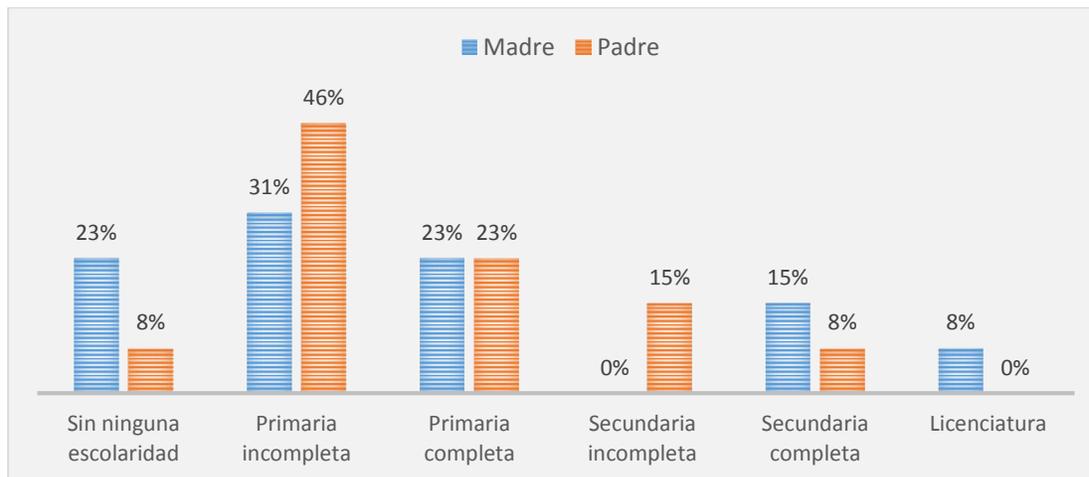
**Gráfica 10. Percepción de los estudiantes sobre sus profesores**



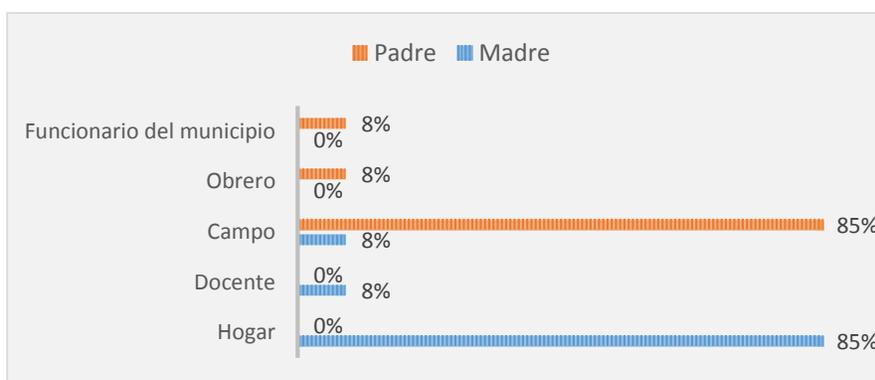
#### ☒ **Contexto familiar**

En este tema se indagó sobre la escolaridad de los padres y su principal ocupación, al respecto se tiene que los estudiantes pertenecen a la primera generación de sus familias que acceden a la educación superior, aquellos padres que han concluido la educación básica es apenas un número muy reducido, la mayoría de ellos no la ha completado o no tiene escolaridad (**Gráfica 11**). Se tiene un caso excepcional en que la madre alcanza el grado de licenciatura, sin embargo se trata de un caso de adopción. En general, un 77% de las madres y un 92% de las papás no cuentan con educación básica completa. Por cuanto a su ocupación los padres son principalmente campesinos y las madres se dedican al hogar (**Gráfica 12**). Estas condiciones familiares configuran un escenario adverso para los estudiantes en el sentido de no poder contar con el apoyo de sus padres para su formación académica.

**Gráfica 11. Escolaridad de los padres**



**Gráfica 12. Ocupación de los padres**

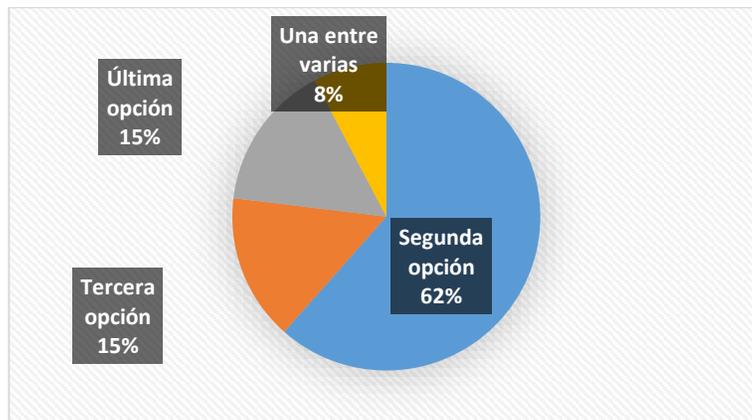


☐ **Expectativas de los estudiantes respecto a su educación superior**

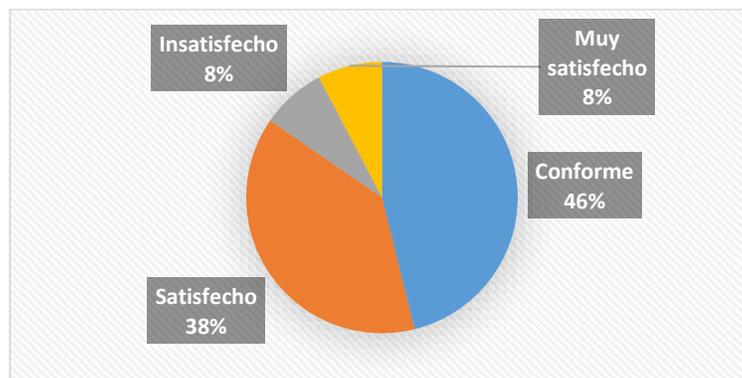
En primer lugar se les cuestionó sobre su preferencia por la UIEP al ingreso, es decir, si su deseo de estudiar el nivel superior se encontraba en una universidad intercultural o si preferían otro tipo de universidad. Al respecto, de manera unánime los estudiantes manifestaron que la UIEP se encontraba de manera secundaria en su abanico de opciones (**Gráfica 13**), pero al no haber otra alternativa a su alcance se inscribieron en la UIEP. Tal circunstancia se suma a una serie de causas que han provocado la deserción escolar.

No obstante, se les preguntó sobre el grado de satisfacción de su estancia en la UIEP (**Gráfica 14**), al respecto solo un 8% declaró estar muy satisfecho, el resto se mostró un tanto escéptico en su respuesta (satisfecho, conforme).

**Gráfica 13. La UIEP como opción de educación superior**

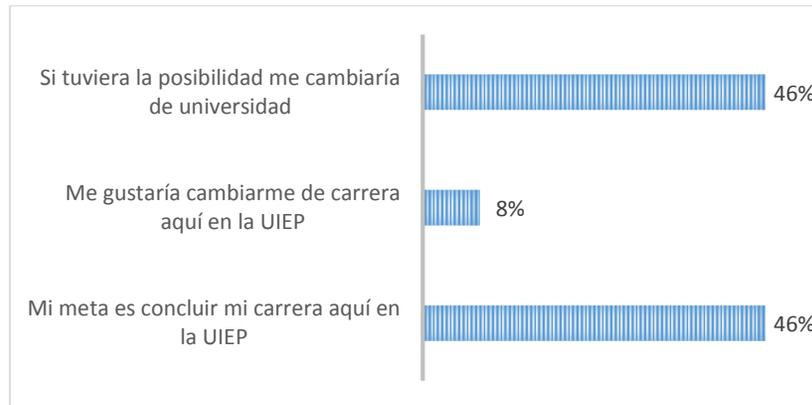


**Gráfica 14. Grado de satisfacción de su estancia en la UIEP**



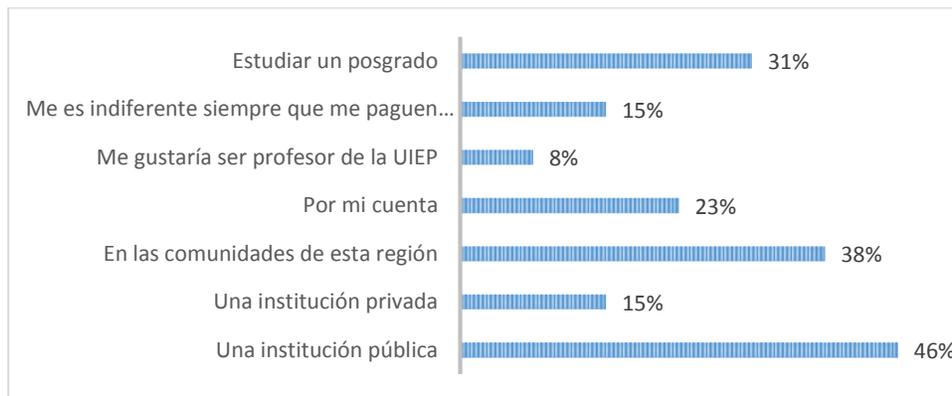
Para confirmar el grado de satisfacción con su estancia en la UIEP, se cuestionó a los alumnos sobre sus expectativas de continuar en la universidad o bien, tomar otra alternativa si acaso estuviera a su alcance. Al respecto, las opiniones se dividen; casi la mitad de los estudiantes desearía cambiarse de institución y la otra parte está dispuesta a permanecer hasta concluir la carrera (**Gráfica 15**).

**Gráfica 15. Expectativas para continuar sus estudios en la UIEP**



Por lo que hace a sus expectativas de empleo al egresar de la universidad, (en la pregunta respectiva eligieron más de una opción), la mayor frecuencia se registró en conseguir empleo en una institución pública, seguido de la opción de trabajar en las comunidades, el resto se dispersó en otras opciones (**Gráfica 16**). Tales intereses reflejan que aún no está suficientemente anclada la idea y el objetivo de la universidad de que en primer lugar tienen que imaginar y construir opciones de desarrollo para sus comunidades. Esta hipótesis se ha visto debilitada, cuando el seguimiento de egresados (los pocos que han conseguido emplearse) reporta que no están trabajando en proyectos de las comunidades.

**Gráfica 16. Expectativas de empleo al egreso**



## ▫ **Capacidades lingüísticas en español de los estudiantes**

Una vez que quedé instalado como profesor visitante a cargo del grupo de cuarto semestre de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable, se invirtieron dos sesiones de inducción con dinámicas de grupo, donde se incluyó una exploración de conocimientos previos que se presumía debían tener los estudiantes para el nuevo curso, cuyos resultados fueron la base para el diseño del programa de la materia denominada “Economía y globalización”

Para comenzar formalmente el curso les proporcioné el texto que trabajaríamos la primera sesión, consistente en leer y analizar las doce primeras páginas del libro “¿Qué es la globalización?” del autor Ulrich Beck, con una semana de anticipación. Nos instalamos en mesa redonda todos, cara a cara, y solicité a cada uno de los estudiantes que libremente expresaran su opinión del texto, Una vez que acabó la ronda el resultado fue sorprendente, ninguno logró expresar coherentemente una idea, sus palabras eran como disparos al aire. Comprendí que estaba frente a un reto mayúsculo como profesor y ante un inminente fracaso. Para completar el tiempo de la clase elaboré un discurso tratando de explicar el tema y me retiré para pensar con pausa el problema.

Analizando lo que los estudiantes expresaron en clase, concluí que el problema radicaba en el lenguaje, no comprendían muchas palabras y tampoco habían hecho un esfuerzo por buscarlas en el diccionario. Les costaba trabajo construir la ideas porque también ignoraban sucesos elementales de historia y de conocimientos básicos en general. Mis reflexiones me llevaron a dos planteamientos: en primer lugar, que dada la situación de los estudiantes y sus antecedentes de formación básica y de bachillerato, el currículum de la licenciatura definitivamente estaba diseñado erróneamente; como consecuencia de ese contexto el curso corría riesgos de fracasar si insistía en llevarlo a cabo tal como estaba planeado.

Mi decisión fue empezar por el problema del lenguaje. En la siguiente sesión pedí a los estudiantes que intentaran traducir en Totonaco o Náhuatl el texto que estábamos analizando; unánimemente me dijeron que eso no era posible, que se podía traducir

algunas palabras de manera aislada, pero nada más. Como siguiente tarea les pedí que leyéramos el texto párrafo a párrafo y línea por línea, al mismo tiempo, cada uno señalaría las palabras que no entendía. El resultado fue que de las doce páginas, marcaron 50 palabras o frases que no comprendían o que nunca en su vida habían escuchado o leído y se escribieron en el pizarrón (**Tabla 12**). Aunque siempre sospeché que podía ser un número mayor, pero se contenían para no revelar la magnitud de sus limitaciones en el manejo del idioma.

**Tabla 12. Palabras que no entienden los estudiantes o que nunca habían visto o leído en su vida**

1	Acolchado	18	Cosmopolita	35	Infiltrado
2	Actividad económica	19	Declaración fiscal	36	Infinanciable
3	Anarquismo	20	Deliberación	37	Irreversibilidad
4	Anglosajón	21	Dotarse	38	Irrupción
5	Anquilosado	22	Economía	39	Muro de Berlín
6	Auspiciaba	23	Emigrar	40	Ortodoxia
7	Auspiciar	24	Enmohecimiento	41	Oscilar
8	Autonomía salarial	25	Equilibrio	42	Paradoja
9	Biotopo	26	Esquilmar	43	Politización
10	Boicot	27	Fagocitar	44	Redes
11	Bursátil	28	Fatídico	45	Sistema político
12	Capitalismo	29	Globalismo	46	Socialismo
13	Catastrófico	30	Globalidad	47	Sociedad
14	Colonialismo	31	Gravamen	48	Subvencionar
15	Configuración	32	Imperio soviético	49	Torre Eiffel
16	Conglomerado	33	Impuestos	50	Transnacional
17	Control	34	Incoercible		

Por lo pronto comprobé mi hipótesis sobre el problema del lenguaje, lo que a su vez los incapacitaba para expresarse verbalmente y por escrito. La estrategia que seguí después fue introducir literatura sencilla y entretenida, comenzado con los cuentos de Mo Yan<sup>22</sup> “Harías cualquier cosa por divertirme”. La tarea consistía en leer, buscar en el diccionario las palabras que ignoraban y después hacer un ensayo de una cuartilla con sus propias palabras. Al mismo tiempo, otra parte de la clase la destinaba a analizar los temas del texto de la materia que se identificaron como lagunas, en conocimientos de historia, demografía, geografía y sociología. Los estudiantes respondieron positivamente a esta tarea, me convencí entonces que esta estrategia pedagógica de sombrilla es la que seguiría durante todo el curso para enfrentar el problema lingüístico.

Nos encontramos ante un problema del lenguaje muy serio. La lengua originaria de los estudiantes les sirve para comunicarse en los acontecimientos de su vida cotidiana, pero es insuficiente para aplicarla a muchos aspectos de la cultura occidental. A su vez, su escaso dominio del español es ostensible y no alcanza para cubrir las expectativas y retos que implica un programa de educación superior diseñado de manera convencional como es este caso. Por si fuera poco, se añade un tercer problema; es obligatorio el curso y la aprobación de varios niveles del inglés. Podemos imaginar cuál sería el resultado de toda esta dinámica; los profesores necesariamente tienen que relajar la exigencia de los programas para evitar una fuerte reprobación, teniendo como consecuencia una formación débil y limitada de los estudiantes. Se trata también de una omisión crítica no contemplada en el diseño del currículum de esta universidad.

Es necesario agregar que este problema es más acentuado en los estudiantes indígenas, sin embargo, es más común de lo que pensamos. En un reciente estudio realizado en 11 instituciones de educación superior públicas y privadas del área metropolitana de la

---

<sup>22</sup> Escritor chino, premio Nobel de literatura 2012

Ciudad de México (González, 2014: 263-264)<sup>23</sup>, sobre habilidades lingüísticas de los estudiantes se encontró que:

Solo el 9% de los participantes muestra un dominio alto en las áreas de ortografía y acentuación... La mayoría de los estudiantes que ingresa al nivel superior no es capaz de producir un texto de manera articulada, ni por el recurso de la puntuación ni por el uso de elementos de cohesión...La mayoría de los estudiantes inicia sus estudios universitarios [...] sin contar con las habilidades lingüísticas indispensables para enfrentarse a la elaboración de trabajos escritos que le sean requeridos por sus profesores...

Si esto está sucediendo en las universidades más prestigiadas que atienden a los estudiantes con mayores méritos en el país, es altamente probable que esta situación sea más grave en otras universidades locales con menos recursos, como lo es el caso que ahora tratamos de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

La incapacidad lingüística se ha convertido en un problema sistémico e histórico, producto de las debilidades de la educación básica y el bachillerato, que las instituciones de educación superior tienen que enfrentar y para el cual no cuentan con estrategias adecuadas para hacerle frente. Siendo esta dificultad de tales dimensiones es innegable que también estas deficiencias alcanzan a los profesores.

### **3.7 Perfiles y condiciones de trabajo de los profesores**

Los profesores de la UIEP guardan una situación muy singular tanto por sus condiciones laborales como por el aislamiento que impone la ubicación de la universidad. Trabajan por contratos temporales y con salarios equivalentes a la tercera parte de lo que perciben normalmente académicos de la UNAM o la UAM, con jornadas de ocho horas continuas

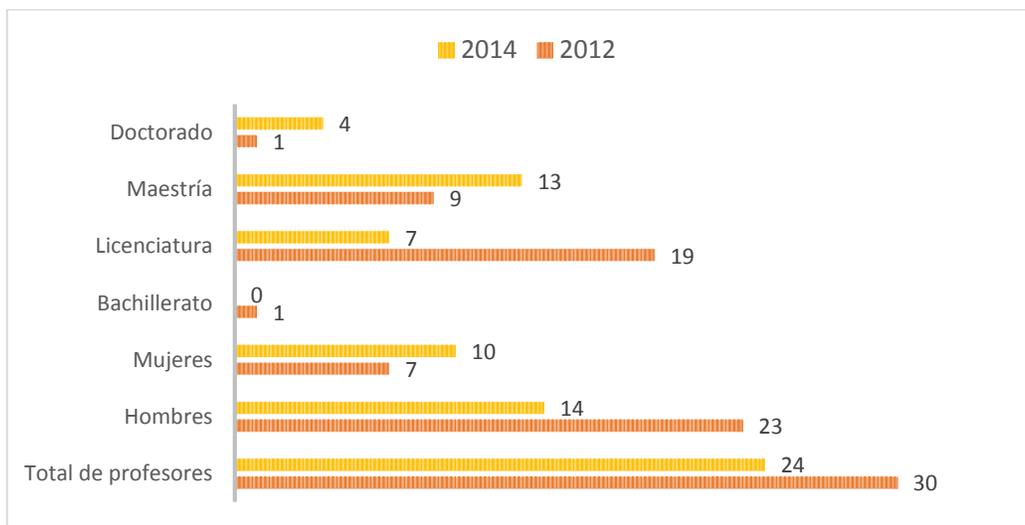
---

<sup>23</sup> Las instituciones participantes fueron: Centro de Investigación y Docencia Económicas, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Instituto Nacional de Bellas Artes, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, Universidad Anáhuac, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Iberoamericana, Universidad Intercontinental, Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Pedagógica Nacional.

y una hora para comer, checan tarjeta (con huella digital) tanto a la entrada como a la salida (8 y 16 horas, respectivamente). La mayoría son jóvenes, algunos de ellos recién egresados de licenciatura o posgrado; y en varios casos se trata de su primer empleo. Al término de la jornada no tienen otra opción más que refugiarse en su vivienda o el cuarto de la posada que existe en la localidad, ya que tanto la UIEP como en el municipio carecen de actividades de recreación o culturales, con excepción de las fiestas religiosas y la feria anual del café. La opción del internet que es una opción tanto recreativa como de información es inaccesible ya que solo en contados sitios llega la señal; aún en la universidad este problema no está resuelto, el aislamiento se multiplica.

En tales circunstancias, la rotación del personal académico es alta. La precariedad laboral y la reclusión que prácticamente se vive es difícil de soportar, sobre todo para aquellos profesores de origen urbano. En tres años (**Gráfica 17**) la plantilla de profesores disminuyó y paralelamente aumentaron los profesores de posgrado, lo cual es un requisito de ingreso; exigencia que no es congruente con las condiciones laborales.

**Gráfica 17. Profesores de la UIEP por grado de estudios y sexo**



Fuente: Informe del Rector 2012 y página WEB de la UIEP (consultada en noviembre/2014)

Así mismo, el número de mujeres se incrementó. Es probable que las mujeres por el ya histórico sometimiento de que han sido objeto, sean más fuertes para enfrentar el

aislamiento (hacer comida, lavar, planchar, etc.). Los bajos salarios no permiten contratar permanentemente estos servicios, a lo cual habrá que agregar la renta de la vivienda. El pago de servicios y comidas puede ascender a un 50% del salario, por lo que la percepción neta de los profesores es prácticamente de sobrevivencia.

En entrevista con dos profesores jóvenes de no más de treinta años, una maestra egresada de la Universidad Tecnológica, y el otro de la Universidad Autónoma de Chiapas. Ambos están contratados por horas y tienen clases dos días a la semana. No viven en la comunidad sino en Zacapoaxtla y en sus días de labores se hospedan en casas del municipio con un costo accesible.

Refieren que la mayoría de los profesores están contratados por horas y muy pocos de tiempo completo -generalmente son los hablantes de lengua indígena<sup>24</sup>. Sus percepciones como profesores son mínimas y tienen que realizar otros trabajos para completar su ingreso. Observan que los alumnos en general están marcados por la docilidad producto del autoritarismo de los niveles precedentes, la clase es tradicional, el maestro dicta la clase y el alumno escucha y escribe (en los salones no hay equipo de cómputo, solo en el laboratorio general para todos los alumnos, y muy pocos profesores tienen equipo propio).

Estos profesores apuntan que el mayor problema es la falta de comunicación entre el gremio, cada quien entra al salón, da su clase y se retira, no se socializan las experiencias y problemas con los alumnos. Las reuniones de academia generalmente son para asuntos muy formales: horarios, programación de actividades escolares, etc. Consideran que es muy importante tratar todos los temas que se relacionan con la interacción de maestros y alumnos de diferentes culturas que es lo medular de la universidad: la interculturalidad. Este es un tema que cada profesor lo va entendiendo según su propia perspectiva; la urgencia de atender a los grupos en lo inmediato no da cabida para algún curso de inducción donde los profesores se empapen del modelo intercultural y

---

<sup>24</sup> No necesariamente ocurre esta situación. Los profesores hablantes de lengua indígena son muy escasos. En realidad, la mayoría de los profesores no habla ninguna lengua indígena.

construyan las especificidades según lo demanden las circunstancias de los estudiantes y de la situación social de la región.

### **3.8 Las autoridades de la UIEP**

Sostuve varias charlas con las autoridades: el Rector, Vicente Luna Patricio; Maestro de educación básica con maestría en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios, A.C. de Teziutlán, de origen y lengua Náhuat (la habla perfectamente) y el Secretario Académico, Fabián Baltasar Nieto Doctorado en Ciencias Agrarias de la UACH, mestizo del municipio serrano de Zapotitlán de Méndez, y no habla ninguna lengua indígena. Con ellos se habló de generalidades de la universidad, acerca de su funcionamiento, de los maestros, de los alumnos, del financiamiento, etc.

De entre los problemas que destacaron en estas entrevistas fueron: la baja matrícula, en estos seis años que llevan de operación no han logrado rebasar los 300 alumnos, las autoridades argumentaron que ello se debe al alto costo del transporte, pese a que la universidad está localizada en un punto estratégico para servir a distintas comunidades tanto de la Sierra Norte de Puebla como de la región que pertenece al Estado de Veracruz, el acceso no es del todo fácil. Los alumnos que viven en el municipio de Huehuetla gastan veinte pesos y los que viven más alejados llegan a gastar hasta cincuenta pesos diarios. Algunos estudiantes lo resuelven haciendo el tránsito a pie o combinando el traslado con transporte público y a pie y otros se han organizado en pequeños grupos para rentar viviendas modestas en la localidad. Una proporción muy baja de alumnos tienen ingresos suficientes para costear el transporte y unos cuantos llegan en el vehículo de la familia. Hasta ahora las autoridades tienen como solución la gestión de recursos para adquirir autobuses (al menos dos) para transportar a los estudiantes. En este caso por lo pronto, tenemos un problema social que es común y lacerante en las comunidades indígenas y que resta viabilidad a este proyecto y que los promotores de la UIEP no previeron.

Otro punto interesante que se enfatizó en la entrevista con las autoridades es la identidad institucional difusa, ya que la UIEP depende de diversas instancias gubernamentales: en

el ámbito federal, de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) para la asesoría en temas interculturales, cursos de capacitación y financiamiento de equipo de cómputo; del Estado de Puebla y de la SEP para los gastos de operación y diferentes fondos concursables de otros proyectos académicos. Las autoridades comentan que dicho esquema legal en que se inscribe la UIEP, dificulta la gestión y requieren de invertir mucho tiempo para conseguir los recursos y también para ejercerlos: su función entonces se remite a más administración y menos academia ante el escaso personal con que cuentan.

Finalmente, otro asunto importante fue el de la escasa o nula vinculación que tiene la Universidad con las comunidades, excepto por las prácticas de los estudiantes que están incorporadas al currículum. Al respecto el Rector manifestó la urgencia de llevar a cabo acciones que posicionaran a la Universidad entre las comunidades. Para ello propuso que yo me hiciera cargo de diseñar lo que sería el primer curso de capacitación a productores de café y pimienta, a lo cual yo accedí. El curso se preparó, conversé con los productores y llegamos a acuerdos básicos sobre la capacitación hasta emitir la convocatoria. La iniciativa resultó fallida ya que en esos días enfermé gravemente, al mismo tiempo que este evento coincidió con la destitución del Rector por una movilización inédita de la comunidad, ante la parálisis que estaba viviendo la universidad y en protesta por la verticalidad de su mandato, entre otros argumentos que esgrimieron alumnos y profesores.

La caída del Rector y sus principales funcionarios expresó la grave crisis en que se encontraba la Universidad; las demandas enarboladas fueron<sup>25</sup>:

- Generar las condiciones para una educación integral e intercultural, fundamentada en el respeto de los valores y derechos de los pueblos originarios,

---

<sup>25</sup> La Jornada de Oriente, 13 de febrero de 2013

- ☒ Agilizar la emisión de los títulos para que sean entregados a los egresados que han concluido el procedimiento.
- ☒ Formulación de distintos ordenamientos legales que regulen la vida universitaria y su operación administrativa
- ☒ Establecer el Consejo Social y el Consejo Técnico de Vinculación, previstos en la ley que crea la Universidad, así como a la reactivación del Consejo de Desarrollo Institucional, y el Grupo de Representantes de Estudiantes
- ☒ En general, mejores condiciones de trabajo para los profesores
- ☒ La destitución del Rector quien llevaba ya seis años en el cargo sin resultados trascendentes y con un mandato de estilo vertical e incapaz de llevar adelante el modelo educativo

Con la caída del Rector y mi enfermedad concluyó el estudio de caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, a fines del mes de marzo de 2013.

#### **4. Análisis de la problemática**

Habiendo hecho este recorrido, en general de las universidades interculturales y en particular de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, es conveniente plantearse y responder algunas preguntas:

*¿Este subsistema de educación superior, en la práctica, está respondiendo a las premisas y principios planteados en su modelo educativo, los cuales animaron su fundación?*

Transcurridos ya ocho años de la fundación de la UIEP, se puede decir que en general, no está respondiendo. Si bien los proyectos académicos, por su naturaleza maduran en el largo plazo, en este caso, muy pronto se exhibieron problemas estructurales y otros de carácter académico, social y económico que han dificultado su crecimiento y aún su operación cotidiana.

Un problema de origen es la ubicación física de la Universidad, su aislamiento dentro de la sierra dificulta el acceso a estudiantes y profesores, quienes necesariamente tienen que cambiar su residencia a la localidad, donde no hubo previsión alguna para su alojamiento, alimentación y transporte. Tal circunstancia será un problema permanente que influirá en la rotación constante de profesores y escasa demanda de estudiantes. No hubo una planeación cuidadosa para ubicar la universidad ni de la infraestructura necesaria para los servicios a la comunidad.

En el ámbito de su gobierno enfrenta la verticalidad que significa el nombramiento de sus autoridades, ya que es prerrogativa del gobierno estatal. La comunidad académica ni los pueblos interesados no tienen ninguna posibilidad de influir u opinar sobre el nombramiento del Rector y menos aún sobre su desempeño.

La política laboral instalada impide la consolidación y estabilidad de la planta académica y por tanto el desarrollo del proyecto educativo. Los bajos salarios, la contratación temporal, las nulas prestaciones y el ambiente de confinación; anulan las posibilidades de contar con personal académico con el perfil adecuado y su permanencia. Un problema siempre presente en el ámbito docente en la Universidad es el desconocimiento del enfoque intercultural y la inexistencia de acciones de capacitación docente. Además del nulo conocimiento por parte de los docentes de la lengua y cultura locales.

La vinculación con las comunidades, el dialogo de saberes y acciones diversas para propiciar su desarrollo, hasta ahora han quedado en el discurso. Al inicio del año 2013 (al séptimo de su fundación) la Universidad no contaba con ningún programa de acercamiento con las comunidades. El contacto se reduce a la participación en ferias locales, celebración de días cívicos y concursos. Los egresados de las primeras generaciones han buscado empleo fuera de las comunidades al no existir ninguna perspectiva de desarrollo local. En suma, la Universidad se ha aislado y se mantiene ajena a las preocupaciones y problemas de su entorno, incluso el más inmediato.

*¿La oferta educativa de la universidad intercultural está satisfaciendo las expectativas de los jóvenes indígenas que desean transitar por el nivel de educación superior?*

En primer lugar, ha quedado de manifiesto el escaso flujo de egresados de bachillerato en la Región, lo cual pone en duda la pertinencia de la Universidad ante una escasa demanda. Por otra parte, también se ha demostrado a través del análisis de los becarios, que las preferencias de los estudiantes se encuentran mayoritariamente en la oferta de las instituciones técnicas locales y aún estatales y federales, no importando que se encuentren lejos de su lugar de origen.

Este fenómeno es de suma importancia, ya que pone en entredicho la creencia de que los estudiantes por ser de origen indígena estarían proclives a ingresar a una institución que se identifica con su identidad. Los datos analizados revelan las preferencias de carreras e instituciones, están indicando que dicha identificación es débil e insuficientemente explorada; los estudiantes prefieren opciones de educación superior de tipo convencional y con un amplio espectro de carreras que no necesariamente están vinculadas a su aplicación en el medio rural. Estas tendencias muestran que la identidad indígena no es un referente determinante para diseñar instituciones orientadas preferentemente a la población indígena, menos aún en el sector de los jóvenes. Así mismo, se ha encontrado que a mayor nivel educativo los jóvenes indígenas tienden a olvidar o negar su origen indígena; aunque quizá debemos hablar de un proceso de transformación cultural producto de la época que vivimos (la sociedad red) y también de la discriminación histórica que han padecido estos grupos sociales.

*¿La instauración de la universidad intercultural como proyecto educativo orientado a atemperar la exclusión de los indígenas y a promover el desarrollo de sus comunidades, es realmente un proyecto alternativo?*

Para acercarnos a la respuesta es necesario realizar una comparación puntual entre la Universidad Intercultural y la convencional en algunos aspectos de su operación organización académica y de algunos resultados obtenidos hasta ahora.

<b>Universidad Intercultural</b>	<b>Universidad convencional pública</b>
<b>Forma de gobierno</b>	
Vertical, las autoridades son nombradas por el gobierno estatal. La comunidad no cuenta con órganos académicos que hagan contrapeso a las autoridades. En el mismo tenor se encuentra la normatividad interna de la Universidad.	Democrática en su mayoría, sea por voto universal, por representantes de la comunidad en órganos colegiados, por Junta de Gobierno, Consejo Universitario
<b>Esquema de financiamiento</b>	
Mixto: Estatal y federal	Mixto: Federal, estatal y recursos propios
<b>Ingreso de los estudiantes</b>	
Examen de admisión aplicado por el CENEVAL, para efecto de diagnóstico, no restringe el ingreso, sin embargo los resultados del examen no son utilizados para programas específicos de nivelación.	Examen de admisión como requisito de ingreso. Se basa en criterios meritocráticos y es excluyente
<b>Permanencia y trayectoria académica de los estudiantes</b>	
Basado en los méritos individuales. Los estudiantes están expuestos al abandono escolar por reprobación u otras causas, sin que la Universidad intervenga con acciones preventivas y remediales.	Funciona con similares condiciones
<b>Vinculación con la comunidad</b>	
Hasta ahora ha sido una aspiración y un objetivo pendiente. Su estructura y funcionamiento preponderantemente docente y sus limitados recursos	La mayoría de las instituciones tienen programas o funciones para esta actividad, sin embargo es muy desigual. Existe una fuerte tendencia para que

<b>Universidad Intercultural</b>	<b>Universidad convencional pública</b>
económicos le impide establecer relaciones permanentes y efectivas con la comunidad.	prevalezca la docencia como función principal. En otros casos, la vinculación se da esencialmente con la empresa y no con los sectores sociales más pobres.
<b>Evaluación externa</b>	
Examen diagnóstico, se aplica al ingreso de los estudiantes por el CENEVAL y acreditación de programas académicos por agencias privadas.	En circunstancias similares

Los resultados obtenidos comparados con los objetivos planteados en el modelo educativo, son todavía de escaso impacto y su forma de operación y organización académica no alcanza a diferenciarse suficientemente de las universidades convencionales y en algunos casos se observa un retroceso: uno de ellos es la ausencia de democracia, donde ni la comunidad académica ni la del entorno tienen injerencia en el proyecto de universidad. Esto es un signo negativo para los propósitos planteados en el modelo educativo, al no haber democracia difícilmente se podrán establecer relaciones de equidad y de participación con las comunidades rurales, así mismo, es pernicioso para los estudiantes que supone requieren una formación ética y de relaciones horizontales para su futura inserción en las comunidades.

En suma el carácter alternativo de la UIEP es todavía una aspiración que vale la pena perseguirse y resta un camino largo por recorrerse. Hasta ahora lo alternativo consiste en la existencia de un espacio donde se respeta y se promueve la cultura indígena con alcances e impactos todavía limitados.

*¿Cuáles serían los avances o aciertos que ha logrado la universidad intercultural en función de su modelo educativo y de las necesidades de la población indígena?*

Se pueden mencionar los siguientes:

- ☒ No se puede restar importancia a las actividades y programas educativos como el de Lengua y Cultura que tratan de conservar y desarrollar las lenguas originarias.
- ☒ El hecho del libre acceso a la universidad, no obstante, es obligatorio el examen diagnóstico del CENEVAL. Representa una oportunidad de educación superior para los jóvenes indígenas sin exclusión alguna.
- ☒ La Universidad ha incorporado a algunos personajes de la comunidad que se consideran “sabios indígenas” que enseñan y promueven la cultura y lengua indígena.
- ☒ Representa un espacio plurilingüe (Totonaco, Náhuatl y Español) donde pueden convivir estudiantes indígenas y mestizos, lo cual favorece relativamente la interculturalidad.
- ☒ El apoyo económico –aunque insuficiente- a estudiantes por vía de las becas.
- ☒ La presencia de una opción más de educación superior para los estudiantes indígenas cercana a sus comunidades de origen.

Estos avances sin duda no son desdeñables, sin embargo ante el tamaño de los retos y problemas de los jóvenes indígenas y sus comunidades, dichos logros representan apenas unos paliativos.

En el caso de las lenguas originarias no tienen la misma importancia con el inglés, tanto en el número de cursos como en recursos, en el caso del inglés se tiene un laboratorio del cual carecen las lenguas originarias; mientras que casi la totalidad de la comunicación formal en la docencia se realiza en español, el cual termina por imponerse. Esto es contrario a lo que prescribe su decreto de creación, que pone en primer lugar la lengua materna, luego el español y en tercer lugar el idioma extranjero<sup>26</sup>. Por otro lado, el examen

---

<sup>26</sup> Artículo Tercero fracción III del Decreto de creación de la UIEP: “Propiciar el desarrollo de competencias comunicativas en diversas lenguas, con la finalidad de fomentar la revitalización y uso cotidiano de la lengua materna; así como promover el dominio de una segunda lengua común a los procesos de comunicación

diagnóstico es utilizado como un mero trámite y no es aprovechado para atemperar las deficiencias de los estudiantes de nuevo ingreso. Así mismo por las condiciones que presenta el medio rural y los propios estudiantes, la beca es totalmente insuficiente para sufragar gastos de alimentación, renta y transporte. La ubicación geográfica de la Universidad es una ventaja que es aprovechada por una parte de los demandantes, sin embargo, para otros no es una condición determinante para continuar sus estudios, como ya hemos visto en el caso de los becarios de la CDI y la UNAM.

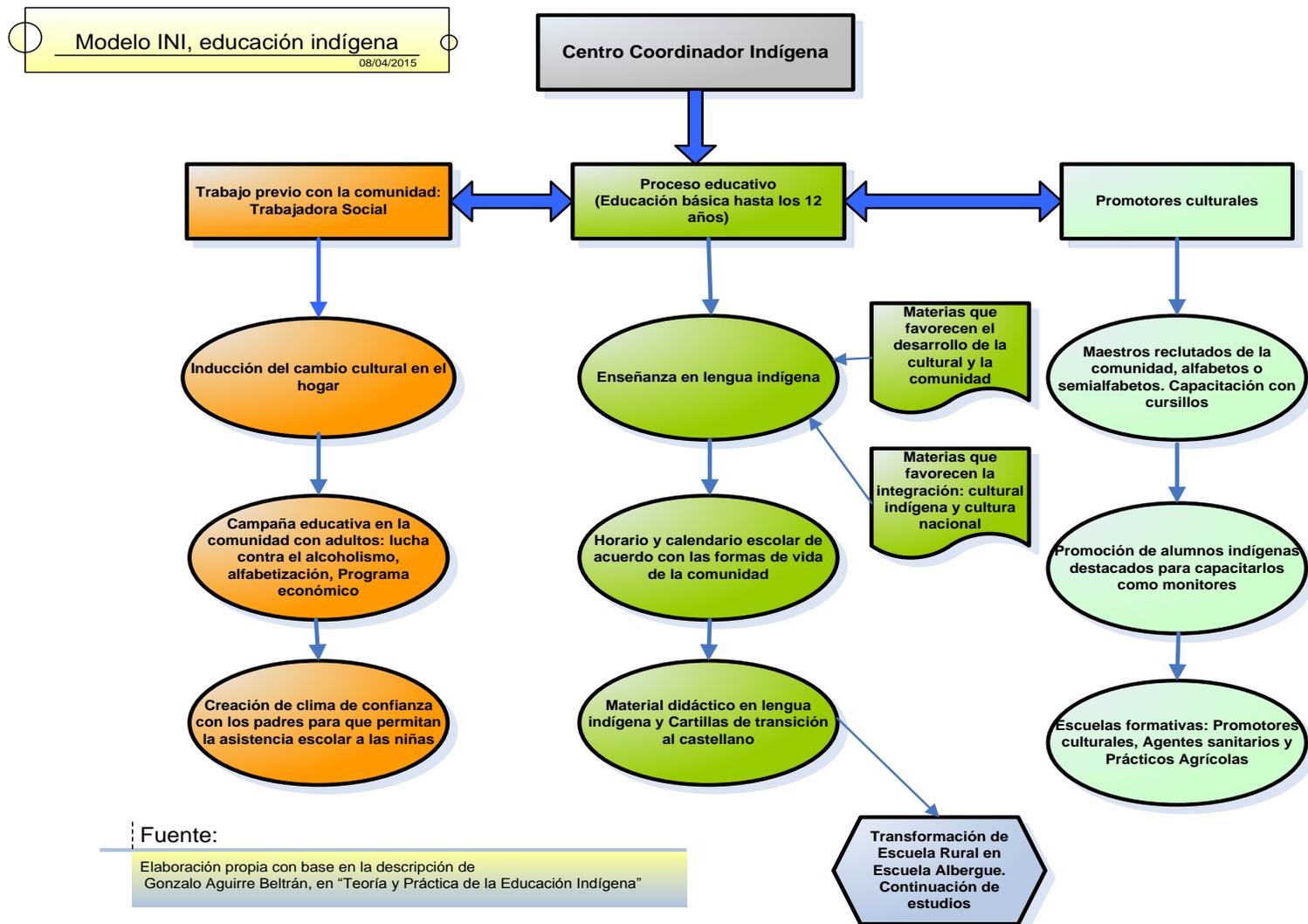
---

en el territorio nacional y la enseñanza y práctica de idiomas extranjeros, como herramientas de comunicación para comprender y dominar procesos tecnológicos y de vanguardia

# 5. Anexos



## Anexo 5.1



### Anexo 5.2 Universidades Interculturales y oferta educativa

CARRERA	Total programas	UIEP	UNICH	UIEG	UIMQ Roo	UIEM	UIIM	UIET	UICSLP	UICEH	UVI	UAIM
Lengua y Cultura	7	■	■	■	■	■		■		■		
Desarrollo sustentable	7	■	■	■		■	■	■		■		
Turismo alternativo	5	■	■	■	■							■
Turismo sustentable	1								■			
Desarrollo turístico	1							■				
Ingeniería forestal comunitaria	2	■		■								
Ingeniería forestal	1											■
Comunicación intercultural	3		■			■		■				
Lengua y comunicación Intercultural	1						■					
Medicina intercultural	1	■										
Salud intercultural	2					■		■				
Salud comunitaria	3		■		■				■			
Enfermería	1								■			

CARRERA	Total programas	UIEP	UNICH	UIEG	UIMQ Roo	UIEM	UIIM	UIET	UICSLP	UICEH	UVI	UAIM
Enfermería intercultural	2											
Gestión local y gobierno	3											
Gestión comunitaria y Gobierno local	1											
Sistemas de producción agroecológica	1											
Tecnologías de la información y computación	1											
Gestión empresarial	1											
Gestión y desarrollo de las artes	1											
Educación intercultural	1											
Arte y diseño intercultural	1											
Arte y patrimonio cultural	1											
Administración Pública Municipal	1											
Derecho	2											

CARRERA	Total programas	UIEP	UNICH	UIEG	UIMQ Roo	UIEM	UIIM	UIET	UICSLP	UICEH	UVI	UAIM
Derecho Intercultural	1											
Derecho con orientación en asuntos indígenas	1											
Desarrollo económico regional	1											
Ingeniería industrial	1											
Ingeniería en Agronegocios	1											
Informática administrativa	1											
Sistemas computacionales	1											
Sistemas de calidad	1											
Psicología social comunitaria	1											
Turismo empresarial	1											
Sociología Rural	1											
Contaduría	1											
Gestión intercultural para el desarrollo (5 orientaciones)	1											
<b>Total</b>	64	6	5	5	9	6	4	6	10	3	1	9

### Anexo 5.3 Sistema de instituciones de educación superior públicas

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS				
Subsistema	Número de instituciones	%	Matrícula	%
Escuelas normales públicas	261	34.21%	115,417	4.8%
Institutos y centros tecnológicos	266	34.86%	521,105	21.5%
Universidades tecnológicas	109	14.29%	168,470	6.9%
Universidades politécnicas	50	6.55%	52,780	2.2%
Universidades públicas estatales	34	4.46%	1,007,873	41.5%
Universidades públicas estatales con apoyo solidario	23	3.01%	54,356	2.2%
Universidades interculturales	11	1.44%	10,265	0.4%
Universidades públicas federales	9	1.18%	497,233	20.5%
<b>TOTAL</b>	<b>763</b>	<b>100.00%</b>	<b>2,427,499</b>	<b>100.0%</b>

Nota: La cifra de matrícula es aproximada en tanto no todas las instituciones publican oportunamente sus datos. Los aquí citados provienen de los años 2013 a 2015. Así mismo no incluyen a otras IES públicas que la SEP no clasifica como Subsistema de educación superior, o bien no se cuenta con información, y que comprende al 13% del total de las IES públicas.

Fuente: [http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-educacion-superior/otras-instituciones públicas](http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-educacion-superior/otras-instituciones-publicas)  
 Consulta 13 de marzo de 20



## Capítulo III

# Las Escuelas Normales Rurales: Un proyecto revolucionario en resistencia:



Fotos: Gilberto Segura

## Introducción

La importancia de analizar las Escuelas Normales Rurales (ENR) en México, radica en primer lugar por su trascendencia histórica ya que es el único proyecto educativo producto de la Revolución Mexicana que subsiste hasta la fecha y con un ánimo de conservar el espíritu de transformación social que le dio origen. No obstante que estas escuelas están ya estandarizadas en el Subsistema de Educación Superior Normal, permanecen con el adjetivo “rural”, además de continuar con la formación en otros ejes pedagógicos, sociales y políticos que no tienen las demás escuelas normales y que es su diferencia fundamental no solo con este sector sino también con el resto de instituciones de educación superior.

Otro factor de importancia lo constituye los recientes hechos de violencia contra la Escuela de Ayotzinapa, los cuales fueron de tal magnitud que esta vez los medios de comunicación al servicio del Estado no pudieron ocultar el crimen realizado y su difusión tuvo una escala mundial a través de las redes sociales. Aunque la represión que han sufrido los estudiantes de estas escuelas ha durado ya varias décadas y ya habían aportado muertos y desaparecidos en el pasado, esta vez llamaron poderosamente la atención y se supo de su existencia en todas partes, de su lucha histórica y de las condiciones en que subsisten.

Otro elemento no menos importante que justifica el estudio de las Normales Rurales se refiere a la existencia de una alternativa educativa para los marginados, en este caso, hijos de campesinos pobres. Se trata de las contadas instituciones educativas sostenidas por el Estado en las que, tanto sus estudiantes como la población que atienden al egreso son los más pobres del país, en donde resulta paradójico que sean los que menos recursos reciben y además sean acosados permanentemente solo por reclamar sus derechos elementales. Por tales circunstancias pasaron de ser un proyecto revolucionario a enemigo del poder.

El pasado histórico de las ENR los cobija, en los momentos en que en el país no había nada, cuando la mayoría de la población era analfabeta; los maestros rurales fueron a los lugares más apartados e ignotos para enseñar las primeras letras y rudimentos de oficios diversos. Desde 1922 a 1940 hicieron una contribución social sobresaliente al

país, ampliamente reconocida hasta en el ámbito internacional. La aportación que hizo la Escuela Rural Mexicana (ERM) contribuyó a atemperar la difícil situación que atravesó la población rural de esa época, cuando los salarios eran raquíticos equivalentes a los de los peones, (“maestros de a peso”) cuando no había sistemas de incentivos, cuando no había caminos y carreteras, cuando prácticamente todo había que hacerlo con las manos, la mente lúcida y un claro compromiso social. La ERM también llamada La Escuela de la Patria Mexicana; la de Rafael Ramírez, de Gabriela Mistral, Moisés Sáenz, de Narciso Bassols, de Lázaro Cárdenas, junto con miles de maestros rurales (alrededor de 5000 en 1931); no solo atendían el aula, sino también la salud, la producción agrícola, la artesanía y en general el mejoramiento de los pueblos; este proyecto estuvo allí. Las Escuelas Normales Rurales que subsisten actualmente son quizá las últimas herederas de la tradición de la ERM y que hoy ya se ha olvidado o se pretende olvidar.

En 1921 cuando comenzó el periplo de la ERM había casi 7 millones de personas que requerían saber leer y escribir y pocas escuelas para atenderlas. Hoy a casi cien años de distancia existe un número similar de habitantes en el medio rural con distintos matices de rezago educativo que demandan su derecho a la educación y a una educación de calidad, la presencia de los maestros hoy como en aquella época, sigue siendo vigente.

El presente trabajo se hizo esencialmente con fuentes documentales y en menor medida con entrevistas informales y observación directa en las escuelas de Ayotzinapa, Tiripetío y Amilcingo. Para dar cuenta de la realidad de las ENR, en este trabajo se introduce un primer capítulo que analiza la situación de las escuelas normales en general, después se revisa la situación del rezago educativo en el medio rural y posteriormente se hace un recorrido histórico de las ENR desde su surgimiento hasta la actualidad.

## **1. Situación general de la Educación Normal**

El subsistema de formación de profesores en general está pasando por un momento difícil, la reciente reforma educativa (más enfática en lo administrativo y laboral) canceló en forma definitiva las expectativas de un empleo automático al egresar de la escuela Normal, proceso que ya se venía fraguando años atrás (2008) al limitar el número de

plazas disponibles, además de enfrentar la competencia con otros profesionistas que buscan trabajo, junto con egresados de la Universidad Pedagógica Nacional. Así, este sector enfrenta por primera vez en su historia una etapa dramática, de ser los consentidos del régimen son ahora arrojados al mercado laboral.

En cuanto a la matrícula se refiere, desde el periodo 1992 (fecha de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal) al año 2000, se reflejó un aumento significativo llegando a su máximo histórico (135 mil estudiantes) y en número de maestros y escuelas (Tabla 1). Sin embargo, a partir del año 2001 hasta la fecha, estos indicadores tuvieron una caída estrepitosa, especialmente en la matrícula y el cierre de escuelas; en este último periodo se cerraron 118 escuelas (donde se incluyen algunas normales rurales), es decir, un promedio de 10 escuelas por año. En este proceso la empresa privada ajustó en mayor proporción su capacidad instalada. Baste decir que la educación normal privada alcanzó casi 60 mil estudiantes matriculados en 1984, hoy tiene la mitad de la cifra anterior.

**Tabla 1. Indicadores del Subsistema de Educación Normal en México 1992-2013**

Indicador	1992-1993	1999-2000	% (±)	2012-2013	% (±)
Total Matrícula	110,975	215,506	94.2	134,420	-60.3
Pública	81,045	135,876	67.7	101,055	-34.5
Privada	29,930	79,630	166.1	33,365	-138.7
Total Maestros	12,188	17,481	43.4	16,956	-3.1
Pública	9,192	11,487	25.0	11,957	3.9
Privada	2,996	5,994	100.1	4,999	-19.9
Total Escuelas	473	607	28.3	489	-24.1
Pública	327	343	4.9	277	-23.8
Privada	146	264	80.8	212	-24.5

Fuente: Serie histórica del Sistema educativo nacional, SNIEE-SEP

¿A qué se debe esta crisis en la escuela Normal? Es probable que exista una política deliberada y no dicha de restringir la oferta en este subsistema, al menos así se ha

constatado en las Normales Rurales que han luchado por conservar su matrícula histórica, pero que en muchos casos no se ha logrado y efectivamente la han reducido de forma paulatina y a veces drástica. Sin embargo este criterio no aplicaría para el sector privado ya que para ellos entre más estudiantes tengan más ganancias pueden obtener, así que también está presente una baja en la demanda, entre cuyas causas vale la pena mencionar: el descrédito de la profesión por la constante exposición de una imagen negativa de los maestros a través de los medios de comunicación; el hecho de que la profesión se haya transformado de una carrera corta a una de licenciatura y consecuentemente los jóvenes prefieran otras carreras con mayor prestigio y expectativas laborales, considerando que invertirían el mismo tiempo en cursarlas, y la cancelación de la posibilidad de obtener una plaza automática al egreso, entre otras.

### **1.1 Demanda de ingreso a las Escuelas Normales**

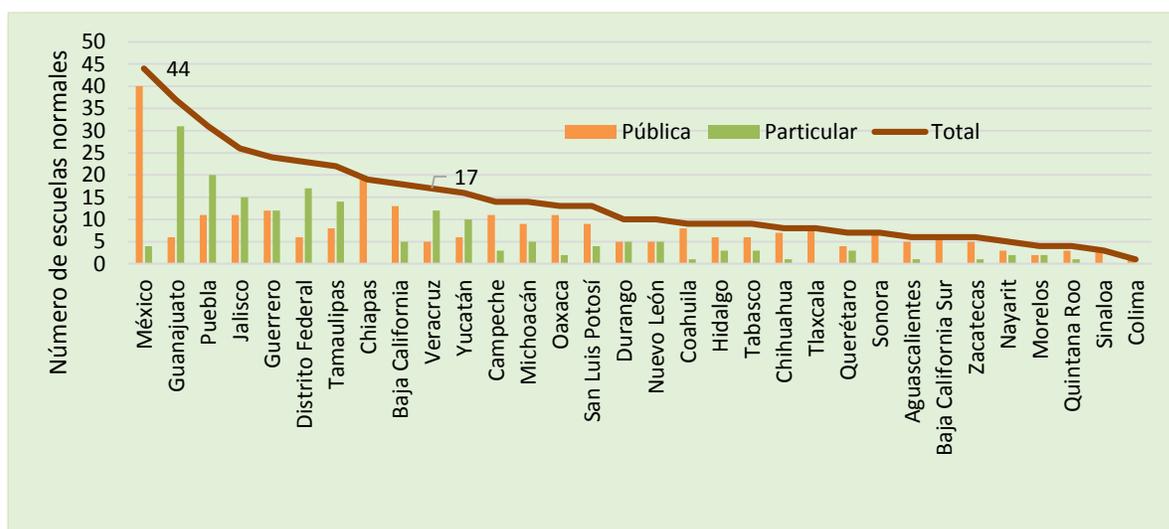
Como constatación de la baja demanda en las Escuelas Normales se cita la oferta tanto de las escuelas públicas como privadas de este subsistema para el ciclo escolar 2013-2014. Del total de lugares disponibles solo se ocupó el 67%, es decir, 15,180 lugares quedaron vacantes ante la falta de interés de los jóvenes por estudiar una carrera normalista, proceso en el que las escuelas públicas tuvieron una mayor demanda que las particulares (Tabla 2). Tal fenómeno es contrastante con el caso de la UNAM, en cuyo proceso de ingreso cada año quedan fuera alrededor de 200 mil demandantes de educación superior por falta de espacios disponibles.

**Tabla 2. Oferta y demanda en las escuelas normales públicas y privadas (2013-2014)<sup>27</sup>**

	Servicio	Escuelas	Lugares disponibles	Núm. de solicitudes	Primer ingreso	% lugares ocupados
<b>RESUMEN</b>	Público	274	34,263	70,617	24,874	72.6%
	Privado	210	12,162	9,411	6,371	52.4%
	Total	484	46,425	80,028	31,245	67.3%

Fuente: INEE, Los docentes en México, Informe 2015

**Gráfica 1. Escuelas Normales en México por entidad federativa 2013**



Fuente: SIBEN-SEP, 2013

Destaca también que el interés por la permanencia e impulso de la educación normal es muy desigual territorialmente, diez entidades concentran el 60% de escuelas (**Gráfica 1**).

<sup>27</sup> Se remite al lector al **Anexo 1**, donde se encuentra la información completa desagregada por entidad federativa

Así mismo, la formación de maestros como negocio privado ha dejado de interesar a los empresarios, ya que en 14 entidades su presencia es simbólica o nula.

La situación anterior se ha reflejado en una baja de egresados de las Normales, como botón de muestra, se tiene que en el sexenio de Felipe Calderón, el número de egresados disminuyó en casi cuatro mil personas (INNE, 2015: 195).

## **1.2 Políticas y estrategias gubernamentales que contribuyeron a la debilitación de las Escuelas normales**

### **Las reformas a la educación normal**

Durante las décadas veinte y treinta, ante la urgencia de atender a una mayoría analfabeta, el ingreso a las normales era sumamente flexible sobre todo en el medio rural, y lo mismo se podía ingresar con secundaria que con primaria, incluso no terminada; en la propia Normal se completaban los estudios básicos. En la década de los sesenta se separó definitivamente el nivel básico de la normal, estableciéndose como requisito la secundaria terminada para ingresar a las escuelas normales. En 1984 desaparece la Normal básica y se implanta el bachillerato como requisito de ingreso ante la nueva política de profesionalizar la formación de profesores.

Estos cambios sin duda impactaron a los potenciales aspirantes a ingresar a las Normales rurales, en general hijos de campesinos pobres que solo conocían esa profesión y que además les brindaba la ventaja del internado. Si se toma en cuenta que el mayor rezago educativo se localiza en el medio rural, las reformas emprendidas redujeron con mucho la oportunidad de ingreso a esta opción educativa para hijos de campesinos pobres que durante décadas fue lo más cercano a sus posibilidades.

Con las reformas en la educación instrumentadas en el año 2013, se dio el golpe más fuerte al gremio de los maestros de educación básica y consecuentemente a la educación normal. Entre los cambios más significativos están: la creación del Servicio Profesional

Docente (SPD); el cual establece el diseño y la operación de una serie de mecanismos que ordenan los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes dentro del servicio educativo, con base en el mérito y en apego a los principios de legalidad, imparcialidad y objetividad (INEE, 2015). Ello implica la cancelación definitiva de obtener una plaza automática al egreso de la escuela, ahora tienen que realizar un examen de oposición no solo compitiendo con sus pares sino también con profesionistas de otras áreas que no tienen que ver con la formación de profesores. Así mismo, para la permanencia en el empleo estarán sujetos a evaluaciones periódicas. El ingreso al sistema educativo básico de una parte importante de los maestros también se verá afectada ya que en el corto plazo se revisará el Programa Nacional de Carrera Magisterial.

Con estas reformas el gobierno no pudo evitar darse un disparo en el pie, ya que además de enfrentar la protesta permanente del movimiento magisterial, con las primeras acciones producto de la reforma, salieron a la luz y con mayor fuerza un conjunto de problemas acumulados por décadas y que son resultado del manejo político clientelar del gobierno con el SNTE, así como de la ineficacia del proceso educativo del Subsistema Normal.

### **1.3 Ubicación actual de los maestros de educación básica**

El total de maestros en educación básica de suyo siempre ha representado una cifra negra, que ni con el reciente Censo de maestros y escuelas no se ha logrado resolver ya que en algunas entidades no se logró censar al cien por ciento de los profesores. Sin embargo, la SEP asegura que ya se tienen cifras confiables. A continuación se describen las cifras consignadas en el último Informe del INEE:

**Tabla 3. Distribución de los docentes en educación básica por tipo de servicio y tamaño de la localidad (2014-2015)**

Tipo de servicio	1 a 249 hab	250 a 2,499 hab	Resto de las localidades	Total	%
General	30,506	159,353	747,539	937,398	78.0%
Indígena	10,390	32,833	11,264	54,487	4.5%
Comunitario	28,301	5,855	1,760	35,916	3.0%
Telesecundaria	6,169	48,973	15,492	70,634	5.9%
Sec. Técnica	1,171	12,467	86,100	99,738	8.3%
Sec. p/Trabajadores	0	0	3,344	3,344	0.3%
<b>Total</b>	76,537	259,481	865,499	1,201,517	100%
<b>%</b>	6.4%	21.6%	72.0%	100.0%	

Fuente: INEE, Los docentes en México, Informe 2015

De entrada, la cifra total de maestros presenta algunas contradicciones, ya que el INEE en su Informe 2014, consigna un total de “maestros en activo” de 1, 051,516; un año después se reportan 150 mil maestros más. La diferencia no es menor y deja mucho espacio para la duda, una de ellas sería que estos maestros formen parte de los “comisionados”, que se encuentren bajo alguna concesión especial o que definitivamente sean “aviadores” (la reciente reforma supone la cancelación de estos privilegios).

La **Tabla 3** da cuenta de los tres niveles de educación básica, en donde la modalidad general agrupa a la mayor parte de los profesores. De otra forma, solo dos de cada diez profesores están adscritos a las modalidades de educación más precaria (indígena, comunitaria y telesecundaria).

Así mismo, solo 3 de cada diez profesores se ubican en el medio rural (localidades menores a 2500 habitantes). Sin embargo, la mitad de ellos son los que están adscritos a la modalidad indígena y comunitaria y el resto a la General.

Para dimensionar realmente la ubicación de los maestros habrá que citar que en el país el total de localidades rurales asciende a 188,594, donde vive una cuarta parte de la población mexicana (26 millones de personas). En el supuesto de que todos estos

profesores este en activo, dichas cifras se traducen en un promedio de casi dos maestros (1.78) por localidad. Todo lo cual explica por qué en el medio rural la educación predominante es multigrado y precaria en todo tipo de recursos, pues en muchas de estas localidades uno o dos maestros tienen que atender todos los grados de la educación básica o bien se echa mano de los estudiantes de bachillerato para atender la educación comunitaria, en especial aquellas clasificadas como de muy alta y alta marginación, las cuales significan el 44% de las localidades rurales. El propio INEE reconoce dicha realidad:

Las mayores carencias están en zonas indígenas y rurales dispersas. Existe una relación entre el tamaño de la localidad y el acceso a servicios e infraestructura mínima escolar...siendo las poblaciones indígenas las que sufren el trato discriminatorio más grave. (INEE 2015:11)

## **2. El problema educativo actual en el medio rural**

### **2.1 La formación de profesores**

Siguiendo la matrícula registrada en el ciclo 2014-2015 de alrededor de 115 mil estudiantes, la mayoría de ellos se orientan a las carreras de Primaria y Preescolar General (57%), seguido en importancia por la formación para Secundaria, y en último lugar las modalidades interculturales con tres por ciento.

Dentro de los planes de estudio de las Escuelas Normales se han establecido programas orientados a las escuelas indígenas, ellos son: el de Primaria Intercultural Bilingüe y el de Preescolar Intercultural Bilingüe. En el caso de las Normales Rurales supone que la mayoría de los estudiantes por su origen, estarían interesados en cursar estos dos programas. Sin embargo, sorprendentemente se registra un bajo interés por este tipo de formación. En el conjunto de las escuelas del país se registró un total de 3746 estudiantes en estas dos carreras, de los cuales las Normales Rurales absorbieron solo 216 alumnos (**Tabla 4**).

**Tabla 4. Escuelas Normales Rurales. Matrícula por carreras, ciclo escolar 2014-2015**

Nombre de la Escuela	Entidad	Preesco lar	Primar ia	Secun daria	Físic a	Prim. Intercul tBilingü e	Total
ENR "Justo Sierra Méndez"	Aguascalie ntes		405				405
ENR "Justo Sierra Méndez"	Campeche		175			109	284
ENR Mactumactzá	Chiapas		302				302
ENR "Ricardo Flores Magón"	Chihuahua	117	357				474
ENR "J. Guadalupe Aguilera"	Durango		374	23			397
ENR "Profr. Raúl Isidro Burgos"	Guerrero		361		50	107	518
ENR "Miguel Hidalgo" de Atequiza	Jalisco	50	384				434
ENR "Gral. Lázaro Cárdenas del Río"	México		571				571
ENR "Vasco de Quiroga"	Michoacán		550				550
ENR "Gral. Emiliano Zapata"	Morelos		340				340
ENR Vanguardia	Oaxaca		376				376
ENR "Carmen Serdán"	Puebla		205	184			389
ENR "Gral. Plutarco Elías Calles"	Sonora		342				342
ENR de Tamps. Maestro Lauro Aguirre	Tamaulipas		167				167
ENR "Lic. Benito Juárez"	Tlaxcala		297				297
ENR "General Matías Ramos Santos"	Zacatecas		574				574
<b>Total</b>		167	5780	207	50	216	6420
<b>%</b>		2.6	90.0	3.2	0.8	3.4	100

Fuente: SEP-SIBEN, Captura Octubre 2014. Corte al 15 de diciembre de 2014

Es decir, solo tres de cada diez estudiantes de las Normales Rurales, tienen claramente como meta laborar en una escuela netamente indígena y se circunscribe solo a dos

escuelas: la de Campeche y la de Guerrero; además, en la modalidad preescolar indígena no existe ningún estudiante matriculado. Cabe agregar sin embargo, que en las localidades del medio rural (menores a 2500 habitantes) también operan escuelas de tipo general, donde es probable que también se incorporen los egresados. No obstante, ambos Programas académicos establecen diferencias importantes en cuanto al estudio y estrategias pedagógicas para abordar la cultura y las lenguas indígenas, por lo que si los estudiantes de las Normales Rurales están eligiendo carreras de tipo general, en la práctica se alejan de una posibilidad de fortalecer los procesos educativos de la población indígena, al menos en los planos institucionales y formales.

Es evidente que existe un desequilibrio en el campo de la formación de profesores en virtud de que la mayoría se orienta a las modalidades generales en los distintos niveles de la educación básica, quedando al margen las dirigidas específicamente a la población indígena. La escasa demanda hacia la modalidad intercultural bilingüe por lo pronto plantea una serie de interrogantes que rebasan este trabajo y que será necesario continuar investigando. Algunos planteamientos que se pueden hacer a título de hipótesis son los siguientes:

- ❑ Los Programas académicos no son suficientemente atractivos para los estudiantes en virtud de asumir la lengua y la cultura indígena solo como objeto de estudio.
- ❑ La identidad de los jóvenes ha cambiado y aspiran a un futuro laboral en el medio urbano.
- ❑ Las localidades donde se ubican algunas Escuelas Normales Rurales que antaño eran predominantemente rurales, al paso de los años y con el crecimiento poblacional, su entorno ha cambiado a uno con perfil más urbano y por tanto sus potenciales demandantes ya no se identifican con el medio rural y la población indígena.
- ❑ Algunas escuelas como la de Sonora y Chiapas, han sido objeto de fuertes presiones por parte de las autoridades estatales que en el pasado cerraron estas escuelas y que para abrirlas nuevamente condicionaron a los estudiantes a no participar en los movimientos estudiantiles que se suelen realizar cada año.

Además del cierre del internado y la aplicación de reglamentos internos más estrictos, lo cual de alguna manera ha influido en el tipo de estudiantes que ahora ingresan.

Por otra parte, la reciente reforma educativa en el ámbito laboral por sus efectos inmediatos, desalienta a los potenciales aspirantes a cursar las licenciaturas propiamente indígenas. En el reciente concurso para conseguir una plaza como profesor de escuelas indígenas, los aspirantes a estas modalidades en su mayoría fueron rechazados y calificados como “no idóneos”. De los 2,199 sustentantes para preescolar y primaria indígena, de por sí pocos, solo 347 (16%) fueron aceptados (INEE, 2015). Los rechazados resultaron con un bajo desempeño en el examen complementario de Habilidades para la práctica docente, y específicas que se requieren para estas plazas, que consiste en:

Los aspirantes a ocupar una plaza en preescolar o primaria indígena presentaron el examen complementario de Comunicación de la Lengua Indígena. Para esta evaluación se administraron más de 60 formas distintas del instrumento adaptadas a diversas lenguas o variantes; en su diseño se consideraron tareas evaluativas que implicaban el conocimiento de habilidades comunicativas orales y escritas en las lenguas indígenas de los sustentantes y en las utilizadas en las escuelas donde se requería este perfil especial (INEE, 2015:133).

Estos resultados ponen en cuestión la formación que están recibiendo los normalistas y las deficiencias de su Programas académicos que llevan a la frustración de sus egresados, en donde no solo se revela la incapacidad individual sino también institucional que, primero aprueba la formación y después descalifica contundentemente su desempeño. Esta es una seria contradicción de este subsistema educativo, donde también queda involucrada la Universidad Pedagógica Nacional cuyos sustentantes fueron los peores evaluados en este concurso (INEE, 2015).

## 2.2 El rezago educativo en el medio rural

No obstante que ya existe un desempleo palpable de maestros –ahora agravado por la reforma educativa-, del cual no se sabe a cuánto asciende, y de la negativa gubernamental a crear nuevas plazas; el rezago educativo en el medio rural interpela la política que ha seguido el Estado, en el sentido de regatear el derecho a la educación y a una educación de calidad, sobre todo para los más pobres que habitan en las localidades más recónditas y marginadas del país. Cuestiona también la estrategia de exterminio hacia las Normales Rurales, cuyos egresados podrían contribuir de manera decisiva a la transformación de sus comunidades y a revertir dicho atraso.

En la **Tabla 5** se describen los indicadores más relevantes de la situación educativa de la población que habita en las localidades rurales, es decir aquellas menores a 2500 habitantes, en su mayoría indígenas y con algún grado de marginación. Los datos reflejan el atraso educativo, el olvido y la indiferencia hacia esta población. La mayor parte de la población rural está sumamente atomizada en este tipo de localidades (las que presentan algún grado de marginación) y representan el 97% del total en el país. En estos parajes no hay escuelas ni maestros dispuestos a incursionar en la sierra sin las comodidades del medio urbano, no existen profesores suficientes que hablen la variante de lengua indígena de las comunidades, donde además no hay energía eléctrica ni tampoco internet. Son espacios marginados donde casi dos millones de niños y adolescentes no van a la escuela.

La política gubernamental hacia esta población ha sido desde hace más de cuarenta años, proporcionarle una educación compensatoria, una educación pobre, multigrado; la cual siempre ha sido insuficiente para remontar su pobreza, menos aún la posibilidad de continuar su trayectoria educativa. En el medio rural solo 2 de cada 10 jóvenes cuentan con el nivel superior completo.

**Tabla 5. Numeralia de los desafíos actuales de la educación en el medio rural**

<b>Concepto</b>	<b>Absoluto</b>	<b>%</b>
Total de localidades en el país con algún grado de marginación	107,458	100%
Total de localidades menores a 2500 habitantes	103,810	97%
Total de población que no asiste a la escuela en localidades de menos de 2,500 habitantes	1,952,879	
Población indígena que no asiste a la escuela 3 a 17 años	1,043,000	
Total de población indígena de 3 a 17 años en localidades de menos de 2,500 habitantes	644,233	
Total de la población indígena de 25 años y más que cuenta con educación superior completa	284,220	5%
Total de la población indígena de 25 años y más sin educación básica completa	3,753,846	70%
Total de localidades de menos de 2500 habitantes sin escuelas:		
Sin escuelas preescolares	58,297	56%
Sin escuelas primarias	53,166	51%
Sin escuelas secundarias	84,435	81%
Sin escuelas de bachillerato	100,459	97%
Máximo nivel de estudios de la población rural de 18 a 24 años:		
Media superior completa		20.80%
Superior completa		2.20%
Escuelas primarias indígenas en condiciones deplorables		68%
Total de profesores activos en educación básica	1,201,517	100%
Total de profesores que trabajan en escuelas comunitarias, indígenas y de telesecundaria	132,521	11%

Fuente: Elaboración propia con datos del INEE (El derecho a una educación de calidad, informe 2014) y Localidades, población e indicadores que intervienen en el índice de marginación según tamaño de localidad, 2010, CONAPO

Ante tales desafíos, la política de desaparecer estudiantes y escuelas normales rurales es incongruente y revela que la política educativa hacia las normales en general y en particular para las rurales es errática, ante la tragedia educativa que vive actualmente el medio rural. La desventura de Ayotzinapa, su historia, asociados a esta penumbra educativa, abre un espacio a la reflexión para renovar e impulsar la Escuela Rural

Mexicana en el contexto actual. En efecto, lo más importante ahora es que aparezcan los estudiantes, pero paralelamente se requiere pensar en cuál va ser el futuro inmediato y de los años por venir para las Escuelas Normales Rurales. Hasta ahora se ha cumplido la maldición de Elba Esther Gordillo, (desaparecerlas o transformarlas en instituciones tecnológicas), pero es obvio que esa no es la solución.

### 3. Las escuelas normales rurales (ENR)

#### 3.1 La noche del 26 de septiembre de 2014

Este día, un grupo de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero desapareció, nadie volvió a saber de ellos, fue como si la tierra se los hubiese tragado.

La palabra “desaparecidos” expresa la condición legal que ahora se les adjudica a los 43 estudiantes, pero también denota un concepto ambiguo; por ello su uso es *ad hoc* para ocultar la responsabilidad de quienes ordenan y ejecutan las más horribles acciones y crímenes de lesa humanidad. “Desaparecido” podría implicar: que temporalmente no se les podrá ver, si fuera el caso de que estuvieran secuestrados, que están muertos o dados por muertos; o bien, que simplemente su paradero es desconocido e inexplicable. Cualesquier acepción resulta inaceptable tratándose de la vida de las personas. Por ello “desaparecidos” es un eufemismo ideal para evadir responsabilidades y extender la



impunidad hacia toda la red de involucrados en estos delitos. Por si fuera poco el Código Penal mexicano no prevé ninguna acción ni castigo en el caso de que se ubiquen a responsables y se nieguen a dar información sobre la suerte

de los “desaparecidos”. De aquí que el silencio impera, se aprehende al Alcalde, a policías, el gobernador pide licencia, los funcionarios y políticos cercanos a los culpables, se deslindan y no aportan ninguna información pese a que presumiblemente la tengan; pasaron más de seis meses y el silencio de las autoridades continúa.

¿Qué hay detrás de las desapariciones? Quizá todo el cúmulo de perversiones de la civilización actual: infundir miedo y zozobra para no protestar contra la estela de daños



que causa la democracia moderna, contra el autoritarismo, la corrupción; el cretinismo y la mendacidad de los políticos, mediante lo cual conservan el poder.

En la historia de las “desapariciones”, las que se pueden contar, casi siempre pertenecen a los estratos más débiles de la sociedad: en este caso estudiantes pobres, pero con un inmenso capital en capacidad de indignación y defensa de lo poco que tienen o han logrado sostener con sus luchas: la posibilidad de formarse como maestros rurales junto a sus comunidades hoy también agraviadas por la infamia. La protesta y acciones de indignación no gustan a los políticos, tampoco simpatizan con la educación popular e independiente fuera del canon educativo impuesto por los organismos internacionales interesados en que el país continúe siendo proveedor de mano de obra barata.

No es la primera vez que en el estado de Guerrero se criminaliza la protesta y agrede a estudiantes y campesinos; esta entidad encabeza la lista de estados en México con más muertes por violencia y colecciona una serie de casos ominosos, que al quedar impunes permite su reiteración: la guerra sucia de las décadas sesenta y setentas, la matanza de Aguas Blancas y el asesinato de un buen número de líderes sociales.

En este apartado se analizan algunas aristas de la Educación Normal Rural como una aportación modesta a la lucha por la justicia que hoy libra la sociedad mexicana, para comprender mejor el porqué de la violencia desatada contra los estudiantes normalistas.

Estas instituciones educativas producto de la Revolución Mexicana y de la construcción de la Escuela Rural Mexicana (ERM) en las décadas de los veinte y treinta del siglo pasado fueron promovidas y protegidas por el Estado, especialmente durante el mandato del General Lázaro Cárdenas quien instituyó la educación socialista en México. En esa época, no faltó presidente que inaugurara alguna de estas escuelas o las honrara con su visita, gozaban de prestigio y apoyo; sin imaginar que más tarde el propio Estado les daría la espalda y trataría por distintos medios de eliminarlas. Este proceso comenzó en los cuarentas pero con mayor virulencia en los sesentas y continúa hasta la fecha, momento en que los métodos violentos siempre utilizados ahora escalan para desaparecerlas.

Las instituciones pilares de la ERM fueron, en orden de su fundación: las Misiones Culturales (1921), las Escuelas Normales Rurales (1922) las Escuelas Centrales Agrícolas (1925), y las Escuelas Regionales Campesinas (1936).

La historia comienza en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública, siendo Presidente de México Álvaro Obregón. El primer Secretario, José Vasconcelos, inspirado en la labor desarrollada por los misioneros franciscanos en la primera etapa de la conquista de México y en sus convicciones cristianas, crea las Misiones Culturales, las cuales constituyeron un proyecto que pretendía paliar la falta de maestros en el medio rural y al mismo tiempo mejorar las condiciones de vida de la población, así lo planteaba:

...no teniendo otro material de qué echar mano, pensamos que lo mejor era combinar el personal, y a falta de un maestro completo como el fraile, que sabía cultivar un campo y aserrar, ensamblar la madera de una mesa, nosotros empezamos a mandar grupos de maestros: uno de artesanías que enseñara a labrar la tierra y forjar el hierro; otro que fuera artista y pudiese inspirar a la población el gusto por la belleza, único camino que le queda al laico para acercarse a las cosas de Dios, y otros más para que incitase a la acción social y

a la colaboración en la obra patriótica; otro, finalmente, para las primeras letras y matemáticas. Y nació así el misionero de tipo moderno, por lo común un maestro normalista que hacía del jefe de grupo de educadores y convivía con los indios, ayudándolos a levantar la escuela con los recursos locales y enseñando los rudimentos de la pedagogía a jóvenes de cada localidad, que enseguida quedaban encargados de la incipiente enseñanza (Vasconcelos, 2000:146).

La urgencia de maestros se evidenciaba por las condiciones de analfabetismo que privaban en aquel momento, según el Censo de población de 1921 la mayor parte de la población no sabía leer ni escribir, del total de la población de 10 años y más, el 67 por ciento se encontraba en esta condición (INEGI). El proyecto de las Misiones era ambicioso, se planteaba una suerte de educación integral y vinculada estrechamente con las necesidades de las comunidades.

Las Misiones no fueron el único proyecto educativo en esa directriz, muy pronto se empiezan a crear las Normales Rurales siguiendo el mismo modelo, la primera de ellas en Tacámbaro, Michoacán en 1922 (esta escuela actualmente está ubicada en Tiripetío, Michoacán). Más tarde, y ya bajo el gobierno de Calles, le sigue San Antonio de la Cal, Oaxaca en 1925 y la de Tixtla, Guerrero en 1926 (Solana, 2007: 211).

El siguiente proyecto que entra en escena es el de las Escuelas Centrales Agrícolas bajo la égida de la Secretaría de Agricultura y Ganadería con el objetivo primero de capacitar técnicamente a campesinos, luego, dichas instituciones fueron fusionadas con las Normales Rurales para dar lugar a las Escuelas Regionales Campesinas (ERC) en 1936, ya en bajo el gobierno cardenista.

Estos tres proyectos educativos enunciados, convivieron y se complementaron durante la década de los veinte y treinta hasta 1940. En 1941 sufren una nueva transformación y se dividen en Escuelas Prácticas de Agricultura y en Normales Rurales (Solana, 2007)). Por ello, muchas de estos planteles que se conocieron posteriormente tuvieron su origen en escuelas Centrales Agrícolas o en ERC. En una revisión de los informes de gobierno

de Cárdenas se pudo constatar que la mayoría de ellas fueron fundadas en su gestión a cuyo término llegaron a treinta y tres (Cárdenas, 1978).

### **3.2 ¿Cuántas Escuelas Normales Rurales existieron en el país?**

El número exacto de escuelas es difícil conocerlo por ahora debido a las circunstancias siguientes:

- ✘ La inconsistencia e insuficiencia de la estadística oficial, por lo menos durante los primeros 60 años del siglo XX, las cuales no permiten realizar el seguimiento y comparación de los datos. El INEGI por ejemplo, empieza a desagregar las escuelas normales hasta el Censo de 1970. La información que se conoce de las ENR proviene de archivos históricos o testimonios, de lo cual todavía falta por descubrir.
- ✘ Existen evidencias de algunas escuelas que se fundaron y tuvieron una vida efímera, de las cuales poco se conoce y no se han consignado en la literatura especializada.
- ✘ Por el origen y transformación de varias de ellas, que en algún momento de su trayectoria adoptaron alguna de estas modalidades: Escuelas Granja, Centrales Agrícolas, Escuelas Prácticas y Escuelas Regionales Campesinas; lo cual ha dado lugar a confusiones, algunos investigadores y periodistas han registrado más escuelas de las que realmente existieron, por la misma razón, la confusión se extiende a la imprecisión de la fecha de su fundación.
- ✘ Los avatares de estas escuelas también tienen que ver con los cambios de sede, en la misma región e incluso hacia otra entidad federativa, por razones de cobertura, demandas de la población o por conveniencia política de las autoridades en turno; lo que también ha originado el sobre registro de las escuelas. En algunos casos, el nombre de la escuela también cambió.

Por las circunstancias anteriores, uno de los trabajos principales realizados para la realización de este estudio, fue la confirmación de los datos a través de fuentes indirectas, tales como: Informes de Gobierno del periodo cardenista, historia de los municipios y

localidades, información de cronistas locales, periódicos, revistas locales y publicaciones especializadas. De esta revisión en cuatro casos no se pudo establecer la fecha de fundación, sin embargo sí se constató su existencia (Tabla 6). De tal manera que se hace una aportación en cuanto al establecimiento del número de ENR más aproximado a la realidad que sin duda tendrá que seguirse investigando.

Entonces, en este estudio se habla de la existencia histórica de 35 escuelas, número que



es más congruente considerando la información que se asienta en los informes del periodo de Lázaro Cárdenas y las que posteriormente se fundaron. La fecha de su creación se estableció con independencia de la modalidad en que aparecieron por primera vez. De estos 35 planteles actualmente subsisten 16 (Tabla 7), las demás fueron convertidas a

escuelas secundarias o institutos técnicos a partir de 1969, proceso que continuó ininterrumpidamente, registrándose el último cierre en el año 2008 de la ENR del Mexe en el Estado de Hidalgo.

**Tabla 6. Escuelas normales rurales cerradas y/o transformadas en otro tipo de establecimiento escolar**

No	Ubicación de la escuela	Año de creación	Fuente
1	El Mexe, Hgo.	1925	Zevada, 1983
2	Champusco, Pue.	1925	Zevada, 1983
3	Santa Lucía Dgo.	1925	Zevada, 1983
4	La Huerta, Mich.	1925	Zevada, 1983
5	El Roque, Gt.o	1926	<a href="http://www.itroque.edu.mx/">http://www.itroque.edu.mx/</a>
6	Xocoyucan, Tlax.	1926	Rockwell, Elsie, 2007
7	San Juan del Río, Qro.	1926	Sin confirmar
8	Río Verde, SLP	1927	Parte 4/5 Escuela Práctica de Agricultura. José de Jesús Alvarado Orozco, Río Verde en la Historia.
9	Salaices, Chih.	1927	La antigua Escuela Normal de Salaices será declarada Patrimonio Cultural del Estado de Chihuahua. Comunidad, Revista digital de actualidad sociocultural
10	Palmira, Mor.	1927	(Cambió de ubicación: Cuernavaca-Oaxtepec-Palmira). La incorporación de la mujer morelense a la educación 1930-1990. Ana Esther Escalante Ferrer y Luz Marina Ibarra Uribe (UAEM) <a href="http://bvirtual.ucol.mx/descargables/676_incorporacion.pdf">http://bvirtual.ucol.mx/descargables/676_incorporacion.pdf</a>
11	Actopan, Hgo.	1928	Originalmente fundada en Molango, Hidalgo en 1923). Fell Claude, 1989
12	Jalisquillo, Nay.	1930	<a href="http://www.e-local.gob.mx/">http://www.e-local.gob.mx/</a>
13	Galeana, NL	1930	Registrada en el Informe de Mesa Andraca (1933)
14	Santa Teresa, Coah.	1938	<a href="http://www.seducoahuila.gob.mx/archivo/documentos/biografias/docjunto.pdf">http://www.seducoahuila.gob.mx/archivo/documentos/biografias/docjunto.pdf</a>
15	San Diego, Tecax, Yuc.	1941	Por Esto! Diario de Yucatán. <a href="http://poresto.net/vernota.php?zona=yucatan&amp;idSeccion=24&amp;idTitulo">poresto.net/vernota.php?zona=yucatan&amp;idSeccion=24&amp;idTitulo</a>
16	Perote, Ver.	1952	(Fundada originalmente en Ozuluama, pasa a Misantla y luego a Perote, Veracruz) <a href="http://plumaslibres.com.mx/2014/08/29/presentan-libro-hubo-una-vez-una-escuela-normal-rural-en-misantla/">http://plumaslibres.com.mx/2014/08/29/presentan-libro-hubo-una-vez-una-escuela-normal-rural-en-misantla/</a>
17	Comitancillo, Oax.	n/d	Sin confirmar
18	Reyes Mantecón, Oax.	n/d	Sin confirmar
19	Tolimán, Qro.	n/d	Sin confirmar

Fuente: Elaboración propia con base en la lista propuesta por Mar Velasco Patricia y Juan Francisco Meza Aguilar (2013) depurada y confirmada según las fuentes citadas en la Tabla 6.

**Tabla 7. Escuelas Normales Rurales vigentes**

	<b>Nombre de la Escuela</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Año de creación</b>	<b>Fuente</b>
<b>1</b>	Gral. Plutarco Elías Calles	El Quinto, Etchojoa, Son.	1931	(Fundada originalmente en Ures, Sonora) <a href="http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/">http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/</a>
<b>2</b>	Gral. Lázaro Cárdenas	Tenería, Estado de Méx.	1927	<a href="http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/">http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/</a>
<b>3</b>	Profr. Raúl Isidro Burgos	Ranchería Ayotzinapa, Tixtla de Guerrero, Gro.	1926	Enciclopedia Guerrerense, Guerrero Cultural Siglo XXI, <a href="http://www.encyclopediagro.org/">http://www.encyclopediagro.org/</a>
<b>4</b>	Ricardo Flores Magón	Agua Nueva Saucillo, Chih.	1931	<a href="http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/">http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/</a>
<b>5</b>	Miguel Hidalgo de Atequiza	Ixtlahuacán de los Membrillos, Jal.	1934	<a href="http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/">http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/</a>
<b>6</b>	Lic. Benito Juárez	Panotla, Tlax.	1938	<a href="http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/">http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/</a>
<b>7</b>	Vanguardia	Villa de Tamazulapam del Progreso, Oax.	1925	(Originalmente se fundó en San Antonio de la Cal, Oaxaca). Fell Claude, 1989
<b>8</b>	Vasco de Quiroga	Tiripetío, Mich.	1922	(Originalmente se fundó en Tacámbaro, Mich.). Fell Claude, 1989
<b>9</b>	J. Guadalupe Aguilera	San Rafael Canatlán, Dgo.	1926	<a href="http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/">http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/</a>
<b>10</b>	Gral. Emiliano Zapata	Amilcingo Temoac, Mor.	1974	Observatorio ciudadano de la educación, Treinta años de la normal rural Emiliano Zapata de Amilcingo, Morelos, Vol. V, número 146. México, ene/2005.
<b>11</b>	Carmen Serdán	Chalahuico Teteles de Ávila Castillo, Pue.	1925	(Cambió de ubicación: Izúcar de Matamoros-Xochiapulco-Hueyapan-Teteles)
<b>12</b>	Justo Sierra Méndez	Blanca Flor, Hecelchakán, Camp.	1930	Breve historia de Hecelchakán Cronista de Hecelchakán <a href="http://www.hecelchakan.net/">http://www.hecelchakan.net/</a>
<b>13</b>	Gral. Matías Ramos Santos	Loreto, Zac.	1933	<a href="http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/">http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/</a>
<b>14</b>	Justo Sierra Méndez	Cañada Honda, Ags.	1936	<a href="http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/">http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/</a>
<b>15</b>	Mactumactzá	Mactumactzá, Tuxtla Gtz, Chis.	1931	Lome, Emilio, 2010
<b>16</b>	Lauro Aguirre	Guemez, Tamps.	1926	A. Maldonado Cronista de Cd Victoria

Fuente: elaboración propia con base en SIBEN-SEP y confirmación de fechas según las fuentes citadas en la tabla

### 3.3 Matrícula actual de las Normales Rurales

**Tabla 8. Matrícula de las Escuelas Normales Rurales**

No	Nombre de la escuela	Ubicación	Ciclo 2007-2008			Ciclo 2013-2014		
			H	M	Total	H	M	Total
1	Justo Sierra Méndez	Aguascalientes, Ags.	0	427	427	1	420	421
2	Justo Sierra M.	Hecelchakan, Camp.	139	147	286	97	202	299
3	Mactumactzá	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	142	97	239	146	129	275
4	Ricardo Flores Magón	Saucillo, Chihuahua	0	507	507	0	460	460
5	J. Guadalupe Aguilera	San Rafael Canatlán, Durango	397	0	397	398	0	398
6	Prof. Raúl Isidro Burgos	Ranchería Ayotzinapa, Tixtla de Guerrero, Gro.	519	0	519	522	0	522
7	Luis Villareal	El Mexe Hidalgo	39	36	75	0	0	0
8	Miguel Hidalgo de Atequiza	Ixtlahuacán de los Membrillos, Jalisco	329	191	520	199	267	466
9	Gral. Lázaro Cárdenas del Río	Tenería, Estado de México	543	0	543	552	0	552
		Div. Semiescolarizada	123	441	564	0	0	0
10	Vasco de Quiroga	Tiripetío, Michoacán	553	0	553	550	0	550
11	Emiliano Zapata	Amilcingo, Morelos	0	349	349	0	361	361
12	Vanguardia	Villa de Tamazulapam del Progreso, Oaxaca	0	457	457	1	456	457
13	Carmen Serdán	Teteles, Puebla	0	443	443	0	386	386
14	Gral. Plutarco Elías Calles	Etchojoa, Sonora	235	0	235	244	94	338
15	Maestro Lauro Aguirre	Güemes, Tamaulipas	88	136	224	59	153	212
16	Lic. Benito Juárez	Panotla, Tlaxcala	0	310	310	0	318	318
17	General Matías Ramos Santos	Bimbaletes Loreto, Zacatecas	367	203	570	291	269	560
<b>TOTAL</b>			<b>3474</b>	<b>3744</b>	<b>7218</b>	<b>3060</b>	<b>3515</b>	<b>6575</b>

Fuente: Sistema de Información Básica de la Educación Normal, SIBEN (SEP)

En el caso de las Normales Rurales, a partir de que se homologaron con el creación de un subsistema único, no existe información disponible que permita analizar su evolución al menos en sus indicadores básicos ya que entran a la misma “bolsa” de todas las escuelas normales; muy a pesar que en la práctica constituyen un proyecto educativo diferente. Se diferencian por su vinculación estrecha con las comunidades rurales e indígenas, por su formación técnica en varios talleres y actividades agropecuarias y por su formación ética, cívica y artística, componentes todos que no tienen las demás escuelas. En la **Tabla 8**, se detalla la matrícula y la ubicación de las 16 escuelas que sobreviven actualmente.

En dicha tabla se especifica la matrícula del ciclo escolar 2007-2008 que corresponde a la estadística más antigua publicada por la SEP, comparada con la del 2013-2014, se observa una disminución de 643 alumnos que corresponde aproximadamente a las últimas generaciones del Mexe (cerrado en 2008) y a la cancelación del programa semiescolarizado de la Normal de Tenérica en el Estado de México, aunque también se puede apreciar una disminución en la matrícula en siete escuelas.

Se puede observar, que existen planteles que son exclusivamente de mujeres o solo para hombres, el resto son mixtas, lo cual en algunos casos corresponde a su tradición de origen.

### **3.4 Movimientos sociales reprimidos y cierre de escuelas**

Varias movilizaciones político-sociales importantes acontecidas durante la década de los sesenta y setenta protagonizadas por estudiantes y profesores le ganaron la fama a las Normales Rurales de ser “nido de guerrilleros”; entre ellas la guerrilla en el estado de Guerrero y el asalto al cuartel Madera en Chihuahua, así como su participación en el movimiento estudiantil de 1968. Además de la pérdida de vidas, desenlazaron en un cierre masivo de escuelas en el periodo del presidente Gustavo Díaz Ordaz de triste memoria, en esa época se cancelaron más de la mitad de las escuelas, algunas fueron cerradas definitivamente y otras se convirtieron en secundarias técnicas (Camacho,

2008). Es pertinente recordar que de estas escuelas no solo egresaron futuros guerrilleros y auténticos líderes sociales; sino también diputados, gobernadores y dirigentes charros del Partido Revolucionario Institucional (PRI), esto último, por cierto, no se publicita con la misma fruición. El epíteto de subversivos entraña un reduccionismo político que pasa por alto las causas y condiciones que dan origen a la sublevación, es decir, el atraso económico, la desigualdad social y la injusticia. Como bien lo advirtió Carlos Montemayor:

El razonamiento oficial tiende a apoyarse no en una comprensión de la naturaleza social del conflicto, sino en la necesidad de reducir al máximo los contenidos sociales y sus motivaciones políticas o morales. En la medida que se reduzcan al mínimo estos datos de causalidad social se favorece la aplicación de medidas solamente policiacas o militares. (Montemayor, 2007:12)

Han transcurrido cuarenta años de aquellos acontecimientos, sin embargo, el estigma de sediciosos se continúa aplicando a los estudiantes de estas escuelas, no obstante, hay que tener en cuenta que las condiciones de injusticia que vive el medio rural continúan prevaleciendo, de ello da cuenta con crudeza la Encuesta Nacional de Alimentación y Nutrición en el Medio Rural 1996 (Tabla 9), que es la única en su tipo que se ha realizado en las últimas dos décadas y escasamente difundida:

**Tabla 9. Estados con mayor prevalencia de desnutrición y condiciones sociales**

Condición	Guerrero	Yucatán	Puebla	Oaxaca	Chiapas	Nacional
Viviendas con piso de tierra (%)	57.5	27.6	51.2	56.0	56.2	36.7
Viviendas sin agua potable (%)	57.6	30.0	46.7	51.5	42.8	44.1
Viviendas de calidad mala y muy mala (%)	69.0	36.8	57.6	62.6	59.3	41.9
Padre analfabeto (%)	53.4	46.7	43.1	41.6	46.7	38.5
Madre analfabeta (%)	54.7	53.1	44.9	45.7	51.6	37.9
Niños desnutridos peso/edad (%)	63.1	61.6	53.3	54.5	49.6	42.8
Niños desnutridos talla/edad (%)	71.3	73.1	66.5	69.9	71.6	55.9
Niños desnutridos de alto riesgo (%)	32.4	28.7	25.4	23.3	20.0	16.9
Gasto en alimentos (pesos per cápita/semana)	28.6	29.3	25.2	27.9	21.9	30.1
Consumo per cápita de leche (ml)	72.7	44.1	77.2	101.0	60.0	125.0
Familias que no consumen leche (%)	38.0	54.7	55.1	46.4	51.0	35.0

Fuente: Instituto Nacional de la Nutrición Salvador Zubirán. Encuesta Nacional de Alimentación y Nutrición en el Medio Rural 1996. Recuperado de La desnutrición infantil en el medio rural mexicano, Abelardo Ávila Curiel, Teresa Shamah Levy, Carlos Galindo Gómez, Gerardo Rodríguez Hernández, Linda M. Barragán Heredia, Salud pública de México vol.40 n.2 Cuernavaca, Mor. Marzo 1998.

Como se puede ver, las entidades con mayores problemas son las de siempre, y en tan ominosas condiciones, en primer lugar Guerrero, que rebasa con mucho los promedios nacionales. Dieciocho años más tarde la situación no tuvo cambios sustanciales, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012 (INSP, 2013) encontró que:

Guerrero se encontró en el primer lugar de las entidades con mayor proporción de hogares en alguna clasificación de inseguridad alimentaria en el ámbito nacional, pues 8 de cada 10 hogares se encuentran en inseguridad alimentaria y al menos dos de cada diez hogares reportó haber padecido hambre en los tres meses previos a la encuesta. Al igual que lo que ocurrió con otros indicadores

de vulnerabilidad nutricia y de desarrollo social, los hogares de áreas rurales tuvieron mayor prevalencia de percepción de inseguridad alimentaria comparados con los hogares de áreas urbanas.

Se comprueba entonces que las desfavorables condiciones sociales subsisten, y que por lo tanto, como apunta Montemayor, los conflictos son recurrentes. Este escenario explica también por qué en Guerrero se ubica la mayor inconformidad y violencia.

En las décadas siguientes, tanto el gobierno federal como el estatal emplean una estrategia de ahorcamiento y acoso para con las escuelas normales rurales, excepto en el periodo de Luis Echeverría que fue tolerante con ellas y en donde incluso por una intensa movilización campesina se funda una nueva escuela, la de Amilcingo, Morelos. Dicha estrategia se puede describir así:



Imagen Escuela Normal Rural "Emiliano Zapata", fundada en 1974 en Amilcingo, Morelos (foto, G. Segura)

**Escuela para pobres.** A través del otorgamiento de raquíticos presupuestos que se expresan en un gasto de 50 pesos en promedio para cada día de alimentación por alumno, instalaciones viejas y precarias sin posibilidades de reparación y mantenimiento, talleres sin insumos y equipos adecuados y predios de cultivo también sin herramientas y maquinaria. En este sentido, la política gubernamental seguida ha sido mantener escuelas pobres para los pobres. Dicha estrategia ha provocado que cada año los estudiantes tengan la necesidad de movilizarse y salir a las calles para exigir el cumplimiento de un pliego petitorio, que además de no cumplirse o solo parcialmente, ha

dado la oportunidad para que las autoridades reiteradamente los sigan exponiendo ante la opinión pública como violentos e irresponsables. Así configuran el ciclo perverso: «te restrinjo tus derechos, te obligo a protestar, y luego, te criminalizo y/o amenazo con el cierre de la escuela».

Ejemplo de estas medidas que se enmarcan simplemente en el autoritarismo y bajo la bandera de que la educación tecnológica es la solución para los problemas del país, algunas Normales Rurales han sido convertidas en Universidades o Institutos tecnológicos, tal como sucedió con la escuela del Mexe, Hidalgo, que tras de varios años de resistencia junto con las comunidades campesinas, finalmente se cierra en el año 2008, para en su lugar instaurar una universidad politécnica. Paralelamente a este hecho, la Normal de Mactumactzá, Chiapas también la habían cerrado, abriéndose posteriormente pero ya sin el internado. Todavía hasta el año 2012 los egresados del Mexe luchaban por su reapertura, no fueron escuchados. Habrá que recordar que al calor de este conflicto, la lideresa magisterial se manifestó así:

Queremos que las instituciones que hasta hoy eran Normales sean instituciones para técnicos en turismo, técnicos en actividades productivas, que ningún mexicano se encuentre sin empleo, que el que estudie encuentre el empleo, la plenitud y la felicidad que ello da y los recursos para cubrir sus necesidades materiales. (Presidencia de la República, 18/08/2008)

Más tarde expresó:

Hemos planteado muchas veces a las autoridades que si se cierran algunas de las normales rurales va a haber mucho alboroto de los jóvenes. No se olviden que las normales rurales han sido semilleros de guerrilleros, pero si no hacemos esto van a seguir con lo mismo. (La Jornada, 10/08/2010)

Muchos consideraron que fueron exabruptos de la *Maestra*, pero más allá de su cretinismo, expresaba su beneplácito y complicidad con la política educativa marcada por organismos internacionales para seguir condenando a México como proveedor de mano de obra barata. Al mismo tiempo presagiaba el vendaval que vendría sobre los maestros

poco tiempo después con las llamadas reformas estructurales, y que efectivamente, dieron un golpe certero al Normalismo en México, donde ni ella se salvó.

#### **4. La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM)**

Es la organización estudiantil que se han dado los estudiantes de las Escuelas Normales rurales, se fundó en 1935, en lo que fue su primer congreso en Roque, Guanajuato. No es casual que se autodenominen campesinos, porque en efecto son de origen netamente campesino y por añadidura pobres; socialistas porque surgen justamente en el periodo en que Cárdenas proclama que la educación en México debe ser socialista al reformar el Artículo tercero de la Constitución en diciembre de 1934, rezaba así: "Artículo 3o. La educación será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social". De hecho, los normalistas estaban estrenando la nueva norma.

Los ejes de formación de los estudiantes son: político; académico, cultural, módulos de producción y deportivo, excepto el primero, todos los demás corresponden a la tradición de la Escuela Rural Mexicana, que no se circunscribía únicamente a la docencia sino también a una pedagogía de transformación social y económica de sus comunidades. La formación política evidentemente no forma parte del currículum oficial, es otro componente que corresponde al currículum oculto<sup>28</sup>, y que explica al mismo tiempo, tanto su subsistencia por ya 80 años, como la animadversión del gobierno que los ha llevado a su debacle. Durante todo el tiempo que permanecen los estudiantes en la escuela, de manera organizada, se estudia la ideología marxista-leninista y se repasan las biografías

---

<sup>28</sup> En entrevista con un estudiante de la Normal de Ayotzinapa, refiere que la formación política es obligatoria para todos los estudiantes de primer ingreso, durante un año completo en horario extraescolar (9 a 11-12 de la noche). En los años siguientes solo continúan la formación los cuadros más destacados y que son acreedores a algún cargo dentro de la organización.

de ilustres revolucionarios como Hidalgo, Morelos, Zapata, Villa, Che Guevara, Lucio Cabañas y otros. La organización se rige por el Centralismo Democrático, lo que explica que en algunas épocas hayan pasado a la clandestinidad o semiclandestinidad.

La FECSM es la organización estudiantil más antigua de México y quizá también la única que defiende la ideología socialista y se asumen como proletarios con un claro sentido de clase social que los hermana con los campesinos pobres de México. Sorprende que subsistan organizaciones de jóvenes de este tipo, donde en un amplio espectro de instituciones de educación superior han enterrado al marxismo-leninismo, o donde un gran número de jóvenes no conoce quiénes fueron estos personajes. También en la democracia actual, los partidos de izquierda que se presumen más revolucionarios carecen de una ideología de clase, menos aún representan los intereses de los más pobres. Asombra también que a propósito de la tragedia de Ayotzinapa, dichos partidos han tenido una respuesta tibia, melindrosa y pusilánime.

La FECSM es una institución formativa, comenzando por la defensa y reivindicación de los derechos del estudiante, en primer lugar, por el derecho a la educación; que implica el ingreso, la permanencia y la calidad de la educación misma. Por ello en sus luchas de cada año defienden la conservación y aumento de la matrícula, que los aspirantes efectivamente sean los más pobres y por mejores servicios asistenciales. Así mismo, el sentido de clase los obliga a solidarizarse entre las escuelas cuando alguna de ellas enfrenta algún conflicto. La FECSM es una suerte de sindicato que defiende los intereses inmediatos y derechos de los estudiantes y un órgano político que construye ciudadanía entre ellos y sus comunidades plenamente identificadas con las escuelas.

Es necesario tratar de explicar por qué la Federación ha subsistido por ocho décadas y las escuelas mismas que no están para nada alineadas con el canon educativo del neoliberalismo. Los propios estudiantes exponen sus razones: mientras haya pobres en el campo seguirá persistiendo la necesidad de este tipo de escuelas, mientras se continúe avasallando las tierras de los campesinos para el “desarrollo” del país que beneficia a los empresarios, mientras se les expropian y contaminan sus recursos naturales por cualquier medio; seguirá siendo pertinente este tipo de educación (Camacho, 2013).



Escuela Normal de Ayotzinapa

## 5. Anexo

### Oferta y demanda en las escuelas normales públicas y privadas por entidad federativa (2013-2014)

ENTIDAD	SERVICIO	ESCUELAS	LUGARES DISPONIBLES	NÚMERO DE SOLICITUDES	1ER INGRESO	% DE LUGARES OCUPADOS
Aguascalientes	Pub	5	864	1,628	840	97.2
Aguascalientes	Priv	1	50	24	24	48
Baja California	Pub	11	1,236	2,964	659	53.3
Baja California	Priv	5	273	178	157	57.5
B. Calif. Sur	Pub	5	485	1,460	485	100
Campeche	Pub	9	415	502	344	82.9
Campeche	Priv	4	81	30	18	22.2
Coahuila	Pub	8	1,089	1,443	654	60.1
Coahuila	Priv	1	35	50	35	100
Colima	Pub	3	779	650	650	83.4
Chiapas	Pub	22	2,259	4,231	1,184	52
Chihuahua	Pub	4	1,038	2,840	1,083	104.3
Chihuahua	Priv	1	82	82	45	54.9
Distrito Federal	Pub	6	2,164	3,152	1,595	73.7
Distrito Federal	Priv	17	671	682	239	35.6
Durango	Pub	5	976	1,352	416	42.6
Durango	Priv	5	669	465	314	46.9
Guanajuato	Pub	5	780	761	469	60.1
Guanajuato	Priv	32	1,719	1,384	792	46.1
Guerrero	Pub	12	967	1,862	819	84.7
Guerrero	Priv	12	570	291	221	38.8
Hidalgo	Pub	6	880	1,648	754	85.7
Hidalgo	Priv	3	125	85	81	64.8

ENTIDAD	SERVICIO	ESCUELAS	LUGARES DISPONIBLES	NÚMERO DE SOLICITUDES	1ER INGRESO	% DE LUGARES OCUPADOS
Jalisco	Pub	11	1,023	3,454	887	86.7
Jalisco	Priv	16	467	492	309	66.2
México	Pub	39	3,328	5,963	1,500	45.1
México	Priv	4	260	324	133	51.2
Michoacán	Pub	9	1,128	4,693	1,187	105.2
Michoacán	Priv	12	724	771	517	71.4
Morelos	Pub	2	185	672	214	115.7
Morelos	Priv	2	910	501	357	39.2
Nayarit	Pub	3	535	950	484	90.5
Nayarit	Priv	2	51	88	88	172.5
Nuevo León	Pub	5	1,971	3,664	1,101	55.9
Nuevo León	Priv	5	524	633	375	71.6
Oaxaca	Pub	20	1,625	3,617	1,454	89.5
Oaxaca	Priv	2	145	100	0	0.0
Puebla	Pub	18	2,171	2,356	1,383	63.7
Puebla	Priv	20	1,514	754	617	40.8
Querétaro	Pub	4	532	1,751	419	78.8
Querétaro	Priv	3	135	82	63	46.7
Quintana Roo	Pub	4	210	342	175	83.3
Quintana Roo	Priv	1	60	32	26	43.3
San Luis Potosí	Pub	5	1,058	2,704	1,267	119.8
San Luis Potosí	Priv	4	886	857	642	72.5
Sinaloa	Pub	3	2,203	2,287	1,351	61.3
Sinaloa	Priv	1	120	122	37	30.8
Sonora	Pub	8	1,196	2,638	876	73.2
Tabasco	Pub	7	661	962	440	66.6
Tabasco	Priv	4	126	70	68	54.0
Tamaulipas	Pub	11	633	923	374	59.1

ENTIDAD	SERVICIO	ESCUELAS	LUGARES DISPONIBLES	NÚMERO DE SOLICITUDES	1ER INGRESO	% DE LUGARES OCUPADOS
Tamaulipas	Priv	29	525	399	313	59.6
Tlaxcala	Pub	7	183	397	183	100.0
Veracruz	Pub	6	750	4,514	675	90.0
Veracruz	Priv	12	797	531	483	60.6
Yucatán	Pub	6	494	2,266	516	104.5
Yucatán	Priv	11	618	351	396	64.1
Zacatecas	Pub	5	445	1,971	436	98.0
Zacatecas	Priv	1	25	33	21	84.0
<b>TOTAL</b>		<b>484</b>	<b>46425</b>	<b>80,028</b>	<b>31245</b>	<b>67.3</b>
<b>RESUMEN</b>	Servicio	Escuelas	Lugares disponibles	Núm. de solicitudes	Primer ingreso	% lugares ocupados
	Público	274	34,263	70,617	24,874	72.6%
	Privado	210	12,162	9,411	6,371	52.4%
	Total	484	46,425	80,028	31,245	67.3%

Fuente: INEE, Los docentes en México, Informe 2015

# **LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO**

**Un proyecto de educación alternativa en el contexto del derecho a la educación superior en la Ciudad de México**



## Introducción

El conflicto<sup>29</sup> que vivió la Universidad Autónoma de la Ciudad de México UACM, colocó a esta institución en una situación de grave riesgo y en no pocos momentos se puso en cuestión los fundamentos de su proyecto académico. Varios meses estuvo en la palestra de la opinión pública recibiendo críticas positivas y negativas, así como asechanzas desde algunos intersticios del poder en la Ciudad de México. Hay que decir, sin embargo, que la crisis fue provocada y protagonizada principalmente por algunos actores internos: “La universidad pública es entonces un bien público permanentemente amenazado, pero no hay que pensar que la amenaza proviene solamente del exterior, porque ella proviene también del interior”. (De Sousa 2007, p. 94) Por fortuna la universidad salió avante de este conflicto y actualmente se encuentra trabajando en la senda académica y democrática planteada desde su origen.

La UACM como se sabe, es un proyecto educativo alternativo y autónomo en el ámbito de la educación superior no sólo en la Ciudad de México sino también del país. Se trata de un proyecto único y por tanto diferente al resto de las instituciones de educación superior. Su singularidad deviene de sus principios y valores que la animan, de la reivindicación y defensa del derecho a la educación que a la vez da lugar a un modelo de organización académica que permite materializar plenamente la inclusión en el proceso «ingreso-permanencia-egreso»; de su función social reflejada en la formación de ciudadanos críticos, y de las relaciones de cooperación que establece con las comunidades de su entorno. Si bien existen otros proyectos alternativos de educación superior en México, el caso de la UACM es excepcional por cuanto es apoyada por el Gobierno del Distrito Federal en cumplimiento puntual, tanto de la propia ley universitaria como de otras leyes locales, del cual depende su financiamiento, lo que no es poca cosa

---

<sup>29</sup> Se refiere al más reciente. La UACM estuvo cerrada durante siete meses (septiembre-2012 a marzo-2013), por el conflicto provocado por su Rectora Esther Orozco en el proceso electoral de consejeros universitarios, el cual confrontó a las autoridades con gran parte de la comunidad.

en esta época de globalización neoliberal en que la política educativa tanto nacional como internacional marcha en sentido contrario a lo que se propone la UACM.

Tales características configuran una institución no alineada con las políticas públicas y modelos homogeneizadores de la educación superior prevalecientes en el país, que se identifican por estar dentro de la lógica del mercado y por ejercer la incesante exclusión de todos aquellos que demandan un espacio en las universidades públicas.

Esta es la motivación de fondo que se encuentra en los ataques que ha sufrido la universidad y de la crítica acerba a su proyecto educativo. Tal apreciación se sustenta históricamente, al reparar en la suerte que corrió un conjunto de proyectos de educación superior independientes o de carácter popular, principalmente durante la primera mitad del siglo XX<sup>30</sup>. Todos ellos tuvieron un desenlace en alguno de estos sentidos: sucumbieron ante el embate de sus detractores, o bien, se transformaron en proyectos debidamente alineados a la política oficial. Si bien las experiencias de algunos de ellos fueron simiente y base de instituciones como la UNAM y el IPN, donde se incorporaron principios de educación popular que hoy prácticamente ya no existen o se han adaptado a otros fines.

Por otra parte, la UACM se ha cuidado de no caer en el error de ser simplemente una “escuela para pobres”, a la manera en cómo el Estado ha respondido tradicionalmente en proyectos de educación para los marginados, como por ejemplo: el proyecto CONAFE en la educación básica, y en la educación superior con las universidades interculturales, que son modelos con escasos recursos, con un currículum homogeneizador y que poco o nada responde a las necesidades de sus estudiantes. Por el contrario, la UACM cuenta con una oferta educativa para todos sin discriminación alguna, donde ha puesto en juego los mejores recursos en calidad y cantidad. En ejercicio pleno de su autonomía ha definido sus valores y principios educativos inscritos en una alta responsabilidad social y

---

<sup>30</sup> Ver los casos en el capítulo 1 de este trabajo

que se refleja en el diseño de un enfoque pedagógico acorde con el perfil de sus estudiantes.

Con esta configuración, la UACM se deslinda claramente de los modelos de educación superior públicos y privados orientados hacia el mercado, de la educación basada en competencias y de todo tipo de políticas y prácticas que fomentan la exclusión en el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes.

En este contexto, es altamente probable que la UACM continúe siendo blanco<sup>31</sup> de presiones, críticas y asechanzas, a las cuales es necesario hacerles frente informando a la sociedad sobre sus avances. Al mismo tiempo es necesario que la universidad esté ejerciendo acciones permanentes de autoevaluación de los distintos componentes de su proyecto académico y mostrar su pertinencia a la sociedad, no sólo en México sino también en el ámbito internacional. En esta doble tarea –política y educativa- es precisamente donde se inscribe este estudio, que pretende colaborar con una mirada en alguna de las múltiples dimensiones que podrían integrar un sistema de autoevaluación que todavía no existe, que habrá que concebir y diseñar, junto con otros miembros de la comunidad que también les preocupa este problema y están empeñados en trabajar en él<sup>32</sup>. Reto no menor, al considerar que los rasgos del modelo escapan de las visiones predominantes.

Sin embargo, dado que este trabajo es amplio y complejo, este primer acercamiento al proyecto de la UACM se centra en el examen del derecho a la educación en sus implicaciones locales, nacionales e internacionales, ya que se considera que éste es el

---

<sup>31</sup> Ejemplo de ello lo refleja la posición de los partidos políticos de oposición en la Ciudad de México: “De la reunión con la Comisión de Educación de la VI Legislatura se derivaron mesas de trabajo, para, entre otras cosas, discutir las iniciativas contrarias a la UACM, presentadas por el PRI, el PAN y del Partido Verde”, en «Avances de la construcción colectiva de la UACM y la tarea de la Rectoría, UACM, junio/2013, p. 1».

<sup>32</sup> Recientemente se publicó la obra “El ciclo básico y el proyecto educativo en la UACM. Un Estudio interdisciplinario” (Díaz, 2012) que sintetiza el trabajo de 83 académicos que aportaron los productos de investigación y sus puntos de vista en este sentido. Otra aportación significativa se encuentra en el libro “Con estos estudiantes: la vivencia en la UACM” (Hazard, 2012). Estos esfuerzos, sin duda, constituyen ya un avance importante del proceso de autoevaluación que habrá que seguir construyendo. Son también un balance de los logros alcanzados y de los errores que se han observado en los primeros 10 años de vida de la UACM.

eje sobre el cual se construye el proyecto educativo de la UACM. Existe además otro criterio de carácter histórico que impele a comenzar por este tema. Se trata de la reciente reforma a la Constitución en su Artículo 1º, una modificación de la mayor relevancia en las últimas tres décadas en términos de un alba a la justicia mexicana, ya que se incorpora el reconocimiento de los derechos humanos prescritos por los tratados internacionales. Esta situación cambia radicalmente el panorama para el ejercicio de los derechos sociales, en particular el de la educación, sobre todo porque cuando se funda la UACM el contexto era más adverso en términos normativos. La UACM se adelanta a estas resoluciones, no sólo a la constitucional sino también al conjunto de leyes locales que se decretaron posteriormente y que, desde este punto de vista, ahora constituyen asideros que fortalecen el proyecto educativo de la UACM y abren mayores perspectivas para su consolidación.

## **1. Proyecto académico de la UACM. Principios y políticas**

En el presente estudio se invoca de manera recurrente al proyecto académico de la UACM y sus principios. Atendiendo a que potenciales lectores de este documento no estén familiarizados con aquel, a continuación se reproduce una síntesis de estos postulados.

### **I. Sobre la educación superior**

El fin de la educación superior. La educación universitaria es vital para las personas, la sociedad y el país. Los estudios universitarios hacen posible la formación de ciudadanos que se apropian de la cultura y las herramientas para ejercer un pensamiento crítico.

La educación superior como un derecho. El proyecto de la UACM se basa en la premisa de que la educación superior es un derecho universal y permanente y atiende la necesidad de ampliar las aspiraciones educativas de la población, como condición vital para la construcción de una sociedad más justa...asume plenamente el derecho a la educación...porque precisamente la educación no se concibe como un beneficio privado para aquél que accede a la educación superior, sino como un derecho y un beneficio para la sociedad.

### **II. La identidad de la UACM**

Un proyecto democrático. Es dándole este sentido a lo público como la Universidad Autónoma de la Ciudad de México busca responder al propósito de otorgar todo el apoyo a quienes han sido excluidos hasta ahora. Este proyecto se concreta en la ubicación estratégica de sus planteles, en el establecimiento de condiciones de estudio que lo hacen posible a todos, en la flexibilidad de sus programas que, sin mengua de su alta calidad y rigor académico, se adaptan a las condiciones de vida y disponibilidad de tiempo de los estudiantes. El programa educativo que inspira a esta universidad corresponde a

un proyecto de nación democrático, como lo establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Su carácter público y autónomo. Otro aspecto de la mayor importancia consiste en que una institución de educación pública tiene que ser sostenida públicamente. En la UACM, de acuerdo con los recursos de los que disponga la Universidad, todo aquel que quiera aprender podrá estudiar, todo aquel que quiera demostrar, a través de los exámenes apropiados, que cuenta con los conocimientos requeridos podrá obtener los certificados correspondientes.

Gratuidad. Los servicios que ofrezca la Universidad Autónoma de la Ciudad de México serán sin costo para los estudiantes.

Cobertura. La Universidad Autónoma de la Ciudad de México tiene la encomienda de contribuir a la satisfacción de las necesidades apremiantes de nuestra ciudad en materia de educación superior. Busca que cada vez más jóvenes y adultos tengan acceso a la educación superior y que se formen amplias capas de la población con este nivel educativo. Además, es fundamental dar apoyo preferente a quienes tienen mayores dificultades para satisfacer sus necesidades educativas, sin prejuzgar acerca de méritos, porque lo que normalmente se califica como tales no son sino los resultados de los privilegios que previamente se han tenido.

Ingreso irrestricto. No exclusión y apoyo a quienes más lo necesitan. Implica que la educación es un derecho universal y permanente como condición vital para la construcción de una sociedad más justa. En consecuencia la UACM es para jóvenes y adultos, independientemente de su edad, credo o condición socioeconómica, de los años transcurridos desde que obtuvieron su certificado de bachillerato y de su escuela de procedencia.

Colegialidad. En la universidad, el sustento del trabajo académico está en la colegialidad, como mecanismo indispensable para garantizar el desarrollo de una vida académica fundada en la interacción colectiva, sobre la base de relaciones eficaces y propositivas y un sentido ético de responsabilidad con el proyecto universitario.

La comunidad. La comunidad académica está integrada por los estudiantes y el personal académico, y está constituida mediante relaciones de cooperación y apoyo mutuos para impulsar la superación de todos sus integrantes.

Todo estudiante tiene el derecho a participar, de conformidad con lo establecido en esta Ley y en los estatutos y reglamentos que de ésta se deriven, en los órganos colegiados de la Universidad en los que se resuelvan asuntos que afecten sus intereses legítimos y los generales de la Universidad.

La meta de la UACM es la constitución de una auténtica comunidad académica, orientada hacia fines y valores comunes, mediante la organización del trabajo en redes de cooperación y vinculación que crean condiciones para un trabajo colegiado. Esto significa la supeditación de criterios individualistas de beneficio personal, en favor del interés general de la institución y la consecución de sus propósitos fundamentales.

### **III. Principios pedagógicos**

Educación crítica, científica y humanista. Significa orientar la construcción de la universidad como una institución de cultura, implica un contexto en el que se promueve la responsabilidad frente a los problemas sociales y se establecen y mantienen vínculos estrechos con la sociedad.

Una educación centrada en la formación del estudiante. En la UACM, el estudiante es el foco de atención de las acciones educativas. La institución asume su función de promover el aprendizaje y propiciar que el estudiante aprenda a aprender, de modo que logre una formación universitaria y pueda continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Con este sentido se ofrecen tres espacios específicos de aprendizaje: aula, asesoría y tutorías, cuyos procesos se interrelacionan, se potencian mutuamente, favorecen el trabajo autónomo del estudiante y dan consistencia a su formación.

Flexibilidad curricular. Permite al estudiante estructurar sus propios planes semestrales, determinar las materias que le interesan y decidir cuántas puede cursar de acuerdo con su tiempo disponible y su preparación académica. Esto le abre la posibilidad de cursar

cualquier materia que la universidad ofrece, realizar una trayectoria académica no necesariamente lineal y tomarse el tiempo que requiera para completarla...[o si así lo prefiere] puede cursar el conjunto de materias indispensables de un plan de estudios y que conducen a la obtención de un grado en una disciplina definida.

Formación integral. Se ofrece a los estudiantes la oportunidad de formarse en una cultura amplia científica y humanística, de tal modo que no se sientan atraídos por la especialización temprana y puedan aproximarse a perspectivas pluridisciplinarias...les permite superar la tendencia a devaluar o ignorar aquello que no pertenece a la propia especialidad; además, sienta bases para comprender la interdependencia entre diversos campos de conocimiento y el potencial explicativo que aporta la integración de diversas perspectivas. Por ello la currícula está organizada en un programa de integración, un ciclo básico, común a todas las carreras o planes de estudio que ofrece, y un ciclo superior, específico para cada licenciatura.

Libertad de cátedra e investigación. La UACM garantiza las libertades de cátedra e investigación. La libertad de cátedra debe hacerse compatible con la necesidad e interés de los estudiantes por completar planes de estudio coherentes y sólidos, que conduzcan a una formación universitaria integral y a una preparación profesional de alto nivel...para dar realidad a la enseñanza centrada en el aprendizaje, (se) busca que también se realice investigación de la práctica educativa y que se vincule la enseñanza con la investigación en las disciplinas. La investigación de la práctica docente significa el registro de cómo se enseña, los aciertos y debilidades de los procesos que se aplican y sus resultados.

Profesionalización del trabajo académico. Implica que los profesores de la UACM consideren el trabajo académico: como su modo y medio de vida, como vocación y profesión, como actividad especializada, su objetivo es el conocimiento y la producción cultural, trabaja de manera colegiada. (Por tanto no es compatible con estos principios: el individualismo, las diferencias por acumulación de títulos académicos y la competencia para ser objeto de privilegios).

La evaluación. Derivado del principio de una educación centrada en el aprendizaje, en la propuesta educativa de la universidad, la evaluación se articula con el conjunto de las

acciones educativas y las esclarece. Se realiza con referencia directa a los propósitos del aprendizaje de cada curso o ciclo y responde a las metas formativas propuestas en los planes de estudio...y aporta aspectos relevantes de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en tanto que permite identificar si se alcanzaron los logros previstos, así como reconocer otros que no fueron planeados...las evaluaciones son un medio para producir conocimientos sobre los procesos formativos que se desarrollan en la universidad, y para que los estudiantes, los profesores y sus academias tomen decisiones fundamentadas que les permitan seguir avanzando por rutas trazadas, emprender nuevas acciones o diseñar nuevos caminos. La UACM establece tres tipos de evaluaciones con finalidades específicas: de diagnóstico, formativa y para la certificación de conocimientos. Esta última se realiza para certificar materias o ciclos, tiene un valor estrictamente jurídico-administrativo y se desarrolla con independencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje...su función es certificar, dar fe de que el estudiante se ha apropiado de los conocimientos que el certificado avala.

## **2. El derecho a la educación, principio fundamental de la UACM**

Después de haber analizado con pausa el conjunto de principios que integran “El proyecto educativo de la UACM”<sup>33</sup>, es claro que el principio que se constituye como la columna vertebral del proyecto es el que declara y sostiene a la educación como un derecho:

El proyecto de la UACM se basa en la premisa de que la educación superior es un derecho universal y permanente y atiende la necesidad de ampliar las aspiraciones educativas de la población, como condición vital para la construcción de una sociedad más justa... (La UACM) asume plenamente el derecho a la educación...porque precisamente la educación no se concibe como

---

<sup>33</sup> “El proyecto educativo de la UACM”. Documentos de apoyo académico. (mayo/2007)

un beneficio privado para aquél que accede a la educación superior, sino como un derecho y un beneficio para la sociedad (p. 16).

Este principio es el de mayor trascendencia porque de él se derivan otros componentes del proyecto que apuntan a la no exclusión de todo aquel que quiera cursar el nivel superior, como son: el ingreso irrestricto, la flexibilidad curricular y de trayectoria académica, así como las tutorías y asesorías, y las distintas modalidades de certificación del conocimiento. (Yurén, 2009: 50) lo plantea de la manera siguiente:

Por proyectos de educación pública entendemos el conjunto de ordenamientos jurídicos, planes y programas que orientan la educación pública en un periodo histórico determinado. Se trata, por un lado, de leyes y reglamentos que enuncian de manera explícita los principios y fines educacionales generales, y, por otro lado, de instrumentos de planeación en los que se definen y justifican fines y principios más específicos y las acciones concretas mediante las cuales se cumplen éstos. El contenido de cada proyecto se organiza en torno a un criterio axiológico o valor fundamental que le da sentido y unidad al conjunto.

En el caso de la UACM este criterio o valor primordial es precisamente el derecho a la educación.

Es así que este primer acercamiento a la construcción de un marco y criterios de autoevaluación tomará como objeto de estudio precisamente el derecho a la educación, de la forma en que la UACM otorga significado a esta dimensión y con referencia o en contexto con los avances más recientes que se cuentan en la materia tanto en el ámbito nacional como internacional. Se elaborará una suerte de estado del arte en el tema del derecho a la educación superior en cuanto a lo que prescribe la legislación, declaraciones, recomendaciones, normas y principios que se encuentran vigentes, todo ello en contraste con la práctica institucional que tiene lugar en la Ciudad de México y particularmente cómo se asumen en la UACM.

Después de la revisión de los documentos básicos de la UACM y de las apreciaciones de un conjunto de profesores producto de su práctica docente y de su investigación, se puede plantear la hipótesis siguiente:

Dentro del conjunto de instituciones de educación superior que operan en la Ciudad de México, la UACM es la institución líder en cuanto al cumplimiento de los preceptos que entraña el derecho a la educación superior, en la medida que incorpora en su proyecto académico los mejores avances de este derecho en términos legislativos, de derechos humanos y de distintos ordenamientos en la materia que se han alcanzado tanto en el ámbito nacional como internacional. Así mismo que la UACM no sólo reconoce este derecho en el discurso sino que lo materializa en un modelo y una organización concreta y singular, permitiendo que la población marginada secularmente de la educación superior, goce efectivamente de este derecho.

Este principio es el que le otorga una amplia legitimidad al proyecto educativo de la UACM tanto en el ámbito nacional como internacional, en tanto que garantiza y hace realidad el derecho a la educación prescrito por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y el conjunto de leyes tanto locales como federales que protegen este derecho.

El hecho de hacer estas afirmaciones pone en cuestión las tendencias predominantes de la universidad pública, precisamente porque el sentido de lo público se encuentra difuminado, ya no es muy claro dónde comienza y dónde termina. Se alega que todos tienen derecho, pero se antepone el principio del mérito individual que las normas suelen traducir como “siempre y cuando cumplan con los requisitos establecidos”. Sin embargo, en la práctica dichos requisitos representan una cadena de obstáculos que generan una discriminación y exclusión perene, así lo demuestran contundentemente las estadísticas educativas en cuanto cobertura, deserción y eficiencia terminal. La exclusión comienza desde el acceso con la aplicación de exámenes de ingreso y continúa durante toda la trayectoria escolar merced a los enfoques pedagógicos y prácticas institucionales de competencia, los cuales tienen el efecto de que sólo unos cuantos consigan el logro

educativo. De esta manera queda vulnerado o anulado el derecho a la educación que prescriben las leyes.

### **3. El derecho a la educación en la Ciudad de México**

Abordaremos el tema desde dos ángulos, primero pasaremos revista a las estadísticas educativas sobre rezagos educativos importantes que demuestran cómo el derecho a la educación se encuentra vulnerado. En un segundo momento se introducen los instrumentos normativos internacionales de carácter multilateral, de los cuales México es Estado Parte<sup>34</sup>, específicamente aquellos que norman el derecho a la educación como un derecho humano, así como la legislación nacional y local en el mismo asunto. Este conjunto de normas son de enorme importancia, tanto porque han experimentado avances recientes como por las posibilidades que se abren para los ciudadanos e instituciones para invocar y defender el derecho a la educación.

#### **3.1 El derecho a la educación en números ¿Educación para todos?**

Si bien es cierto que la Ciudad de México (CM) es la entidad que ostenta el mayor nivel de escolaridad en el país, no obstante, la oferta educativa no alcanza para satisfacer la demanda local de educación de los jóvenes, al mismo tiempo que la CM enfrenta las mayores presiones de demanda de otras entidades -principalmente de los municipios conurbados del Estado de México- en virtud de que aquí se ubican las instituciones de mayor prestigio, como son: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), las cuales se fundaron en 1910, 1936 y 1974, respectivamente. Después de 27 años emerge la UACM, siendo éstas las cuatro instituciones más importantes de educación superior

---

<sup>34</sup> Se entiende por "parte" un Estado que ha consentido en obligarse por el tratado y con respecto al cual el tratado está en vigor. Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados, mayo de 1969, entrada en vigor para México, enero 1980.

públicas en la CM por sus dimensiones en recursos y concentración de matrícula, dentro de un total de 45 instituciones públicas (**Tabla 1**).

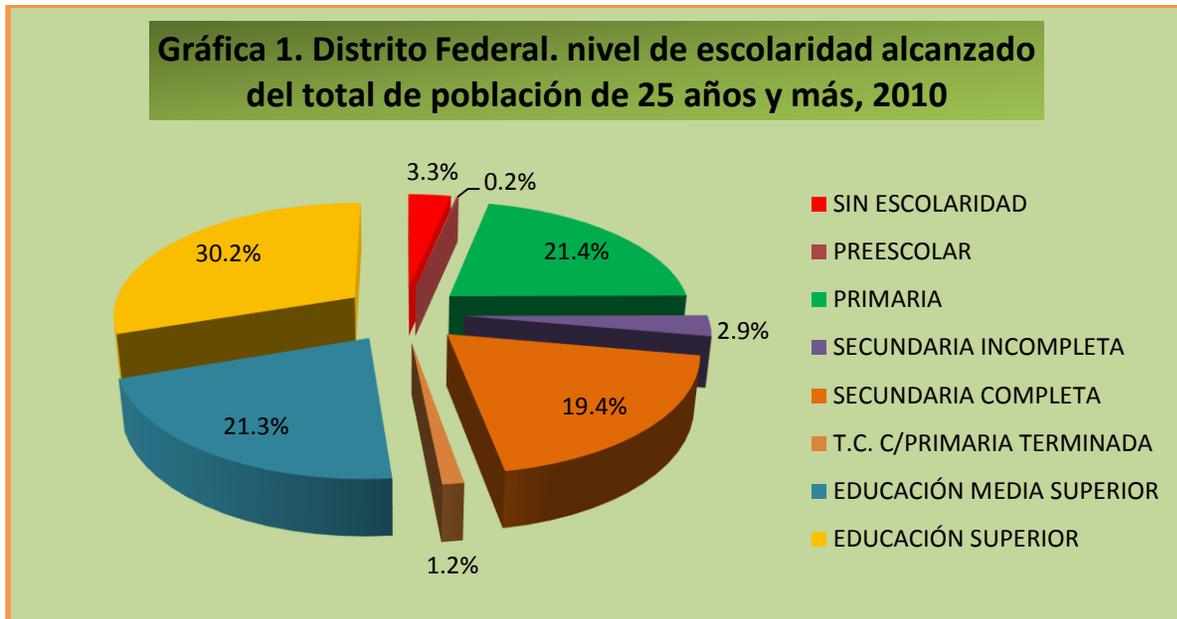
**Tabla 1. Instituciones públicas de educación superior en el Distrito Federal y matrícula, 2010**

Institución	Matrícula Total	%
Universidad Nacional Autónoma de México	102,204	
Instituto Politécnico Nacional	88,899	
Universidad Autónoma Metropolitana	48,596	
Universidad Autónoma de la Ciudad de México	12,161	
Universidad Pedagógica Nacional	4,320	
Subtotal	256,180	93%
Resto de las instituciones (40)	18,593	7%
<b>TOTAL</b>	<b>274,773</b>	<b>100%</b>
Fuente: ANUIES. Elaboración propia con datos del Formato 911.9A.		
Ciclo escolar 2010-2011. Inicio de cursos		

Es tal la relevancia que los jóvenes otorgan a estas instituciones que nueve de cada diez estudiantes están matriculados en ellas, las 40 restantes se inscriben en los campos de las artes, el deporte, la seguridad, la técnica y la salud, que no atraen el interés mayoritario de los jóvenes, y en otros casos, la capacidad instalada es muy baja y/o presentan requisitos de ingreso muy rigurosos.

Justamente aquí se empiezan a generar los obstáculos al derecho a la educación superior, cuando se observa en primer lugar, que estas instituciones son insuficientes para satisfacer la demanda. En segundo lugar, que emplean el mecanismo de seleccionar a sus estudiantes mediante examen de admisión. Este escenario de exclusión secular ha dejado como saldo histórico el hecho de que sólo una mínima parte de la población acceda a la educación superior, veamos:

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), provenientes del Censo General de Población y Vivienda 2010; del total de la población de 25 y más años, sólo tres de cada diez personas de este rango de edad que habitan en el DF, poseían algún grado de educación superior (Gráfica 1).



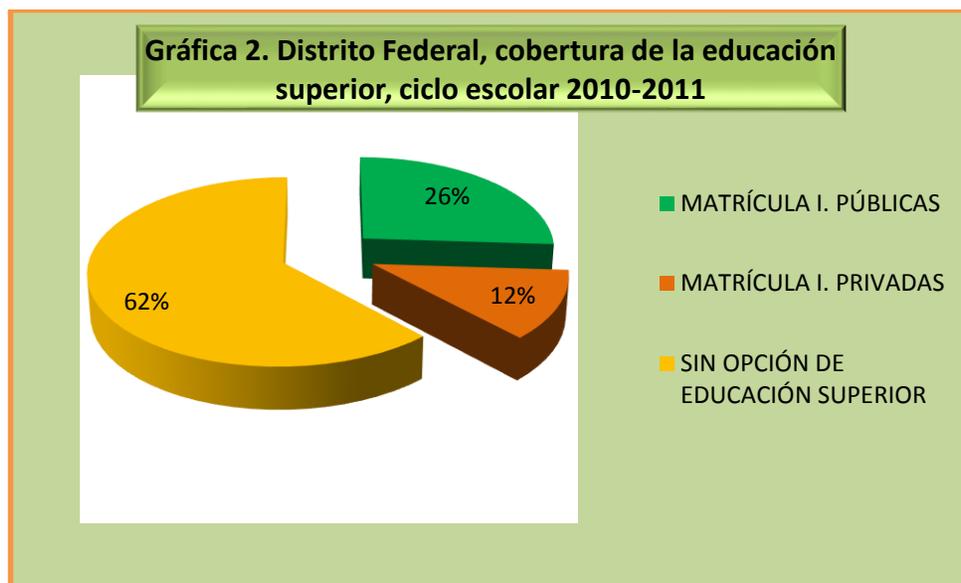
Fuente: Censo General de Población y Vivienda, 2010. INEGI (Incluye a la población que tiene al menos un grado aprobado en estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada, profesional «licenciatura, normal superior o equivalente», maestría y doctorado).

Es decir, que a cien años de haberse fundado la primera universidad en el DF, en promedio, se ha avanzado sólo tres puntos porcentuales por década en el acceso a la educación superior. A este paso se requerirá de otro siglo para alcanzar los niveles de escolaridad que actualmente tienen los países más desarrollados.

Otro ángulo del problema son los jóvenes de 18 a 24 años que deberían asistir a alguna institución de educación superior. De poco más de un millón de jóvenes en este rango de edad en 2010, el 58% no asistían a la escuela, es decir, según el propio Censo, más de 600 mil jóvenes estaban fuera de la educación superior en el DF por algún motivo de exclusión: sea por rezago educativo, por incapacidad de absorción del subsistema

educativo o bien, porque sus condiciones socioeconómicas no les permiten tener estas aspiraciones educativas.

Estos datos se confirman cuando contrastamos la cobertura de educación superior en el DF, es decir, cuando dividimos el total de alumnos inscritos en alguna institución de educación superior, entre el total de población en el rango de edad correspondiente (18 a 24 años), lo que técnicamente se denomina “cobertura bruta”. De lo cual se concluye que dicha cobertura alcanza al 38% de estos jóvenes, de otra forma, que seis de cada diez jóvenes de este grupo etario no tengan ninguna opción de educación superior, es decir, a más de 600 mil jóvenes (**Gráfica 2**). También es importante destacar que en tal cobertura, siete de cada diez estudiantes son atendidos por instituciones públicas y tres de cada diez por las de servicios privados.

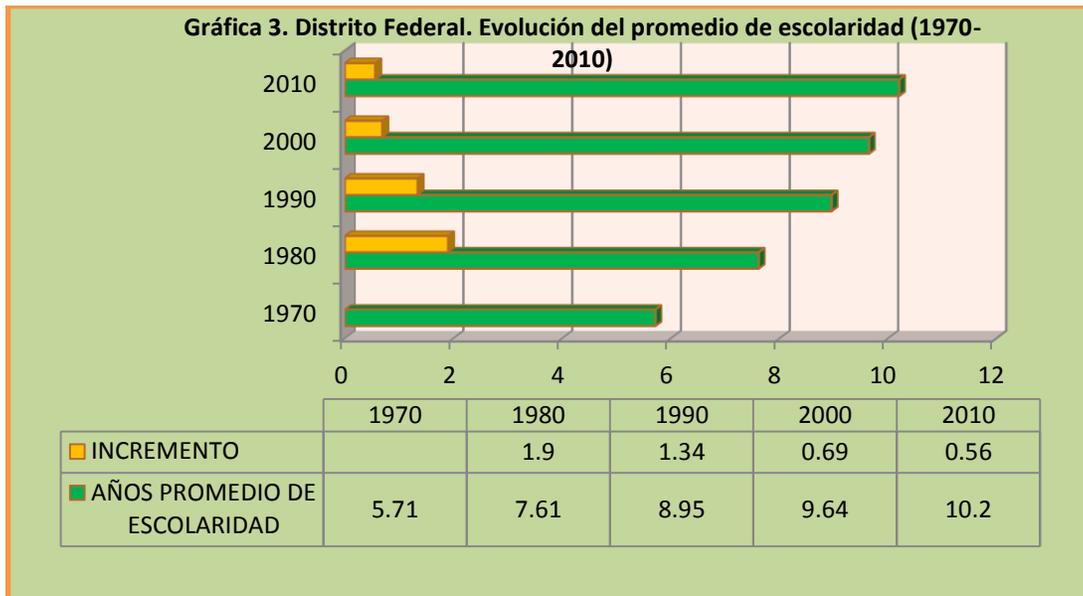


FUENTE: Elaboración propia con datos del Censo General de Población y Vivienda 2010 y de ANUIES para el ciclo escolar 2010-2011.

La Encuesta Nacional de Juventud 2010 ejemplifica un perfil de este problema: dicho análisis afirma que en el país había 7.7 millones de jóvenes entre 14 y 29 años que no estudian y no trabajan, el Distrito Federal fue el cuarto estado con mayor porcentaje de

jóvenes que no estudian ni trabajan, con 452 mil jóvenes. El vecino estado de México, por su parte, ocupó el primer lugar con un poco más de un millón de jóvenes en esta condición, con la presión que ello implica para la Ciudad de México en términos de demanda de empleo y educación.

De la consideración de estas cifras y no obstante que el DF ostenta el mayor promedio de escolaridad en el país, podemos afirmar que la situación de exclusión educativa que padecen cientos de miles de jóvenes es inaceptable. De aquí deriva que año tras año se reitere la manifestación de estudiantes rechazados del Poli, la UNAM y la UAM, ante la insuficiente oferta educativa de educación superior. Si se tiene en cuenta que estas tres instituciones ofertaron en 2013 alrededor de 50 mil espacios en tres modalidades (escolarizada, abierta y a distancia), que además de ser mínimos para la demanda del DF se tienen que compartir con las solicitudes de estudiantes de otras entidades del país, principalmente del estado de México, ello da idea clara de que el derecho a la educación superior es todavía una aspiración muy lejana para la mayoría de los jóvenes de la Ciudad de México.



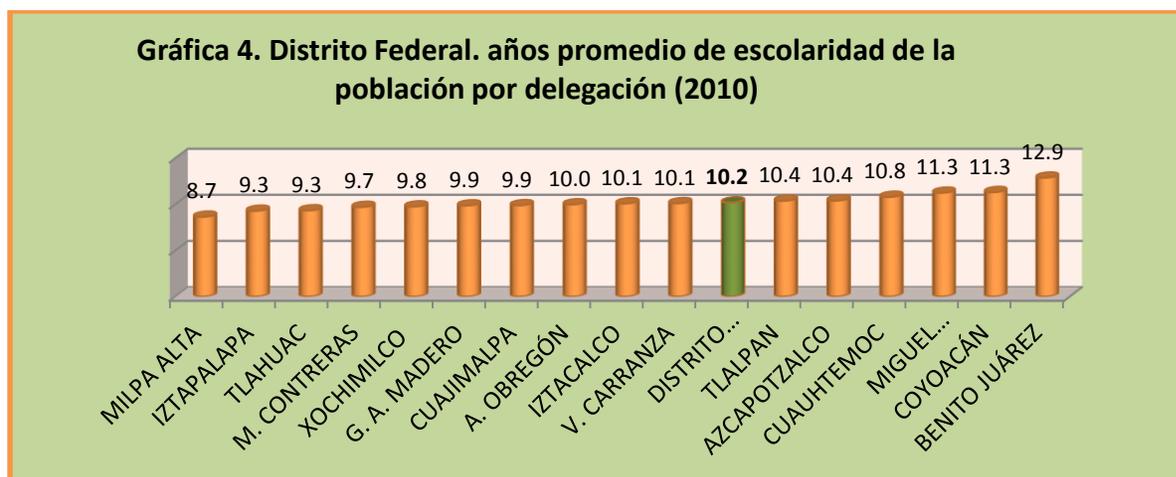
FUENTE: Elaboración propia con datos del INEE y Censo General de Población y Vivienda 2010, INEGI.

Tal afirmación se refuerza – duramente – cuando observamos la evolución del promedio de escolaridad (**Gráfica 3**), donde la proporción del incremento de escolaridad por

décadas ha ido declinando de forma drástica. ¿Cómo se explica el declive en el ritmo de crecimiento de la escolaridad, no obstante que los años promedio de escolaridad se hayan incrementado? Esta paradoja revela que dicho incremento se debe a la mayor cobertura y focalización de la política pública a la educación básica, llegando prácticamente a su universalización. Así mismo, la explicación se complementa por la dinámica demográfica de las últimas dos décadas en que la población joven se incrementó de manera notable, dando lugar al denominado “bono demográfico”. El Censo de 2010 consigna que del total de la población de 5 a 29 años, los niños y adolescentes representaron el 37%, mientras que a los jóvenes les correspondió el 63%, para los cuales no se ha formulado una política educativa pertinente que atienda sus necesidades de educación media y superior. Las prioridades ahora se invierten, los jóvenes demandan más y mejor educación. El bono demográfico hasta ahora se ha desperdiciado impunemente.

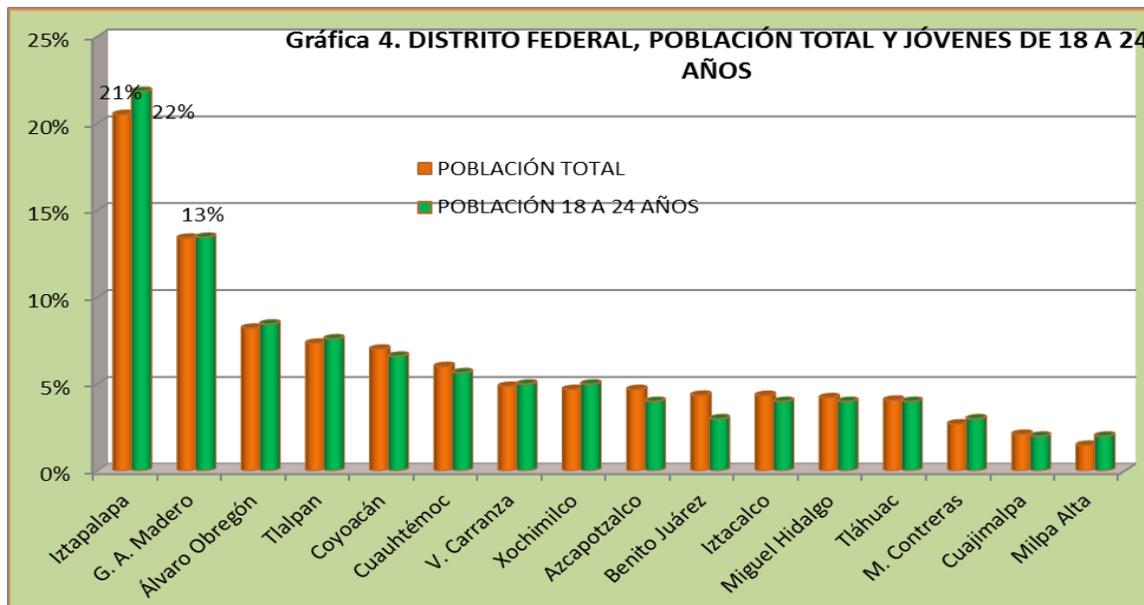
### 3.2 En el DF, ¿dónde se concentra la mayor exclusión educativa?

Nuevamente traemos a la mesa el hecho de que el DF es la entidad que ostenta el mayor promedio de escolaridad del país, sin embargo este logro se encuentra distribuido asimétricamente, mientras que las Delegaciones periféricas tienen los promedios más bajos, las Delegaciones centrales exhiben los más altos (Gráfica 4).



FUENTE: Censo General de Población y Vivienda 2010. INEGI

Por otra parte, hay que destacar que la mayor parte de la población y el grupo de jóvenes de 18 a 24 años se concentra de manera significativa en las Delegaciones de Iztapalapa y Gustavo A. Madero. Estos territorios se ubican al oriente y norte del DF y muestran los indicadores más altos de rezago social, ambas entidades significan un poco más de un tercio, tanto de la población total, como de jóvenes en edad de cursar la educación superior en el DF (**Gráfica 5**). Estamos hablando de más de 370 mil jóvenes, que tan solo para ellos mismos no alcanzaría toda la oferta educativa pública instalada en la Ciudad de México. He aquí las dimensiones y retos que entraña universalizar la educación superior en el corazón del país, al mismo tiempo que se muestra dónde poner el acento en materia de política educativa.



FUENTE: Censo General de Población y Vivienda 2010. INEGI

Estas Delegaciones fueron clasificadas en 2010 por el Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL) entre los diez municipios con mayor número de personas en pobreza en todo el país, Iztapalapa ocupó el 2º lugar con 727,128 y Gustavo A. Madero en el 10º sitio con

356,328 personas en condición de pobreza<sup>35</sup>, ambas representan el 43% del total de pobres en la Ciudad de México. Para el año 2012 esta situación no ha cambiado sustancialmente según las cifras de esta institución.

En este escenario, se debe subrayar el acierto de la UACM y del Gobierno del DF de ubicar en estas Delegaciones dos de sus planteles: San Lorenzo Tezonco y Cuauhtépec, donde se concentra el 80% de su matrícula y donde existe la mayor demanda de educación de la población pobre. En Iztapalapa tiene presencia la Universidad Autónoma Metropolitana, sin embargo sólo atiende un 18% de su propia demanda anual (alrededor de 2,700 estudiantes, 2012), por su parte en Gustavo A. Madero el IPN hace presencia con trece escuelas de nivel superior ofertando aproximadamente 8 mil espacios que constituyen el 40% de su oferta de primer ingreso en el DF.

No obstante, la población joven sigue creciendo y en consecuencia también la demanda, el acceso a la educación superior por tanto, se ha convertido en un problema estructural. De análoga forma a como sucede con el empleo que, aun cuando cada año se crean nuevas plazas de trabajo, nunca van a ser suficientes para los que año tras año se incorporan a la población activa, a los que se suman aquellos que han sido despedidos de su empleo en distintos periodos, quedando como alternativa para la mayoría el trabajo informal o bien la aceptación de empleos de bajos salarios. Así mismo, a los jóvenes que no logran ingresar a las tres instituciones más prestigiadas (UNAM, POLI y UAM), la SEP les ofrece como alternativa los institutos tecnológicos o el sistema a distancia, opciones que los estudiantes les confieren un bajo valor y, para la mayoría, no está en su expectativa ingresar a este tipo de instituciones por considerarlas de inferior categoría. El derecho a la educación incluye no solo a la posibilidad del acceso sino también “el respeto

---

<sup>35</sup> El CONEVAL emplea tres categorías para medir la pobreza: pobreza extrema, moderada y pobreza a secas, está última se refiere a la “población cuyo ingreso es inferior al valor de la línea de bienestar y que padecen al menos una carencia social”. El CONEVAL es la institución federal encargada de medir la pobreza en México. La medición se la han tomado muy en serio según su lema “todo lo que se puede medir se puede cambiar”, de otra forma “lo que no se puede medir no existe”.

a la libertad, a las aspiraciones y proyectos de las personas”. Elegir dónde estudiar es entonces un derecho legítimo de los jóvenes<sup>36</sup>.

Aquí radica la importancia de la ubicación de las sedes de la UACM, sumándose a estas instituciones públicas para disminuir el déficit de atención a los jóvenes. En ambas Delegaciones la UACM atiende una matrícula de aproximadamente 8 mil estudiantes. Es muy revelador que una institución pública de educación superior como la UACM tenga presencia en estos territorios donde se asienta la mayoría de los jóvenes del DF y la mayor parte de la demanda de educación superior, con una política de inclusión sin discriminación de ningún tipo.

#### **4. La educación superior como derecho humano y social**

Después de haber analizado los datos duros del estado que guarda la educación superior, el cual nos muestra un panorama de exclusión, el tema del derecho a la educación cobra mayor jerarquía, no solo para el futuro de la Ciudad de México sino también para el país.

Pablo Latapí (2009, p. 258) hace referencia a que el tema ha sido escasamente abordado, cuando en diez congresos internacionales de investigación educativa sucesivos, su presencia ha sido “marginal”, a lo cual agregamos que, en tratándose de la educación superior, su debate ha estado prácticamente ausente. Es tal la importancia del asunto que Latapí añade: “no sería posible reparar el daño infligido a la persona en el curso de su vida por la falta de educación; quien carece de ella en su infancia y juventud queda por lo mismo excluido de la sociedad, expuesto a la pobreza y relegado en comparación con los demás ciudadanos”. Al mismo tiempo que invita a los investigadores a profundizar en el tema.

---

<sup>36</sup> Al respecto, la Observación Núm. 13 del PIDESC en su párrafo 57 establece como Obligación mínima del Estado Parte: “adoptar y aplicar una estrategia nacional de educación que abarque la enseñanza secundaria, superior y fundamental; y velar por la libre elección de la educación sin la intervención del Estado ni de terceros...”

#### 4.1 Ordenamientos internacionales del derecho a la educación

La evolución que han tenido los ordenamientos internacionales en la materia como son: Declaraciones, Pactos, Relatorías y otros instrumentos emanados de la Organización de las Naciones Unidas, así como otros que han tenido lugar en el ámbito latinoamericano, deben de llamar nuestra atención en tanto que aportan elementos de carácter jurídico, político y moral, de los cuales podemos echar mano tanto para hacer una crítica a la política educativa, como para vislumbrar posibilidades de una defensa informada y consistente del derecho a la educación. Más aún cuando apenas hace un año (junio 2011) se reformaron varios artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) donde se incorporaron preceptos de derechos humanos por primera vez, así, se establece en su Artículo 1º el reconocimiento a los tratados internacionales con el fin de otorgar la “protección más amplia” a los ciudadanos, además de la prohibición expresa y contundente de la discriminación por cualquier motivo. Estos instrumentos son tan relevantes que en otros países se han dado a la tarea de incorporarlos a la evaluación tanto de la acción del Estado como de las instituciones en materia del cumplimiento del derecho a la educación en todos sus niveles, lo cual es un propósito de este estudio para el caso de la Ciudad de México.

Con el fin de hacer una exposición clara y comprensible del contenido de estos ordenamientos internacionales, a continuación se citan en orden cronológico aquellos preceptos que se refieren al derecho a la educación, haciendo énfasis en el nivel superior.

---

#### Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1948

---

Artículo 26, fracción 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

---

Hace ya 65 años que se instituyó esta norma y quedó establecido el derecho a la educación para todos incluyendo hasta el nivel superior. Para la época este mandato fue

trascendente, dado que una porción importante de la población, sobre todo de los países atrasados era analfabeta, sin embargo, por lo que hace a la educación superior este principio es contradictorio, por un lado reconoce que el acceso sea igual para todos y, por otro, introduce el requisito del mérito para que esto sea posible. Según nos cuenta Bertrand Russell (2004), la meritocracia ya era una práctica usual en los países más avanzados, al incorporarse a esta Declaración, el uso nocivo de los exámenes y la competencia, este principio segregador se legitima. El punto es trascendental en la medida que la mayoría de las universidades hasta hoy, contempla este requisito en sus normas de acceso.

Esta normativa internacional continuó evolucionando, 18 años más tarde se estableció lo siguiente, veamos.

En 1966, la ONU emite un nuevo instrumento de protección de los derechos humanos, el cual es más avanzado y específico que la Declaración de 1948: El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el cual es conocido por sus siglas PIDESC. Es pertinente indicar que dicho Pacto fue ratificado por el gobierno de México hasta 1993, en él se establecen criterios y conceptos en torno a los siguientes derechos.

Toda persona tiene el derecho:

1. A trabajar en condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias
2. A fundar sindicatos y a afiliarse al de su elección
3. A la seguridad social, incluso al seguro social.
4. A un nivel de vida adecuado para sí y su familia, incluso alimentación, vestido y vivienda adecuados, y a una mejora continua de las condiciones de existencia.
5. Al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental.
6. A la educación.
7. A participar en la vida cultural y gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones.

Por lo que hace al derecho a la educación, y en particular sobre la educación superior pormenoriza en lo siguiente:

---

## Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 1966

---

### Art. 13.

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

---

Es evidente que hay variantes y grandes avances en el PIDESC con respecto a lo establecido en 1948 en cuanto a la educación superior: se ratifica la igualdad para todos en el acceso, sin embargo, se sustituyen los “méritos” individuales por la “capacidad de cada uno”; aquí se introduce la duda o controversia si ambos términos significan lo mismo, o bien, qué mensaje quisieron enviar los redactores de esta norma. Desde mi punto de vista ambas palabras contienen un cierto tufo de exclusión, no obstante, un vistazo al diccionario revela que “capacidad” es un término más amplio y sustantivo en sus implicaciones o connotaciones sociales, genéticas y sobre todo jurídicas de un individuo; estas últimas referidas a la prerrogativa legal de una persona para ser sujeto de derechos y obligaciones; en tanto que “mérito” implica más directamente una discriminación a la persona, que por sus acciones realizadas se hace acreedora a una distinción según criterios preestablecidos. A reserva de hacer una indagación más amplia, consideramos que el hecho de haber sustituido el concepto de “mérito” por el de

“capacidad de cada uno” es un avance en términos de una mayor sustantivación del derecho al acceso a la educación superior.

Otra novedad en el PIDESC y que debe considerarse como avance es: que para lograr la accesibilidad para todos se deben emplear “cuantos medios sean apropiados”, es decir, que no habría una condición límite para establecer mecanismos de acceso, siempre que hagan posible que todos los jóvenes ingresen a la educación superior. En este tenor, adquiere mucho sentido y legitimidad el hecho de que todos los aspirantes a ingresar a la UACM, lo hagan en igualdad de circunstancias mediante el mecanismo de sorteo.

El último cambio que se introduce en este instrumento internacional es el de la gratuidad de la educación, en la idea de que esta posibilidad no se detenga, así, se plantea como “implantación progresiva de la enseñanza gratuita”. Lo cual se puede interpretar como la continuidad y aumento en el número de personas que gocen de esta condición, lo cual adquiere trascendencia para la promoción y crecimiento de la educación pública como la instancia que debe ofrecer educación gratuita y para el beneficio de la población de escasos recursos.

Más allá de esta circunstancia, el concepto de “progresividad” en el PIDESC, adquiere mayor notoriedad cuando explicita en su Artículo 2 las dimensiones y alcance de los derechos que protege, de la manera siguiente:

Artículo 2 (1). Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos.

El énfasis es indudable, no habrá que escatimar esfuerzos y recursos de variado tipo para ese logro progresivo, es decir, creciente, hasta llegar a la “plena efectividad”, es decir, hasta la inclusión total de los individuos que son objeto de estos derechos. Al respecto la

Observación número 13 del PIDESC aclara en su párrafo 44 sobre el significado de esta gradualidad:

El ejercicio del derecho a la educación a lo largo del tiempo, es decir, «gradualmente», no debe interpretarse como una pérdida del sentido de las obligaciones de los Estados Partes. Realización gradual quiere decir que los Estados Partes tienen la obligación concreta y permanente «de proceder lo más expedita y eficazmente posible» para la plena aplicación del artículo 13.

Pese al avance sustancial que se advierte en el Pacto, dicho progresividad corre el riesgo de quedar en la inocuidad al carecer de una temporalidad específica y entonces la plena efectividad puede irse al infinito. Es el caso de la Ciudad de México, en casi un siglo sólo se crearon tres instituciones de educación de magnitud importante: la UNAM, el Poli y la UAM, cuya progresividad fundacional más o menos correspondió al crecimiento de la población demandante de educación superior hasta finales de la década de los setentas. Dicha progresividad observada, sin embargo, se interrumpe en las tres décadas posteriores, justo en el periodo histórico en que la población joven ocupa la mayor preminencia en la demografía del país, para la cual la oferta educativa es a todas luces insuficiente. La creación de la UACM, 27 años después de la UAM viene a ser más que pertinente por el momento histórico que vivimos y en el contexto de la progresividad que invoca el Pacto que comentamos.

Para ilustrar esta deficiencia en la temporalidad de la progresividad, es útil traer a cuento, que para el caso de la educación primaria en la Declaración del Milenio acordada por 189 países en la Cumbre de la ONU, sí se establece una fecha específica para el cumplimiento de este derecho:

---

Declaración del Milenio. Metas de Desarrollo del Milenio. ONU, 2000

---

Objetivo 2: lograr la enseñanza primaria universal

META 2.A Asegurar que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria

---

Este compromiso para el caso de México, está en vía de cumplirse, no obstante que el Censo de 2010 todavía registró un 3% de niños de 6 a 11 años de edad que no asistían a la escuela, quedan aún poco más de dos años para cumplir dicha meta.

No obstante esta ambigüedad normativa para la educación superior, existen visos que podrían ayudar al avance de este derecho, contenidos en la Observación Número 13 a los PIDESC en su párrafo 59, donde se habla de violaciones a este derecho y cita como ejemplo “el no adoptar «medidas deliberadas, concretas y orientadas» hacia la implantación gradual de la enseñanza secundaria, superior y fundamental, de conformidad con los apartados b) a d) del párrafo 2 del artículo 13”.

### **Informes de los Relatores Especiales sobre el derecho a la educación, ONU**

La función de los relatores especiales por mandato de la Comisión de Derechos Humanos es de suma importancia, su misión es supervisar y evaluar las políticas y estrategias educativas de los Estados, con la finalidad de identificar avances y obstáculos para el logro del pleno derecho a la educación. Así mismo emiten recomendaciones a los Estados Parte con carácter vinculatorio.

Para efectos de este estudio es importante considerar el corpus conceptual que estas relatorías han generado en términos de interpretación y jurisprudencia de lo que es el derecho a la educación, sobre todo para esta época en que la educación tiende a convertirse en un bien que puede comprarse y venderse en el mercado.

A continuación se repasan algunos conceptos que aclaran y enriquecen el derecho a la educación.

La Relatora Katarina Tomasevski que duró en el cargo de 1999 a 2004, destacó particularmente por su actuación crítica contra las concepciones educativas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, y en general contra las posiciones economicistas de la educación, tales críticas contribuyeron a conferir mayor sustantividad al derecho a la educación, una de las críticas más señaladas es aquella que se refiere a la concepción de la educación como capital humano.

## **La educación ¿Capital o derecho humano?**

El concepto de “capital humano” fue creado hace casi 50 años por el norteamericano Gary Becker, premio Nobel de economía (1992), dicha teoría sostiene en términos llanos, que el capital humano es la llave del éxito personal y es un factor de crecimiento de la economía nacional; a mayor capital humano en cantidad y calidad, mayor será el bienestar de los individuos, a la vez que propiciará un mayor crecimiento económico de los países. “La OCDE define el capital humano como los conocimientos, habilidades, competencias y atributos incorporados en los individuos y que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico” (p.31).

Estas definiciones puede sonar seductoras a los oídos de muchos pues es una idea que está anclada en las expectativas de todo joven para escalar socialmente, sin embargo, el capital humano al encontrarse en la esfera económica y por tanto en el mercado, lo pueden adquirir sólo los que tienen cierto poder económico. El concepto va más allá impactando la política pública, los recursos necesarios para incrementar ese capital humano lo tienen que aportar ya sea el estado o el empresario privado y lo harán en las condiciones en que se tenga una expectativa de mayor eficiencia y eficacia, y rentabilidad por otro lado. Véase un punto de vista del Banco Mundial:

Con respecto a la educación superior, actualmente se observa que su tasa de retorno es generalmente menor que para primaria y secundaria. Por consiguiente, se recomienda que el gasto se reasigne en el margen del anterior al último nivel [...] La literatura actual razonablemente argumenta que, puesto que los rendimientos privados y sociales a la educación primaria y secundaria en los países en desarrollo superan a los de educación superior, la eficiencia exige unidades especiales de la economía en el último sector con el fin de liberar recursos adicionales en el anterior [...] La ayuda internacional a la educación superior debe crear incentivos a las universidades para economizar en tiempo

de los estudiantes. Esto se puede hacer por ejemplo por la compresión de la duración de un curso de cuatro a tres años<sup>37</sup>. (Traducción propia)

En otra de sus más recientes aportaciones a esta línea del pensamiento, el Banco Mundial (2012, p. 3), apunta:

La nueva estrategia se centra en el aprendizaje por un motivo muy simple: el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las capacidades que adquieren las personas, no de la cantidad de años que pasan en un aula. A nivel individual, si bien un diploma puede abrir las puertas del empleo, las habilidades de cada trabajador determinan su productividad y su capacidad de adaptarse a nuevas tecnologías y oportunidades. Además, los conocimientos y las capacidades contribuyen a la posibilidad de cada persona de tener una familia saludable y educada y una vida cívica activa.

Esto es solo un botón de muestra de cómo se está mirando la educación en términos económicos y en donde los individuos y la educación quedan despojados de su naturaleza esencial. Así mismo, se encuentra explicación a la política pública que predomina en los países “en desarrollo” como México en donde se considera que el derecho a la educación está salvado con la cobertura a la educación básica, y en cuanto a educación superior se ha dado preeminencia a la de tipo técnico que es de menor duración y costo, todo ello como resultado de la concepción de capital humano.

Por otra parte, términos utilizados por el Banco como “educación centrada en el aprendizaje”, deben alertarnos cuando se aplican al sistema educativo mexicano, que no necesariamente significan una formación científica y humanista, sino más que nada se refieren a una preparación básica centrada en habilidades basadas en las nuevas tecnologías y formación para el trabajo.

---

<sup>37</sup> West, Edwin G. 1995. “Education with and without the State.” HCO Working Papers. World Bank, Human Capital Development and Operations Policy, Washington, D.C. (p.3)  
I:\WEBSERV\HTML\HCOVP\WORKP\DOCS\HCOWP61.DOC

Las evidencias de esta política están a la vista, según la ANUIES, para el ciclo escolar 2010-2011, las instituciones de tipo técnico como son: Institutos Tecnológicos, Tecnológicos, Universidades Tecnológicas y Universidades Politécnicas, representaron el 44% del número total de instituciones de educación superior públicas en el país, además de que se ha anunciado la creación de cien más en este sexenio (su peso aumentaría en un 57%), con lo cual se convierte en el subsistema más importante de educación superior en el país. No obstante esta supremacía numérica, en cuanto al total de matrícula estas instituciones técnicas representaron solo el 30%, lo cual refleja que las principales preferencias de los jóvenes en educación superior no están en estas opciones técnicas. Estos resultados indican la importancia de revisar dicha política en la demanda de educación superior.

La teoría del capital humano actualmente ya no se sostiene, así lo evidencia el desenvolvimiento económico de los países desarrollados y la de los países en desarrollo, así como la persistencia y aumento del desempleo, en palabras de Krugman: “Vivimos en la era dorada de la desacreditación económica; las falsas doctrinas no paran de caer como moscas”<sup>38</sup>. Sobre las supuestas ventajas de una mayor educación, agrega:

[...] la diferencia salarial entre los trabajadores con formación universitaria y los que no la tienen, que aumentó mucho en los años ochenta y a principios de los noventa, no ha variado demasiado desde entonces. De hecho, los ingresos de los universitarios recién licenciados se habían estancado incluso antes de que nos golpease la crisis financiera. Cada vez más, los beneficios han ido aumentando a costa de los trabajadores en general, incluidos los que tienen unas cualificaciones que se supone que deberían conducirles al éxito en la economía actual<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Krugman Paul. “Robots y capitalistas sin escrúpulos” El País, 11 agosto/2013. Krugman es profesor de Economía de Princeton y premio Nobel de 2008. En otros trabajos el autor argumenta ampliamente sobre este tema, por ejemplo en: “El internacionalismo «moderno»: la economía internacional y las mentiras de la competitividad” (2005), Ed. Crítica, España.

<sup>39</sup> *Ibídem*

Respecto a este tema la Relatora Tomasevski manifiesta sus críticas y desacuerdos:

[...] algunos economistas definen la educación como una producción eficiente de capital humano y califican todos sus aspectos de derechos humanos de elementos exógenos. La definición de la persona como capital humano diverge evidentemente de su definición como sujeto de derechos [...] que la economía debe estar al servicio de la población, y no al revés. El criterio de capital humano moldea la educación en función exclusivamente de los conocimientos, las técnicas y la competencia que tienen utilidad económica, en detrimento de los valores de los derechos humanos [...] La documentación sobre el capital humano ha evolucionado en los últimos decenios a partir de la relación entre educación e ingresos, centrándose en el valor económico y/o la tasa de rendimiento de la escolarización, especialmente la privada, para proclamar en general "la utilidad productiva del conocimiento humano [...] Ese reduccionismo impide una definición de la educación en términos del desarrollo pleno de la personalidad humana, lo que frustra la creación de las bases para la educación sobre derechos humanos, que enseña a compartir conocimientos en lugar de comercializarlos, y a cooperar en lugar de competir<sup>40</sup>.

Otro problema sobre el que se ha pronunciado la Relatora Tamasevski es el referente al lenguaje utilizado cuando se habla del derecho a la educación y que tiende a confundir u ocultar su verdadero propósito. Por ejemplo se tiende hablar de "equidad" cuando este término significa darle a cada cual según sus méritos; en lugar de igualdad ante la ley, "principio según el cual todas las personas tienen los mismos derechos y por lo tanto han de ser tratadas de la misma manera". Otra frase análoga es "acceso a la educación", la cual "difumina la diferencia entre una educación gratuita y una educación accesible sólo mediante el pago de un derecho de matrícula; esta diferencia es esencial desde la perspectiva de los derechos humanos porque el libre

---

<sup>40</sup> Informes de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, 1999 y 2000. Repercusiones del criterio de capital humano, Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos.

comercio no contempla ninguna salvaguardia para los derechos de los pobres”. Tomasevski en todo su periodo que fungió como Relatora, se destacó por su crítica al discurso economicista del Banco Mundial y la OCDE, al mismo tiempo que fue construyendo otro que armonizara mejor con la esencia de los derechos humanos.

### **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción**

Esta Declaración fue producto de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en octubre de 1998 en la Sede de la UNESCO en París. Se reunieron los Estados Parte que suscriben los principios de la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. El propósito de dicha reunión fue encontrar soluciones a problemas y “poner en marcha un proceso de profunda reforma de la educación superior”.

Como ya es común en estos documentos de corte internacional, la redacción de la Declaración es ambigua y contradictoria, es típico la conjugación de los verbos en futuro o en pospretérito, tales como: “podrá, podría, deberá, debería”; particularmente en aquellos asuntos que implican un compromiso y obligación seria para los Estados Parte, por ejemplo “...el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes”; que al mismo tiempo encierra una fuerte contradicción al reivindicar el principio del mérito individual.

No obstante estas debilidades de la Declaración, es posible rescatar algunos de sus pronunciamientos y recomendaciones en la perspectiva de la exigibilidad del derecho a la educación superior y de algunos cambios importantes en el proceso educativo, como los siguientes:

- La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen.

- Unos sistemas de educación superior más diversificados suponen nuevos tipos de establecimientos de enseñanza postsecundaria, públicos, privados y no lucrativos, entre otros. Esas instituciones deben ofrecer una amplia gama de posibilidades de educación y formación: títulos tradicionales, cursillos, estudio a tiempo parcial, horarios flexibles, cursos en módulos, enseñanza a distancia con ayuda, etc.
- Los alumnos que abandonan sus estudios han de tener oportunidades adecuadas de volver a la enseñanza superior, de estimarlo conveniente y en el momento que les parezca oportuno.
- El apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para asegurar que las misiones educativas y sociales se llevan a cabo de manera equilibrada.
- No puede aceptarse ninguna discriminación ni nadie deberá quedar excluido de la educación superior ni de sus ámbitos de estudio, niveles de titulación y diferentes tipos de establecimientos por razones fundadas en su raza, género, lengua, religión, edad ni tampoco por diferencias económicas o sociales ni discapacidades físicas;
- Ampliar las instituciones de educación superior para que adopten los planteamientos de la educación permanente, proporcionando a los estudiantes una gama óptima de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, y redefinir su cometido en consecuencia, lo que implica la instauración de un espacio abierto permanente de aprendizaje y la necesidad de programas de transición y la evaluación y el reconocimiento de la enseñanza recibida anteriormente;
- Reconocer que los estudiantes son el centro de atención de la educación superior y unos de sus principales interesados. Se los deberá hacer participar, mediante las estructuras institucionales apropiadas, en la renovación de su nivel de educación (comprendidos los planes de estudio y la reforma pedagógica) y en la adopción de decisiones de carácter político, en el marco de las instituciones vigentes;
- Los Estados en los que el número de matrícula es bajo en comparación con las normas internacionalmente aceptadas deberán esforzarse por garantizar un nivel de educación superior adecuado a las necesidades actuales de los sectores público y privado de la sociedad y elaborar planes para diversificar y ampliar el acceso a la

enseñanza superior, especialmente en beneficio de todas las minorías y los grupos desfavorecidos.

- [...] proporcionar, cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, comprendiendo medidas para mejorar sus condiciones de vida.
- [...] estableciendo asociaciones mixtas de investigación y formación entre la educación superior y la comunidad, poniendo los servicios de las instituciones de educación superior a disposición de grupos exteriores;

Si se observa con pausa, todas estas recomendaciones hechas en la Declaración, están contenidas de una u otra forma en el proyecto educativo de la UACM y además son ampliamente cumplidos en la práctica: por su currículum flexible, por los distintos apoyos pedagógicos proporcionados a los estudiantes como son las asesorías y tutorías, por ser una institución libre y abierta a todos los que quieran estudiar; por orientarse principalmente a favorecer a jóvenes tradicionalmente excluidos por el sistema educativo y por sus actividades de vinculación con la comunidad, por ejemplo, llevar su oferta educativa a los centros de reclusión.

Sin embargo en el ámbito del país, en la mayor parte del sistema de educación superior se hace caso omiso de dichas recomendaciones. En cambio, sí aplica puntualmente el principio del mérito académico individual, de tal manera que se está eligiendo aquella parte de la normativa internacional que resulta ser más nociva para nuestro país, lo que aparentemente no cuesta. Al respecto (Gentili, 2004: 348) opina:

Aun cuando ideológicamente acostumbre ser presentado como norma de igualdad (ya que, aparentemente, permite la movilidad social en función de ciertos atributos que el individuo juega y conquista “libremente” en el mercado), el principio del mérito es fundamental y básicamente una norma de desigualdad.

Es más fácil restringir el ingreso con el argumento de que no hay recursos suficientes para ampliar el servicio, a la opción de crear más universidades con la oferta que la

sociedad demanda. En el largo plazo el país pierde; pierde a sus jóvenes y la oportunidad de un mejor desarrollo científico y económico. Se yergue la condena de ser siempre un país atrasado con todo lo que socialmente implica.

El debate ha estado siempre presente, ¿qué carácter adquieren los derechos humanos, que complican su efectividad, que no sea obligatorio su cumplimiento? Al final de este apartado se comentará sobre este problema.

#### **4.2 La legislación en México sobre el derecho a la educación superior**

En primer lugar conviene reparar en el cambio reciente (2011) a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en su artículo primero donde por primera vez se invocan los tratados internacionales y los derechos humanos, con la obligación expresa de su cumplimiento, veamos:

Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

Es necesario enfatizar el contenido de dicho artículo: abarca a todos los mexicanos sin distinción alguna, se otorgan las garantías para la protección y ejercicio de los derechos humanos y prescribe la amplia observancia que deben tener las autoridades sobre estos principios, así mismo prevé sanciones en caso de incumplimiento. Otro punto sustancial, es que no establece jerarquía alguna entre la CPEUM y los tratados internacionales, tal como está redactado se observa que aplican por igual tanto la máxima norma nacional como los tratados internacionales, con todo lo cual estaría garantizado el derecho a la educación, así como los demás

derechos sociales y económicos. No obstante, al momento que se escribe este ensayo, todavía los ministros de la Suprema Corte continúan debatiendo si existe o no tal jerarquía, la opinión por ahora está dividida entre quienes piensan que la constitución está por encima de los tratados y, por otra parte, quienes sostienen la inexistencia de jerarquías y solo se trata de cumplir con los tratados sin ningún límite ni acotamiento, atendiendo al principio *pro homine*<sup>41</sup>.

El Artículo Tercero constitucional es el siguiente en importancia para nuestro tema, en su fracción quinta se dice que "...el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación". Obsérvese que los verbos se conjugan en tiempo futuro, con lo cual según diversas interpretaciones se pretende eludir la responsabilidad del Estado para apoyar plenamente la educación superior y que su principal obligación y prioridad es con la educación básica, no obstante queda asentado la responsabilidad de "promover y atender" este nivel educativo.

La fracción séptima de este artículo se refiere a las universidades autónomas por ley, donde se advierte una gran fortaleza para este tipo de instituciones, al tener

[...] la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio.

---

<sup>41</sup> "El principio *pro homine* implica que la interpretación jurídica siempre debe buscar el mayor beneficio para el hombre, es decir, debe acudir a la norma más amplia o a la interpretación extensiva cuando se trata de derechos protegidos y, por el contrario, a la norma o a la interpretación más restringida, cuando se trata de establecer límites a su ejercicio, se contempla en los artículos 29 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y 5 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, publicados en el Diario Oficial de la Federación el 7 y el 20 de mayo de 1981, respectivamente. Ahora bien, como dichos tratados forman parte de la Ley Suprema de la Unión, conforme al artículo 133 constitucional, es claro que el citado principio debe aplicarse en forma obligatoria." SCJN, 2005

Sin duda el contenido de esta fracción es casi perfecto, de gran relevancia y refleja una garantía para el avance democrático y académico de las universidades al poner por delante el principio de la autonomía. Sin embargo existe una larga historia sobre los avatares que ha transitado este valor cuyas tendencias han puesto a las universidades en un alto grado de vulnerabilidad, donde la autonomía queda en entredicho. No vamos a consignar aquí la descripción de hechos que dan cuenta de los daños ocasionados a la autonomía, de lo cual se escrito bastante y son harto conocidos, y que según varios autores constituyen la principal crisis de las universidades. Un punto de vista muy claro es el siguiente:

La crisis institucional era y es, desde hace por lo menos dos siglos, el eslabón más débil de la universidad pública, porque la autonomía científica y pedagógica de la universidad se asienta en la dependencia financiera del Estado. Esta dependencia no fue problemática mientras que la universidad y sus servicios fueron entendidos inequívocamente como un bien público que, por lo tanto, correspondía al Estado asegurar. Sin embargo, [...] el Estado decidió reducir su compromiso político con las universidades y con la educación en general, convirtiendo a esta en un bien, que siendo público, no tiene que estar asegurado por el Estado, por lo que la universidad pública entró automáticamente en crisis institucional [...] obligando a la universidad pública a competir en condiciones desleales en el emergente mercado de los servicios universitarios<sup>42</sup>.

Los dos signos más representativos del ámbito financiero que han puesto a las universidades en abierta fragilidad son: el estancamiento de los salarios de los profesores, que para conseguir un ingreso suficiente y decoroso han tenido que entrar a la competencia por diversos estímulos, y la acreditación de los programas educativos tanto de licenciatura como de posgrado, que en tal circunstancia también entran a la competencia por fondos financieros para su viabilidad y operación. Se trata

---

<sup>42</sup> de Sousa S. Boaventura (2007), "La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad". CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores. Cuarta edición en castellano: Bolivia, (p. 23-24).

de un esquema que también alcanza a los estudiantes, (especialmente a los de posgrado) que bajo el principio del mérito individual tienen que competir para el ingreso y permanencia, así como para obtener las becas para su sostenimiento. Todo ello ha configurado al denominado “Estado evaluador”, que asigna recursos según el resultado de las evaluaciones, lo que ha acarreado un conjunto de desigualdades, exclusiones y también simulación, problemas todos que deben seguir analizándose.

### **Ley General de Educación**

Esta Ley aunque señala que las universidades se regirán por sus propias leyes, es más puntual en cuanto prescribe un conjunto de criterios para hacer efectivo el derecho a la educación y que son de aplicación general, destacan los siguientes artículos:

Artículo 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables

Artículo 30.- Las instituciones educativas establecidas por el Estado [...] están obligadas a generar indicadores sobre su avance en la aplicación de métodos para prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación y de violencia, con la finalidad de que sean sujetas a evaluación sobre la materia. Tales indicadores serán de dominio público y se difundirán por los medios disponibles.

Artículo 32.- Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja en términos de lo dispuesto en los artículos 7o. y 8o. de esta Ley

Artículo 33.- Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes:

I. Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad, para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades;

VIII.- Desarrollarán programas con perspectiva de género, para otorgar becas y demás apoyos económicos preferentemente a los estudiantes que enfrenten condiciones económicas y sociales que les impidan ejercer su derecho a la educación;

En estos mandatos se enfatiza la universalidad del derecho a la educación – aunque no utiliza este término- cuando dice “todo individuo”. Así mismo pone de manifiesto la obligación de las autoridades educativas para establecer condiciones para el ejercicio pleno del derecho a la educación sin discriminación alguna y la preferencia que tienen las localidades y grupos sociales marginados a los cuales se les debe asignar elementos de mayor calidad; Lo que implica una mayor cantidad de recursos. Comparando el contenido de esta Ley en cuanto al derecho a la educación, se puede afirmar que la UACM cumple a cabalidad dichos preceptos, excepto que aún tiene pendiente la elaboración de indicadores que demuestren que sus prácticas educativas prevén y anulan toda forma de discriminación y así mismo su publicación y difusión amplia. En la UACM destacan en este sentido, el ingreso irrestricto, la ubicación de sus planteles en las localidades de mayor marginación en la Ciudad de México y una mayor disponibilidad de recursos, lo cual está plena armonización con la Ley General de Educación. Estos componentes, sin embargo, están ausentes en otras instituciones de educación superior que atienden a otros sectores marginados, como son los casos de las Universidades Interculturales y las Escuelas Normales Rurales.

## **Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación**

Esta Ley es importante en cuanto su objeto es “prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona” (Artículo 1), así mismo, establece que corresponde al Estado “eliminar aquellos obstáculos que limiten en los hechos su ejercicio e impidan el pleno desarrollo de las personas” (Artículo 2) y define que la discriminación es “toda distinción, exclusión o restricción que, ... tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas” (Artículo 4). Hasta aquí puede considerarse que esta ley tiene un espíritu amplio de protección hacia las personas en términos de derechos y de gozar de una vida libre de discriminación. No obstante cuando hace referencia a la educación comete una arbitrariedad y una contradicción con el contenido de los anteriores artículos, al plantear que: “Artículo 5.- No se considerarán conductas discriminatorias las siguientes: IV. En el ámbito educativo, los requisitos académicos, pedagógicos y de evaluación”. Justamente pone el dedo en la llaga, en los puntos más controvertidos y problemáticos del derecho a la educación y que generan la exclusión y discriminación más importante para los estudiantes, incluso para los profesores. Es arbitrario este planteamiento porque no aporta ningún argumento para considerar que “los requisitos académicos, pedagógicos y de evaluación” no constituyen una discriminación, dando *a priori* por válido y justo estos componentes que pueden impactar el derecho a la educación. Incluso, no hace distinción alguna entre la potestad y atribuciones que en esta materia tienen las propias universidades y el Estado, cayendo en una generalización inopinada. Por lo pronto queda asentada esta observación en el inventario de aspectos legales que obstaculizan el pleno derecho a la educación y que es necesario reformar, tal como lo recomiendan los tratados internacionales.

### **4.2.1 La legislación del Distrito Federal en materia educativa**

Para el caso de la Ciudad de México, dentro de su legislación carece de una Constitución como si la tienen el resto de las entidades del país. En materia de derecho a la educación, sin embargo, cuenta con una la Ley de Educación.

## Ley de Educación del Distrito Federal

Este ordenamiento prescribe similares criterios a los de la Ley General de Educación, aunque es más explícita en algunos de ellos referidos al derecho a la educación, por ejemplo: “Todos los habitantes del Distrito Federal tienen el derecho inalienable e imprescriptible a las mismas oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos en todos los tipos, niveles y modalidades que preste el Gobierno del Distrito Federal... (Art. 5º.), sobre la gratuidad de la educación la extiende a todos los tipos, niveles y modalidades (Art. 7º.), establece la obligación del Gobierno del DF de proporcionar recursos a la educación pública con carácter creciente y en términos reales, y finalmente en su artículo 120 establece una diferencia sustantiva: “Establecer mecanismos propios de inscripción que respondan a las necesidades y aspiraciones específicas de cada comunidad y faciliten la incorporación de los niños y jóvenes al sistema educativo”.

En el Distrito Federal se aplican otras leyes que, aunque no son de la materia educativa, sin embargo, cuentan con directrices que defienden y enriquecen el derecho a la educación. Es paradójico, pero se puede afirmar que estas leyes que reivindican derechos son más avanzadas que las leyes de educación tanto federal como local, a continuación se reproducen los artículos más importantes de dichas leyes:

### Ley de Desarrollo Social para el Distrito Federal

Retoma los derechos económicos, sociales y culturales, entre otros objetivos se propone: “Avanzar en la definición de mecanismos y procedimientos que garanticen la plena exigibilidad de los derechos sociales” (Art. 1º. Fracción XIX). Así mismo, para el cumplimiento de los derechos de los habitantes del Distrito Federal, esta Ley se sustenta en nueve principios (Art. 4º.), entre los cuales destacan:

I. UNIVERSALIDAD: La política de desarrollo social está destinada para todos los habitantes de la ciudad y tiene por propósito el acceso de todos y todas al ejercicio de los derechos sociales, al uso y disfrute de los bienes urbanos y a una creciente calidad de vida para el conjunto de los habitantes;

II. IGUALDAD: Constituye el objetivo principal del desarrollo social y se expresa en la mejora continua de la distribución de la riqueza, el ingreso y la propiedad, en el acceso al conjunto de los bienes públicos y al abatimiento de las grandes diferencias entre personas, familias, grupos sociales y ámbitos territoriales;

IX. EXIGIBILIDAD: Derecho de los habitantes a que, a través de un conjunto de normas y procedimientos, los derechos sociales sean progresivamente exigibles en el marco de las diferentes políticas y programas y de la disposición presupuestal con que se cuente;

#### **Ley de las y los jóvenes del Distrito Federal**

Artículo 5.- Las y los jóvenes son titulares de todos los derechos reconocidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los instrumentos internacionales vigentes y en otras normas legales, por lo que se reafirma su derecho al pleno goce y disfrute de los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, tanto a nivel individual como colectivo.

#### **DEL DERECHO A LA EDUCACION**

Artículo 10.- Todas las y los jóvenes tienen derecho a acceder al sistema educativo. En la Ciudad de México la educación impartida por el Gobierno será gratuita en todos sus niveles, incluyendo nivel medio superior y superior.

Artículo 33.- Todas las y los jóvenes en situaciones especiales desde el punto de vista de la pobreza, exclusión social, indigencia, situación de calle, discapacidad, privación de la libertad, tienen el derecho a reinsertarse e integrarse a la sociedad y a ser sujetos de derechos y oportunidades que les permitan acceder a servicios y beneficios sociales que mejoren su calidad de vida.

Artículo 34.- El Gobierno, debe disponer de los recursos y medios que sean necesarios para garantizar este derecho, que en términos de la ciudad, es una prioridad.

Artículo 35.- El Plan debe contener acciones afirmativas para los sectores de las y los jóvenes en desventaja social.

Artículo 46.- Los y las jóvenes son portadores y al mismo tiempo realizadores de los derechos humanos que a continuación se mencionan:

a) Al pleno goce y disfrute de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales contenidos en los respectivos pactos internacionales de las Naciones Unidas.

#### **Ley para prevenir y eliminar la discriminación del Distrito Federal**

Artículo 2.- Es obligación de todas las autoridades del Gobierno del Distrito Federal, en colaboración con los demás entes públicos, garantizar que todas las personas gocen, sin discriminación alguna, de todos los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los tratados internacionales firmados y ratificados por los Estados Unidos Mexicanos, en la presente y demás leyes y en general los derechos fundamentales del ser humano.

Artículo 3.- La presente ley tiene por objeto:

II. Coadyuvar a la eliminación de las circunstancias sociales, educativas, económicas, de salud, trabajo, culturales o políticas; disposiciones legales, figuras o instituciones jurídicas o de hechos, acciones, omisiones o prácticas que tengan por objeto o produzcan el efecto de negar, excluir, distinguir, menoscabar, impedir o restringir ilícitamente alguno o algunos de los derechos humanos de las personas, grupos o comunidades en situación de discriminación, por cualquiera de los motivos relacionados en el tercer párrafo del artículo 1 constitucional en los tratados internacionales firmados y ratificados por los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo 5 de la presente ley, o en cualquiera otra;

Artículo 6.- En términos del artículo 5 de esta ley, se consideran como conductas discriminatorias:

I. Limitar o impedir el libre acceso a la educación pública o privada, así como a becas, estímulos e incentivos para la permanencia en los centros educativos;

Artículo 7.- No se considerarán hechos, acciones, omisiones o prácticas discriminatorias ilícitas, las siguientes:

V. En el ámbito educativo, los requisitos académicos y de evaluación acordes con el nivel al que se vaya a ingresar;

VI. Los requisitos académicos que fomenten la inclusión y permanencia de toda persona en el sistema educativo regular de todo tipo;

Artículo 10.- En la aplicación de la presente ley las dependencias, organismos y entidades de la Administración Pública del Distrito Federal y las personas servidoras públicas en el ámbito de sus respectivas competencias, deberán tomar en cuenta lo siguiente:

I. La protección, universalidad, indivisibilidad, permanencia, interdependencia, progresividad y expansión de los derechos fundamentales,

II. La aplicación de la disposición, tratado internacional, principio que establezca un trato más favorable para las personas, grupos o comunidades en situación de discriminación.

VII. Crear en el ámbito de sus atribuciones mecanismos que garanticen la incorporación, permanencia, inclusión y participación en las actividades educativas en todos los niveles y modalidades;

Artículo 19.- Las medidas positivas y compensatorias a favor de las personas, grupos y comunidades en situación de discriminación tendrán como objetivo, entre otros, los siguientes:

I. Eliminar obstáculos institucionales que impidan a el acceso al ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad con el resto de las personas;

VI. Crear y difundir programas de educación abierta, básica y superior libres de estereotipos, prejuicios o estigmas, propiciando el intercambio generacional, la participación en la comunidad y el conocimiento de nuevas tecnologías, incluyendo la alfabetización, la educación normal, tecnológica, universitaria, carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de especialistas técnicos, licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización

VIII. Implementar un sistema de becas que fomente la alfabetización, el acceso, permanencia y conclusión de la educación pública y privada para el intercambio académico y cultural; así como la conclusión de la educación en todos los niveles;

**Ley que establece el derecho a contar con una beca para los jóvenes residentes en el Distrito Federal, que estudien en los planteles de educación media superior y superior del Gobierno del Distrito Federal**

Artículo 1º.-Los jóvenes residentes en el Distrito Federal, que estudien en los planteles de educación Media Superior y Superior del Gobierno del Distrito Federal, tendrán derecho a recibir de parte de estas Instituciones, una Beca no menor a medio salario mínimo mensual vigente en el Distrito Federal.

Artículo 2.-Tendrán derecho a la Beca a la que se refiere el artículo anterior, los y las jóvenes que residan en el Distrito Federal... Sin más requisito que estar inscrito, ser alumno regular, acreditar la residencia en el DF y no contar con apoyo económico de otras instituciones públicas o privadas.

Como se puede apreciar, el conjunto de leyes que garantizan derechos fundamentales en la Ciudad de México son más avanzadas que las federales en cada una de sus materias, así mismo apuntalan de manera más firme el derecho a la educación. Son de mayor alcance en los sentidos siguientes:

- Utilizan un lenguaje más directo que reduce las ambigüedades;
- Reconocen plenamente los tratados internacionales y su aplicación efectiva;
- El derecho a la educación abarca todos los niveles sin cortapisa de ningún tipo;
- Se basan en los más altos principios que hacen posible el ejercicio de los derechos, como son: la universalidad, la igualdad y la exigibilidad.

En suma, el ámbito legislativo de la Ciudad de México en torno a los derechos sociales ofrece un contexto que tiende a ser favorable al derecho a la educación y,

comparativamente con otras normas nacionales son superiores en su contenido y alcance. Todas estas leyes locales se adelantaron a la reforma constitucional del Artículo primero, que apenas en junio de 2011 incorpora el reconocimiento de los tratados internacionales como fuente de derecho, aún más, a pesar de ello, a la fecha todavía continúa el debate en la Suprema Corte sobre la jerarquía de las normas nacionales, que en la práctica constituye un regateo a la posibilidad de aplicar efectivamente los tratados internacionales en nuestro país.

## **5. Debate**

Como hemos visto, el corpus jurídico en el cual puede anclarse el derecho a la educación es amplio y vasto, tanto en el plano nacional como internacional, tan es así que no fue posible incorporar en este documento todos los ordenamientos existentes, sin embargo se trató de rescatar los más importantes y sobre todo aquellos que tienen una incidencia más clara en el derecho a la educación superior, nuestro tema de interés.

En la primera parte se narró todo lo referente al rezago educativo que padece la Ciudad de México, que a pesar de ser la más privilegiada del país en materia educativa, no obstante, los números indican que existe un atraso de enorme envergadura tanto en la escolaridad de sus habitantes como en la atención a la demanda de educación superior. La realidad está indicando que aunque proporcionalmente es la ciudad más escolarizada con respecto a otras entidades del país, ello no significa que tengamos que echar las campanas al vuelo. Lo que están revelando las cifras es un atraso educativo como país y que lo que se levanta un poco del piso se tiende a magnificar. He aquí la importancia y pertinencia de instituciones que, como la UACM reconoce esta realidad tal como está, y plantea un proyecto que mira cara a cara a los jóvenes de la Ciudad. Otra conclusión no menos importante que se deriva de las estadísticas, tanto locales como nacionales, es que ha llegado el momento histórico en que el Estado debe

otorgar mayor prioridad a la educación superior en virtud de que la cobertura al nivel básico está prácticamente satisfecha, además de la consideración sobre la importancia de aprovechar al máximo el último tramo del bono demográfico y muy probablemente también, la última oportunidad de lograr un avance económico social significativo en el país, en lo que queda de este siglo.

Por otra parte, la forma desigual en que se ha estado desarrollando el país durante mucho tiempo, le ha conferido históricamente a la Ciudad de México una función centrípeta permanente, donde ciudadanos de todas partes van y vienen aquí, sea para estudiar o sea para trabajar. Por tanto, mientras el país continúe siendo más desigual, la Ciudad de México tendrá que seguir enfrentando una demanda crecientemente insatisfecha. En este sentido, el carácter metropolitano de la ciudad, especialmente su vecindad con el Estado de México, significa un factor de presión más, el hecho de que más de 50 municipios se encuentren gravitando sobre el Distrito Federal, en donde tan solo 16 de ellos equivalen a toda la población capitalina, convierte a la Ciudad de México en un centro insaciable de servicios. En este contexto hay que recordar que el Estado de México es la entidad que ocupa el primer lugar del país con el mayor número de jóvenes que no estudian ni trabajan (más de un millón). No es de extrañar que también ocupe un sitio prominente en generación de delincuencia que también impacta a la Ciudad. Consecuentemente el problema educativo de la Ciudad de México es estructural y su solución tendrá que pasar por un desarrollo más igualitario del país y descentralizado, crear más instituciones de educación superior de alto nivel aquí como en otras entidades, hacer efectivo el derecho a la educación, aquí y en todas partes. Tal como dice Bobbio, “el problema no es la fundamentación de los derechos sino el problema de su reconocimiento histórico y protección efectiva”.

Por lo que respecta al *corpus* jurídico de derechos sociales en el plano internacional que se viene generando desde hace ya más de 60 años, parece ser una concesión que los países más avanzados junto con organismos internacionales han otorgado a los países más atrasados para mitigar los estragos que el capitalismo deja a su paso, de otra manera no se explica esa preocupación por los más pobres. Estos ordenamientos

aparte de tener una intención de buena fe, en general tienen una orientación muy clara en materia educativa: circunscribir el derecho a la educación en los “países en desarrollo” al nivel básico y a una incipiente preparación profesional técnica en el nivel terciario. Esto puede comprobarse al constatar la política educativa de los sucesivos gobiernos de México en los últimos treinta años, en los que ha habido poca preocupación por apoyar el desarrollo de la ciencia y la tecnología y la escasa creación de instituciones de educación superior de alto nivel científico y humanístico. En cambio sí se ha desatado un boom de instituciones de corte tecnológico para preparar mano de obra barata que se encargue de ejecutar lo que los manuales dicen, más no de crear nuevo conocimiento, todo ello acorde con las recomendaciones de organismos financieros internacionales.

Aparte de reconocer esta realidad, sin embargo, también hay que dar cuenta que los tratados internacionales pese a sus limitaciones, contienen un conjunto de prescripciones que pueden y deben ser aprovechadas por los países para hacer exigible y efectivo el derecho a la educación. Para muchos – no sin razón – hablar de los derechos humanos es equivalente a discursos retóricos o buenas intenciones, y que reivindicar los derechos humanos sólo ha servido para justificar enormes aparatos burocráticos<sup>43</sup> y escasos resultados. Llama la atención que ni la Corte Interamericana de Derechos Humanos ni la Comisión Nacional de Derechos Humanos han resuelto caso de violación a derechos sociales, menos aun tratándose del derecho a la educación. Algunos juristas<sup>44</sup> opinan que la dificultad de hacer justiciables los derechos sociales radica en su “progresividad”, calificativo que le han impuesto los tratados internacionales y que generalmente se interpreta no como una obligación inmediata del Estado para hacer efectiva su demanda, sino hacia el futuro, dependiendo de los recursos disponibles. Así mismo, sugieren que eso no significa otorgar un permiso al

---

<sup>43</sup> La Comisión Nacional de Derechos Humanos ejerció recursos por 457.7 millones de pesos en 2002, para 2013, su presupuesto se triplicó llegando a 1,375.1 millones de pesos.  
[http://www.cndh.org.mx/Presupuesto\\_Asignado\\_Ejercido](http://www.cndh.org.mx/Presupuesto_Asignado_Ejercido)

<sup>44</sup> Ver la fuente: Parra, Vera Oscar “Justiciabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales ante el sistema interamericano” Primera edición: noviembre, 2011, Comisión Nacional de los Derechos Humanos

Estado para que haga efectivos los derechos cuando quiera, sino que debe demostrar mediante un plan o programa que existe la decisión de cumplir con estos derechos. Este punto es nodal para el caso de México y para el tema que estamos tratando del derecho a la educación superior, cuyo déficit es ostensible, como ya se ha visto. El Estado mexicano, sin embargo, puede invocar en su favor que sí está cumpliendo progresivamente, en la medida que cuenta con un plan de cobertura a la demanda de educación superior mediante sistemas abiertos y con una oferta de instituciones tecnológicas. Si bien esta política no es desdeñable, los jóvenes de México no están satisfechos con esa política y demandan universidades de más alto nivel. Este contexto coloca al derecho a la educación superior en una situación difícil para ser justiciable.

En tal situación conviene citar a Bobbio<sup>45</sup> en cuanto que:

[...] insiste en la imposibilidad de renunciar a estos derechos, aun cuando su protección no pueda ser automática, en tanto que implica costos para el Estado. «No basta fundarlo, protegerlo ni proclamarlo; el problema de su realización no es filosófico ni moral. Ni siquiera jurídico. Es un problema cuya solución depende de un cierto desarrollo de la sociedad, y como tal desafía incluso a la constitución más progresista y pone en crisis al más perfecto mecanismo de garantía jurídica». Resulta, entonces que la garantía y protección de los derechos sociales es más un asunto político que una cuestión jurídica, en tanto que la eventual expansión del gasto social del Estado no depende del reconocimiento que debe hacerse de los derechos sociales, sino de decisiones políticas.

Llegado a este punto, habrá que decir también que un criterio entre otros que toma el Estado mexicano para sus decisiones políticas, es la presión que ejercen los movimientos sociales. No todo está dicho ni concluido, faltaría ver qué dicen los jóvenes y cómo se organizan para ejercer y exigir sus derechos. Un caso muy ilustrativo al respecto es Chile, país donde la educación es predominantemente privada y donde los jóvenes desde hace ya mucho tiempo están demandando en las calles el derecho a la

---

<sup>45</sup> Yturbe, Corina, en "Sobre los derechos fundamentales" (p.161)

educación superior y su gratuidad total. La candidata actual a la presidencia Michelle Bachelet, está proponiendo restablecer la educación pública y gratuita.

Otro punto que está también por ver su desenlace, es la suerte que correrá en la práctica la reforma constitucional del artículo primero de la constitución, efectuada en junio de 2011, que por su dimensión e importancia es un hecho histórico, en donde se establece a la par los tratados internacionales en derechos humanos con los reconocidos por la propia constitución. A estas alturas se sabe ya la determinación de la Corte en el debate que sostuvo recientemente sobre la contradicción de esta tesis, cuya resolución fue:

“[...] que los tratados internacionales y la Constitución, constituyen un catálogo de derechos humanos, [que no se deben manejar] desde un punto de vista de jerarquía normativa, y que están al mismo nivel [no obstante] se conserva el rango constitucional de los derechos humanos de fuente internacional, pero se establece también que cuando hay una restricción expresa en la Constitución, se tendrá que estar a lo que marca la norma constitucional”<sup>46</sup>.

Sin duda, prevaleció un criterio conservador en donde se menoscaba el carácter vinculante de los tratados internacionales al otorgar preminencia a las restricciones constitucionales, lo cual abarca también las leyes secundarias, que como ya hemos visto algunas, en efecto, restringen el derecho pleno a la educación superior. La posición de algunos ministros que votaron en contra fue en el sentido de que la decisión contradice los principios de “universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad” que establece el propio artículo 1º constitucional. En contra también de lo pactado en la Convención de Viena que especifica claramente en su artículo 27 que “Una parte no podrá invocar las disposiciones de su derecho interno como justificación del incumplimiento de un tratado”. Lamentable el caso mexicano, ya que los tratados internacionales en derechos humanos no pretenden competir con la norma nacional,

---

<sup>46</sup> Versión taquigráfica de la sesión pública ordinaria del pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación del 2 y 3 de septiembre de 2013

sino armonizar y complementar. Por demás, la existencia de estos instrumentos se debe a la insuficiencia de las legislaciones nacionales para garantizar efectivamente los derechos, lo cual se materializa en un consenso de múltiples países que se adhieren a él, lo que a su vez origina la figura “Estado-parte” y consecuentemente la obligación de observar y respetar dichos principios internacionales.

En suma, la relación que se da entre la normativa internacional y la legislación nacional en el contexto de lo que realmente se hace, puede parecer esquizofrénico, ya que por un lado pueden dar la percepción de un contexto favorable para el ejercicio de los derechos, y por otro, aparece una cadena de obstáculos que hay que salvar.

En contraparte, destacada mención merece la legislación en materia de derechos sociales para el Distrito Federal. En primer lugar, se puede afirmar que comparativamente es más avanzada que la de orden federal, no sólo porque contiene decisiones políticas de mayor alcance y beneficio para su población, sino también porque incorporan los tratados internacionales en la aplicación de la ley. Así mismo, llama la atención que otras leyes que protegen derechos sociales, como son la Ley de Desarrollo Social, la Ley de las y los jóvenes y la Ley para prevenir y eliminar la discriminación; contengan disposiciones más amplias y sustanciales con respecto al derecho a la educación, que las leyes específicas en materia educativa, tanto local como federal. Destaca por ejemplo, el hecho de que no invoquen el principio de “progresividad”, su discurso se distingue por decisiones políticas de “hacer”, de llevar a cabo acciones para hacer efectivos los derechos sociales y no aparecen argumentos que obstaculicen el ejercicio de los derechos. Todo lo cual configura un escenario favorable para que se desarrolle la educación superior que requiere la Ciudad de México.

Con respecto a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en este contexto, se puede afirmar que en el ámbito del Distrito Federal, es la institución más avanzada en términos del cumplimiento del derecho a la educación, que recoge lo más evolucionado de los ordenamientos internacionales en cuanto a derechos sociales, así como también en cuanto a la legislación local y nacional. No sólo eso sino que en varios temas la

UACM los supera positivamente, como le es el caso del ingreso irrestricto de sus estudiantes y la ubicación de sus planteles. De forma análoga se puede decir del Gobierno del Distrito Federal, reconociendo que ha hecho aportaciones importantes en términos legislativos y políticos para la efectividad de los derechos sociales.

A esta percepción que deriva de la comparación normativa existente y el proyecto educativo de la UACM, tendrá que complementarse de manera más puntual con un procedimiento que sistematice una a una las prescripciones normativas y su reflejo en el proyecto educativo, de tal manera que se visualice y confirme claramente lo que hasta aquí hemos revisado. Así mismo, con el presente avance, se tienen ya elementos para poder construir indicadores idóneos que aporten datos más precisos tanto a la universidad como a la sociedad de los avances en cuanto el derecho a la educación superior.

Con respecto a la justiciabilidad del derecho a la educación hemos anotado que prácticamente no existe experiencia en México, aunque constitucionalmente es posible, es difícil imaginar que millones de jóvenes excluidos puedan demandar ante los tribunales su ingreso a las mejores universidades públicas, sin embargo, como expresa el poeta Hölderlin: “Requiere, empero, punzadas la roca, Y surcos la tierra”.

Recientemente 42 alumnos fueron rechazados de la Universidad Autónoma de Baja California por “falta de espacios”. Los jóvenes se ampararon contra esta exclusión y, lo más sorprendente es que el juez les dio la razón, concediéndoles la suspensión definitiva, obligando a la universidad a inscribir a los alumnos. Es un caso insólito y ejemplar pero poco difundido por los medios de comunicación, no obstante causó un revuelo local (véanse las notas sobre el caso en la prensa local de la última semana de julio y primera de agosto/2013). Este tipo de acontecimientos revelan las posibilidades que pueden abrirse en el reclamo justo del derecho a la educación.

Finalmente, conviene aclarar que lo visto hasta aquí se ha desarrollado en el ámbito de la cobertura y acceso a la educación superior, lo cual es una arista muy importante de esta prerrogativa, sin embargo no lo es todo. Hemos afirmado que para la UACM el derecho a la educación es su principio fundamental sobre el cual se construye todo su

proyecto, en tal sentido, dicho axioma tiene repercusiones transversales en todo el proceso educativo, que implican a los principios pedagógicos y a la organización interna de la universidad que los materializa, temas que aquí no se abordaron y que tendrán que ser objeto de un análisis posterior.

## **6. Dificultades internas y externas “que se miran desde fuera” para la viabilidad del proyecto**

Dificultades internas:

- a. La formación y prácticas de los profesores, los cuales provienen de un ámbito tradicional, y son los actores principales del proyecto, lo cual significa un choque cultural al enfrentar condiciones no vividas que los desafían. Aún en el supuesto de que guarden afinidad ideológica con el proyecto, los obstáculos de operar algo nuevo estarán siempre presentes, con lo cual se corre el riesgo de caer en un modelo tradicional o bien que el proyecto cristalice solo de manera parcial. Está presente también la posibilidad de que los profesores se dejen llevar por el canto de las sirenas, representado por la mercantilización de la educación superior, ya que la exclusividad y el compromiso con la UACM dependen en mucho de la actitud y convencimiento individual de los profesores para la viabilidad del proyecto y no tanto de las normas o procedimientos escritos.
  
- b. En el mismo caso están los estudiantes; acostumbrados a un papel pasivo donde el profesor es la máxima autoridad, a solo escuchar y escribir, a “estudiar” para pasar los exámenes, y que otros decidan por su futuro. Si toda su formación anterior que duró 12 años estuvo sometida a esas condiciones, no será fácil que ellos mismos tomen las riendas de su formación como pretende el proyecto, sobre todo con los estudiantes más jóvenes. Más aún, se sabe que su formación académica precedente es precaria y han sido afectados psicológicamente por el

rechazo social e institucional cuando han pretendido ingresar a las universidades de “prestigio” Todo ello conforma un desafío muy complejo de abordar.

- c. Un proyecto de alta complejidad como el de la UACM, demanda para su operación una organización académica y administrativa muy fina, bien pensada y articulada a todos los procesos académicos, que sin ser excesivamente burocrática tenga el control de todos los eventos para realimentar el sistema, y orientar a profesores y autoridades de manera conveniente. En la medida que la trayectoria escolar no está estandarizada, seguir la pista a cada estudiante será complicado: sus entradas y salidas del sistema, las materias que elige, sus distintas evaluaciones, etc. Los resultados, la identificación de causas y explicaciones de trayectorias no regulares, implica el diseño de un sistema de información muy eficaz apoyado con los elementos tecnológicos necesarios.
- d. En el aspecto político, estará siempre presente el riesgo de otra asonada protagonizada por algún grupo de la universidad que pretenda hacer cambios al proyecto o simplemente tomar el poder para de manera antidemocrática decidir el rumbo de la universidad o que obedezca a intereses externos ajenos al proyecto y a la comunidad, tal como sucedió en el pasado reciente, y como es frecuente que acontezca en otras universidades.

#### Dificultades externas

- a. Cambios de gobierno local, en donde los nuevos titulares no estén de acuerdo con el proyecto y vía el subsidio limiten o no permitan que crezca la universidad como lo demanda la población joven capitalina.
- b. Las discrepancias con el proyecto en la Asamblea Legislativa por parte de los partidos de oposición, de hecho han estado siempre presentes. Si en algún momento la oposición gana la gubernatura local, las consecuencias para la

universidad pueden ser catastróficas. De hecho aún con gobernantes locales del PRD no existe una afinidad total con la UACM. El paréntesis del gobierno de López Obrador y el esfuerzo del grupo fundador permitieron la emergencia de la UACM, en el horizonte no se vislumbra que se repitan estas condiciones, por lo menos en el mediano plazo.

- c. El avasallamiento de la educación superior tradicional que influye en la actitud de profesores y estudiantes, nuevamente el canto de las sirenas. John Hazard documenta casos de estudiantes de la UACM que no están plenamente convencidos del proyecto y continúan persistiendo en ingresar a otras universidades.

## **7. Aspectos estratégicos claves que se recomienda observar para afianzar el proyecto**

Aspectos estratégicos claves:

- a. La publicidad. Este es un error en que ha caído la UACM desde el principio hasta la fecha, no publicitar sus logros, especialmente el que se refiere al derecho a la educación y al cumplimiento cabal de las normas nacionales e internacionales. Existen una gran cantidad de opciones y foros donde se puede hacer presente la universidad: Internet, periódicos, televisión, radio, etc. Primordialmente también en aquellos foros de educación alternativa internacionales. La sociedad toda debe enterarse qué se está haciendo para cumplir con el derecho a la educación y concitar su apoyo. Siendo fieles a la historia de la educación superior en México, no existió antes un proyecto similar, aunque siendo más estrictos el IPN en su inicio sí pudo ser algo análogo a la UACM. Se reitera, el hecho de que 12 mil estudiantes marginados por diversas causas estén en la universidad es trascendental. Cada estudiante que ingresa a la UACM puede significar sin exageración un impacto importante en la estabilidad de la Ciudad, con el hecho de

obtener un ciudadano más y que deja de pertenecer a las filas de los que nos estudian ni trabajan por falta de oportunidades. Todo esto se requiere informar por distintos medios. Como ya se apuntó, para esta publicidad, se requiere el establecimiento de un sistema de información que realmente permanentemente al proyecto.

- b. Aprovechar el ambiente de comunidad que existe para establecer un programa de debate permanente acerca del proyecto, con los canales adecuados de articulación con los órganos de gobierno para efectuar los cambios necesarios y promover el desarrollo del proyecto. De hecho un grupo de profesores ya lo ha venido haciendo pero se requiere multiplicar este esfuerzo
- c. Establecer los vínculos necesarios con la Asamblea Legislativa para dar a conocer los avances y dificultades, debatir con ellos. No esperar a que nos llamen, acudir cuando sea necesario, (ya Dussel lo hizo, habrá que seguir con esa práctica).
- d. Capacitar y actualizar a los profesores de nuevo ingreso en la filosofía del modelo, a cargo de aquellos profesores que se han destacado más en la asimilación y práctica de los distintos componentes del proyecto.
- e. Insistir en la exclusividad de los profesores manteniendo un salario justo y actualizado, al mismo tiempo que se permita concursar por otros apoyos con la propia productividad derivada de su quehacer en la UACM.

## Conclusiones generales

### ▣ Sobre la defensa y fortalecimiento de la educación alternativa

Los tres casos abordados en este trabajo son muy singulares dentro del Sistema de Educación Superior de carácter público y se distinguen del resto de instituciones educativas que aquí hemos denominado convencionales, sobresaliendo los rasgos siguientes:

- ▣ Se dirigen a grupos sociales específicos de la sociedad: población rural, indígenas y jóvenes de la ciudad, marcados por la marginación y escasas posibilidades de acceso a la educación
- ▣ Son altamente diferenciados en los fundamentos de su proyecto educativo, en tanto plantean distintas trayectorias académicas de los estudiantes, tomando en cuenta sus características particulares, y establecen relaciones y compromisos con sus comunidades, lo cual enriquece su función social.
- ▣ Sobresalen por su valor fundamental o criterio axiológico que le da sentido a su proyecto: en el caso de la UACM, el derecho a la educación, para la UIEP, la interculturalidad, y para las Normales Rurales la formación ciudadana crítica del capitalismo.

Dentro del Sistema de Educación Superior, sin embargo, tienen una escasa presencia, la matrícula de las tres instituciones representa apenas el 1% del total de la matrícula nacional de este nivel en todas sus modalidades y servicios (SEP, 2014). Por tal característica, en el ámbito nacional son poco conocidos y reconocidos por la sociedad. De hecho, tanto en el caso de la UACM como de la Normales Rurales atrajeron la atención pública por los conflictos más recientes que atravesaron. De tales infortunados momentos fue que se conoció aún más de sus proyectos educativos. La UIEP, aun cuando ha tenido conflictos, no han sido de gran magnitud que trasciendan el ámbito local y en general mantiene un bajo perfil de reconocimiento social.

Sin embargo, son proyectos convergentes en tanto atienden a jóvenes marginados de la sociedad. Tal particularidad abre opciones para que políticamente puedan defender y enlazar sus demandas para apoyar y extender sus proyectos educativos.

Las Normales Rurales y la UACM son claramente proyectos en resistencia contra la homogeneización de la educación. En cambio los estudiantes de la UIEP y sus homólogas se enfrentan a la disyuntiva de continuar en la línea de una institución convencional o defender y reivindicar los fundamentos de su proyecto educativo.

No obstante, en la configuración de una estrategia de lucha, conviene tener en cuenta la experiencia histórica y actual, en la vigencia de la práctica porfirista de “palo para los que se salgan del orden”, como desafortunadamente ha sucedido con los normalistas rurales, quienes aun teniendo la razón de su lado al plantear que los problemas tienen su origen en la división de la sociedad en clases sociales y cuya solución pasa por la lucha en contra de los fundamentos del capitalismo; desafortunadamente han salido perdiendo, se han cerrado escuelas y han aportado muertos en varias batallas, lo cual sugiere que habrá que cambiar de estrategia.

Se ha visto ya en los capítulos correspondientes de cada una de las instituciones, tanto sus avances como limitaciones. El caso de la UACM es ejemplar en el cumplimiento de la legislación nacional y de los ordenamientos más avanzados en materia de derechos humanos en el ámbito educativo. Las Universidades Interculturales en buena medida también cumplen dichos ordenamientos, aunque más en el papel que en la práctica. Así mismo estas universidades no han sido objeto de violencia desmedida por parte del régimen, como si lo han sido las Normales Rurales. Este escenario invita a una reflexión en otro orden de ideas:

El control social ejercido por el capitalismo global, requiere un examen más pausado de su política y discurso, es decir, se trata de una estrategia que no emplea la violencia y que se presenta como neutra o en favor de los pobres. Tal es el caso de los derechos humanos que desde la Declaración de 1948 no han dejado de perfeccionarse, especialmente en las últimas tres décadas, en que se ha llegado a los derechos de

tercera generación, donde se incluyen casi todas las necesidades que un individuo requiere para su supervivencia (alimentación, salud, vivienda, educación, etc.), así como otros derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y de cooperación, planteados tanto al ámbito individual como para el conjunto de las naciones. Así mismo, gran parte de estos ordenamientos han sido suscritos por el Estado Mexicano, y no menos importante fue la reforma al Artículo primero constitucional en 2011, donde se incorporan dichas normas como fuente obligada de derecho internacional.

Vistos en conjunto estos derechos, representan toda la cauda de necesidades y agravios que padecen las mayorías, en otro sentido, el lastre que ha dejado el capitalismo y que los derechos humanos pretenden subsanar, sin que hasta la fecha hayan logrado efectividad en su cumplimiento. Sin embargo se insiste en ellos como una tabla de salvación en medio del naufragio. No obstante estas limitaciones, para el presente, una alternativa de lucha, entre otras, es la exigencia del cumplimiento de tales derechos así como su justiciabilidad, donde desde luego se incluye el derecho a la educación pertinente y de calidad.

En este mismo tenor y especialmente en la educación se han fraguado enfoques educativos con una cara amable, donde se reconocen y respetan las diferencias culturales, pretendiendo erradicar la discriminación por cualquier causa. Así, se crean modalidades educativas interculturales, estableciendo planes y programas que reivindicar a las culturas originarias y se establece un diálogo de saberes. Sin embargo, hasta ahora dichos enfoques no han logrado equilibrar la asimetría que existe entre el conocimiento tradicional y el occidental, donde el primero permanece en desventaja, así mismo, la discriminación persiste.

Lo anterior fue constatado en el caso de la UIEP en donde: la predominancia del español y del inglés pasa por encima de las lenguas originarias, cuando en la Ley dice lo contrario, los planes y programas de estudio tienen una fuerte tendencia hacia lo que establecen las universidades convencionales; en suma, la interculturalidad que se ejerce se inclina

a un solo lado de la balanza, no se cumplen los fundamentos de su proyecto y solo queda el discurso.

Por otra parte, la interculturalidad no puede circunscribirse intramuros de las instituciones o en el aula. No se puede ser intercultural ni invocar a la interculturalidad: mientras se sigan expropiando y saqueando los recursos naturales de los territorios indígenas, mientras se permita la biopiratería, mientras se vacían los pueblos por la migración.

No es tan justo pedirles a los egresados de la educación superior de origen indígena que regresen a sus pueblos, a páramos donde pocas oportunidades tendrán para conseguir un mejor nivel de vida; de alguna manera esta situación ha provocado una “fuga de cerebros” de la comunidad rural a la ciudad (Velasco, 2012), aunque de cualquier forma es necesario su regreso para emprender una lucha desde abajo.

La interculturalidad no puede prosperar en espacios profundamente desiguales y explotados; su viabilidad depende de la eliminación de estos obstáculos. De no superarse estos antagonismos, la interculturalidad corre el riesgo de convertirse en un eufemismo que esconde la intención de homogeneizar la educación, o bien en un concepto análogo a otros como el desarrollo sustentable, capitalismo con cara humana, país en vías de desarrollo, los cuales no encuentran un asidero en la realidad.

Otro enfoque educativo que tiene también origen en los organismos internacionales es el “enfoque por competencias” que se pretende generalizar hacia todas las instituciones de educación superior, junto con su consanguíneo “el capital humano” e incluso a la par de la interculturalidad, con todo lo cual se integra un lenguaje seductor tanto para estudiantes como profesores e investigadores; pasando a un plano secundario que tales discursos educativos conforman un engranaje funcional para el capitalismo, que permite un control social silencioso y sin violencia.

Sin embargo, esta reflexión no pretende de ninguna manera descalificar a ninguno de los proyectos analizados, sino solamente llamar la atención sobre lo que podría estar detrás de los proyectos, especialmente de las Universidades Interculturales. Esto es, que se

requiere ver más allá de los muros de la escuela para poder exigir que realmente se cumplan los fundamentos del proyecto educativo.

Otro frente de resistencia de la educación alternativa lo constituyen los proyectos educativos al margen del Estado, como es la Escuela Zapatista, la Universidad de la Tierra y otros tantos que no se abordaron en este trabajo. Siendo la educación convencional la dominante y de carácter exclusivo del Estado, es necesario ampliar la educación alternativa fuera de él; ante lo cual se abre la pregunta ¿es posible ampliar y fortalecer la educación alternativa fuera del Estado? Hasta ahora los ejemplos que tenemos a la vista indican que existe esta posibilidad; son pequeñas acciones que empiezan a contar no solo en México sino también en otras partes del mundo.

#### ▫ **Sobre la educación superior y los jóvenes mexicanos**

Se ha confirmado que los jóvenes mexicanos demandantes de educación superior prefieren ingresar de manera sobresaliente a las universidades estatales y federales, éstas, aun con menor número de instituciones ostentan la mayor parte de la matrícula (62% aproximadamente). Un ejemplo muy revelador que no deja duda de la afirmación anterior lo constituye la demanda de ingreso a la UNAM en los últimos 15 años: entre el ciclo escolar 2000-2001 al 2014-2015, la demanda se incrementó en 3.4 veces, pasando de 64,428 aspirantes a 217,563; en cambio la cifra de alumnos aceptados se incrementó solo 1.6 veces, pasando de 14,277 a 23,335. Lo cual arroja como resultado en el último ciclo, que cerca de 200 mil aspirantes se vieron frustrados en su deseo de ingresar a la UNAM (**Estadísticas UNAM**).

Una vez que queda obturada esta primera opción la demanda se dirige en cascada hacia otras instituciones según su prestigio, de las facilidades de ingreso y de la oferta educativa, escenario donde la universidad intercultural aparece como la última opción y la de menor demanda. La UACM, por su parte se ha convertido en una opción importante para una fracción de aquellos que no logran superar los exámenes en las instituciones de la Ciudad de México. Tales son los criterios y percepciones de los jóvenes mexicanos que demandan educación superior.

Contrariamente a estas tendencias, la política educativa del gobierno federal en este nivel se obstina en ofertar una educación de corte tecnológico y predominantemente docente, haciendo caso omiso de la demanda y definiendo unilateralmente un tipo de educación que rechazan la mayoría de los jóvenes, pero que en cambio, atiende puntualmente las recomendaciones de la OCDE y el Banco Mundial, configurando políticas educativas que en general convienen al desarrollo del capitalismo en esta etapa.

Dicha política ha creado un desequilibrio de grandes magnitudes dentro del Sistema de Educación Superior que ha tenido como resultado un gigantismo del subsistema tecnológico con baja demanda, y por otra parte, ha generado un conflicto permanente ante la frustración de los jóvenes mexicanos que cada año aspiran a ingresar a las instituciones de mayor prestigio.

Es preciso por otra parte, discutir esta problemática con los jóvenes y dilucidar el mencionado prestigio, ya que por una parte ha servido como una buena justificación para que las grandes universidades exijan más presupuesto. De otro lado, valorar de qué manera se está cubriendo esta sobredemanda, que en general apunta a una contratación de profesores por hora, o bien hacia la oferta de programas abiertos y a distancia; reduciendo la educación superior a un mínimo ya irreductible que es meramente docente y de asesoría. Evaluar si estas salidas realmente son congruentes con el prestigio y preguntarse si no es mejor orientar la demanda hacia otras instituciones que también se han ganado un mayor crédito social como lo es la UACM y consecuentemente aumentar su cobertura.

Se trata de un urgente problema que implica una reconstrucción del Sistema de Educativo Superior, estableciendo las diferencias necesarias entre las necesidades del medio rural y la ciudad. En donde sería deseable también, que todas las instituciones públicas sean de calidad y con recursos suficientes de acuerdo a su oferta y modelo educativo, y eliminar en lo posible la jerarquización que implica la existencia de instituciones de primera, segunda y hasta tercer categoría; lo que hace más evidente la división de la sociedad en clases sociales.

### ▣ **Sobre la Influencia del ciberespacio en los jóvenes**

En los capítulos correspondientes de cada uno de los proyectos educativos, se hizo alusión a la influencia que ejerce la sociedad red, particularmente en los estudiantes de origen rural e indígena y que en algún grado propicia cambios en su identidad. En otro sentido, que se abren a otras posibilidades de cultura y de asunción a otras costumbres y prácticas de consumo. Sin embargo, tales cambios son altamente diferenciados en todo el mosaico cultural del país. Se pueden encontrar situaciones en que los jóvenes indígenas deciden en forma definitiva separarse de sus comunidades y su cultura.

En otros casos se puede observar una “interculturalidad natural” que da lugar a nuevas comunidades sin menoscabo de la cultura indígena; ejemplos de ello los podemos encontrar en la Escuela de Música de los Ayuuk, que han incorporado estilos y ritmos de música moderna que han enriquecido su quehacer artístico, en los rockeros y raperos tzotziles y la primera ópera náhuatl xochicuicatl cuecuechtli, cuya música se ejecuta con instrumentos prehispánicos y lo mismo se adapta a escenarios rurales que a los de tipo italiano.

Así mismo es creciente el interés de comunidades indígenas por disponer de estas tecnologías, donde se obtiene amplio consenso para cooperar en la adquisición de los equipos necesarios y poder así ingresar al mundo interconectado; incluso a costos sensiblemente más baratos que en la ciudad, tal es el caso de varias comunidades de la Sierra Juárez en Oaxaca (Santa María Yaviche y Talea de Castro)

El filósofo esloveno Zizek aporta una reflexión al respecto:

En otras palabras, en vez de lamentar la desintegración de la vida comunitaria debido al impacto de las nuevas tecnologías, resulta mucho más interesante analizar cómo el progreso tecnológico en sí mismo da origen a nuevas comunidades que gradualmente se "naturalizan", como el caso de las comunidades virtuales. En las condiciones sociales del capitalismo tardío, la materialidad misma del ciberespacio genera automáticamente la ilusión de un

espacio abstracto, con un intercambio “libre de fricción” en el cual se borra la particularidad de la posición social de los participantes (Zizek, 1998:180).

Sin embargo, alerta sobre la capacidad de este mundo virtual de ocultar las relaciones de dominación objetivas del mundo real y propiciar la enajenación. No obstante la red abre muchas posibilidades, puede funcionar como ocultamiento de las relaciones de explotación, pero al mismo tiempo como mecanismo de denuncia y organización de la protesta.

### ▣ **El devenir histórico y la educación alternativa**

Es necesario invocar la importancia histórica de las experiencias de educación alternativa en dos sentidos: por una parte, se ha visto como en un determinado periodo los proyectos educativos son reconocidos y apoyados por el gobierno; sin embargo, en otro momento, cuando ya no son funcionales a los intereses de la clase en el poder; son atacados hasta lograr su desaparición, los convierten en nuevas modalidades afines a dichos intereses, o bien son obligados a alinearse por la falta de recursos económicos, tal fue el caso de la Casa del Obrero Mundial, la Universidad Obrera de México y las propias Normales Rurales.

En este sentido conviene recordar aquí el caso de la UNAM que no siempre gozó del prestigio que tiene actualmente. Hubo una época (en los setentas) que fue objeto de un ataque feroz en los medios de comunicación a instancias del gobierno, consiguiendo con ello su desacreditación ante la sociedad, al límite en que sus egresados enfrentaron difíciles condiciones para conseguir trabajo; los anuncios de empleo en los periódicos acotaban: “no se aceptan egresados de la UNAM”. El expediente fue uno similar al que han utilizado contra las Normales Rurales: “en la UNAM son una olla de grillos y comunistas”. Más adelante en el movimiento estudiantil de 1999- 2000, la policía ingresaba a la UNAM para reprimir a los estudiantes y romper la huelga. Coincidiendo en el tiempo, la Normal Rural del Mexe también enfrentaba a la policía en lo que fue el primer intento de cierre de esta escuela que finalmente se consumió.

El otro sentido tiene que ver con lo mejor de las aportaciones de la educación popular, en el ámbito educativo y pedagógico, y aún ideológico; que de alguna forma son retomadas por las experiencias actuales: la efectiva vinculación con las comunidades, la valoración de los saberes tradicionales, el impacto negativo de las calificaciones y méritos competitivos, la diferenciación de las necesidades de los estudiantes y comunidades según el territorio donde habitan, la importancia del conocimiento y la formación ciudadana por sobre los títulos oficiales, el equilibrio en la formación en cuanto a teoría y práctica; y en general la defensa y promoción de la educación para “los de abajo”.

Son principios fines y valores que hoy son practicados con distintos énfasis y alcances en las tres instituciones analizadas en este trabajo. Su importancia radica en que dichos elementos no fueron inventados recientemente, sino que son producto de afanes democráticos y de distintas luchas históricas que correspondieron a una etapa de la construcción de la nación mexicana, y que a pesar del orden jurídico alcanzado hasta hoy, no incluyó a las clases populares y principalmente a los indígenas. Son principios, fines y valores que hoy son actualizados en la búsqueda de una mejor educación que contribuya a sacudirse el neocolonialismo que hoy enfrenta México y los demás países latinoamericanos.

## **Conclusiones de los tres casos analizados**

### **Universidad Intercultural del Estado de Puebla**

#### ☐ **La interculturalidad**

La interculturalidad como fenómeno social, como actitud en la vida cotidiana, está presente en los estudiantes, sin necesidad de hacerlo explícito. La interculturalidad la viven: cuando interactúan jóvenes indígenas y mestizos, mejor dicho, entre hablantes y no hablantes de lengua indígena; por el contacto con profesores con formación y

costumbres del medio urbano, por nuevas lecturas; por su inmersión en las redes sociales y de información electrónica.

Toda esta actividad frecuente, intensa, va cambiando la personalidad, ideas y creencias del joven estudiante, a veces consciente, a veces inconscientemente; en ocasiones de manera voluntaria en otras forzadamente. Sin embargo, cuando el medio dominante se caracteriza por la comunicación en español, por el estudio de programas convencionales, por la imposición de jerarquías, por la toma de decisiones unilaterales y verticales; entonces es posible prever el resultado sin mucha dificultad: al final se impondrá la cultura que es dominante en detrimento de la más débil que es la cultura indígena.

El dialogo de saberes y la horizontalidad entre culturas diferentes queda al margen, cuando no en el olvido; por tanto la interculturalidad institucionalizada queda en entredicho.

Así mismo, se tiene que considerar aquellas circunstancias en que los propios estudiantes indígenas de manera voluntaria desean adoptar otra cultura, otras costumbres. Ya no les interesa la tierra ni la lengua indígena y se afanan en la búsqueda de otros derroteros propiamente urbanos y que legítimamente aspiran al mundo de los objetos, como es el caso de otros muchos estudiantes que prefieren las universidades convencionales y que no retornan a sus comunidades de origen.

El retorno a la comunidad no es un planteamiento nuevo, ya en 1926 con el experimento de la Casa del Estudiante Indígena se trazó este objetivo; el resultado fue que ningún estudiante regresó a su comunidad. Este panorama requiere de una mayor investigación, pero que por lo pronto pone en cuestión la necesidad de crear universidades para los indígenas. Para contrarrestar esta tendencia se requieren universidades interculturales fuertes, con recursos suficientes y académicos con los perfiles adecuados y bien pagados.

De persistir la situación actual la universidad intercultural tenderá a convertirse en una institución de educación superior estatal más entre otras muchas; en otro caso, serán

modelos educativos muy caros para la sociedad, con una pesada burocracia y unos cuantos estudiantes, y de una perspectiva incierta en cuanto a los objetivos que persigue.

## **Propuestas**

Las propuestas se inscriben dentro del mismo proyecto educativo, donde se localizan contradicciones en su diseño, considerando también los logros y fallas que se ubicaron en este trabajo. Se ha planteado que los beneficiarios más importantes de esta nueva educación son las comunidades indígenas, no sólo en términos de cobertura estadística sino de una actitud y visión diferente para promover el desarrollo desde abajo, la participación plena, el dialogo de saberes.

Es decir, se ha proyectado una institución educativa de amplio espectro social en contacto permanente con sus comunidades bajo la línea de respeto, conservación y promoción de su cultura y saberes tradicionales. Todo ello se ha prometido y al mismo tiempo es lo que más está ausente en el actuar de la institución. Para desatar los nudos que impiden lograr estos objetivos es necesario:

**La presencia de la comunidad.** Abrir la Universidad a la participación efectiva de la comunidad en la toma de decisiones. La organización actual que ostenta es sumamente vertical y está en manos prácticamente del gobierno estatal, cuyos representantes tienen la mayor parte de la membresía en el Consejo Directivo, no hay lugar para voz y voto de las comunidades ni de sus estudiantes y profesores.

El rumbo de la universidad se rige por criterios ajenos al proyecto universitario, es decir, las relaciones de poder y control se sobreponen a los objetivos académicos y sociales. En la conducción legal de la institución, los representantes comunitarios, estudiantiles y del personal académico, deben tener por lo menos un peso proporcional a la representación de la autoridad educativa y gubernamental.

En el Consejo deben estar los “sabios de la comunidad”, líderes auténticos sin filiación partidaria y otros personajes destacados en el ámbito de la defensa de los derechos humanos, la ecología y en general de los recursos y patrimonio de las comunidades. Debe contemplarse también acudir a las asambleas comunitarias para saber qué quieren, qué necesitan y qué se puede aprender de ellas. Trabajar juntos en una vinculación con perspectiva desde abajo.

**La organización académica** tiene que rediseñarse para que se establezcan canales adecuados de participación de los profesores a través de sus academias u otros mecanismos horizontales, como cuerpos colegiados. De tal manera que puedan tener cauce sus propuestas y planteamiento de necesidades para el desarrollo de las actividades sustantivas y el mejoramiento de sus condiciones colectivas e individuales, en donde también quepa la posibilidad de la organización de un sindicato.

**El financiamiento.** Incrementar sustancialmente los recursos económicos y materiales a la Universidad y ofrecer mejores condiciones a sus profesores. El diseño y magnitud actual del financiamiento solo permite en la práctica ser una institución preponderantemente docente, descobijando el resto de las funciones sustantivas. Su ejercicio depende aleatoriamente de la presentación de proyectos ante otras instituciones como la CGEIB. El desarrollo de la investigación y la vinculación con las comunidades es por tanto limitada o nula.

Esta última es la que debiera tener un techo financiero básico permanente ya que es un eje fundamental del proyecto académico y de su función social. De otro lado, las circunstancias exigen servicios asistenciales como la comida y el transporte, los estudiantes están a la deriva sin estos servicios básicos. En este tipo de proyectos como en otros análogos, es necesario suprimir la manida práctica de proporcionar una educación pobre para los pobres, tal como si se tratara de un programa asistencial y no una universidad con una función social trascendental.

**El currículum.** Las observaciones realizadas sobre los programas de materias, el plan de estudios y la dinámica en el aula, indican que aún no existe suficiente claridad sobre

el paradigma intercultural. El diálogo de saberes se ha tornado en una consigna vacía, y no se vislumbra cómo se intersectan o complementan los saberes tradicionales con los llamados saberes científicos.

Existe un extraordinario déficit del dominio del idioma español entre los estudiantes, así también no se cuenta con un proyecto que desarrolle e incorpore al currículum de manera transversal la lengua materna. Así, la Universidad se enfrenta a un bilingüismo básico que es insuficiente para atender las metas y retos que se propone. Es necesario que la prioridad e importancia lingüística sea equitativa para los tres idiomas que se impulsan en la Universidad: español, lengua originaria e inglés. Lo anterior no solamente aplica a los estudiantes, sino también a los profesores.

Un nuevo proyecto como lo es la universidad intercultural, le es difícil reclutar profesores con el perfil adecuado, menos aun con las precarias condiciones laborales que se ofrecen, por ello los profesores deben estar en continua formación para construir paulatinamente la interculturalidad que se persigue, para lo cual se requiere un programa fuerte de capacitación y actualización.

**La evaluación externa.** Las universidades interculturales deben construir un sistema de evaluación propio, tanto para valorar el perfil de ingreso y egreso, como para la acreditación de sus programas académicos. El modelo intercultural se funda y propone objetivos que en algunos casos son opuestos a las universidades convencionales, tienen su propia especificidad. Así mismo, sus estudiantes difieren de los del medio urbano por sus antecedentes de formación y cultura y no son equiparables para aplicarles los mismos exámenes y criterios de evaluación.

Las universidades interculturales están organizadas dentro de una Asociación desde la cual pueden proponer mecanismos y criterios específicos propios para estas instituciones. El contar con organismos de evaluación propios les traerá muchas ventajas a las universidades interculturales y podrán con mayor información y veracidad instrumentar programas que fortalezcan la trayectoria académica de sus estudiantes.

## **Escuelas Normales Rurales**

Tal y como se presenta el panorama de las Escuelas Normales en este trabajo, se puede decir que su perspectiva futura es sombría o por lo menos incierta. Con las recientes reformas al sector, prácticamente se les tiene atadas del cuello y la política pública no ofrece salidas a los problemas, por el contrario se despliegan más y más restricciones, más control administrativo y político, sin atacar las causas que se encuentran justamente en la deficiente trayectoria educativa desde el nivel básico y que se arrastra hasta la educación superior.

Por lo que hace a las Escuelas Normales Rurales, desde la óptica gubernamental son tratadas de la misma manera que las demás en cuanto al currículum obligatorio, y de forma diferenciada en cuanto a recursos económicos y materiales; lo cual forma parte de su peculiar historia, ya que tomando en cuenta que desde mediados de la década de los cuarenta las ENR dejaron de ser uno de los pilares educativos de la Revolución Mexicana, los estudiantes se vieron obligados a reclamar sus derechos bajo distintas formas de lucha (huelgas y protestas frente a oficinas gubernamentales).

Lo sorprendente de las Normales Rurales es que desde entonces no han parado sus movilizaciones, y sus demandas siguen siendo hasta hoy las mismas: incremento de los recursos para la alimentación, incremento de la matrícula estudiantil; recursos para mobiliario escolar, materiales deportivos y didácticos; construcción y mantenimiento de la infraestructura (dormitorios, comedores, laboratorios); adquisición de libros, maquinaria y equipo para talleres e implementos agrícolas.

La política hacia estas escuelas es clara, desaparecerlas por cualquier medio; comenzando con la restricción de los recursos al mínimo de la sobrevivencia y posteriormente con la represión sistemática en respuesta a sus protestas.; lo extraordinario de estas escuelas es que bajo circunstancias tan adversas se han mantenido durante setenta años, periodo durante el cual no han dejado de movilizarse y en el que les arrancaron más de la mitad de los planteles, pero que sin embargo, continúan ahí y no cejan en su lucha.

Los factores principales que explican esta ya larga resistencia son:

Se trata de una educación rural de carácter popular con hondas raíces en sus orígenes y vinculada estrechamente con sus comunidades que han compartido su suerte y sus luchas por generaciones; a lo que hay que sumar la permanencia de la organización estudiantil a través de la FECSM, lo cual ha permitido la formación de una ideología y un sentido de clase y solidaridad entre sus estudiantes. Estos elementos revelan la existencia de una memoria histórica de un proyecto posrevolucionario que se niega a perecer en virtud de la persistencia de la desigualdad social que le dio origen.

La organización y formación política estudiantil es un tema que no ha sido analizado a profundidad por los especialistas, y será importante continuar con su investigación, ya que 80 años de vigencia de la FECSM es todo un acontecimiento sin precedentes, pues no se tiene registro de otras organizaciones estudiantiles en México que hayan permanecido por tanto tiempo. Sin embargo, algunas escuelas en el pasado han sido presionadas para separarse de la FECSM, aunque todas mantienen algún tipo de relación no se conoce qué tan cohesionadas están actualmente y si acaso la Federación ha entrado ya a una etapa de debilitamiento producto de los incesantes golpes que ha sufrido.

Las Escuelas Normales enfrentan serias contradicciones en distintos planos, por una parte está presente un doble discurso del gobierno federal que se expresa en su política educativa de no apoyar el desarrollo del subsistema provocando el cierre de escuelas y baja demanda, y por otro lado reconoce que harán falta maestros en un breve plazo.

Según estimaciones del INEE, a partir del 2018 harán falta más de 60 mil maestros por efectos del retiro por jubilación, sin embargo, hay que agregar que la falta de maestros en el medio rural es un viejo problema; donde el déficit de maestros ha sido permanente. Aún más, con la aplicación del Servicio Profesional Docente, aquellos profesores en activo que no resulten bien evaluados en su permanencia serán “invitados” a retirarse, con lo cual la carencia de maestros podría aumentar.

En el plano de los estudiantes, en general, ha crecido la percepción sobre las desventajas que entraña la profesión docente, alimentada por las distintas reformas educativas en el subsistema, en consecuencia ha bajado la demanda hacia las escuelas normales. En el caso de las Normales Rurales, aparte de enfrentar el acoso gubernamental, es paradójico que exista un desinterés de los estudiantes casi total por las carreras dirigidas a la población indígena, aunque es necesario agregar que parte de esta demanda la ha estado absorbiendo la UPN; no obstante los egresados de esta institución fueron los peores evaluados en el concurso de ingreso al servicio profesional docente y la mayoría fueron calificados como “no idóneos”.

La baja demanda para las carreras que tienen como finalidad laborar en escuelas del medio rural, es probable que también esté influida por los bajos salarios que reciben estos profesores y la incomodidad que implica vivir en localidades rurales. A su vez, es posible que esté presente un cambio en la identidad o interés de los jóvenes estudiantes que aspiran a otra forma de vida más identificada con lo urbano, producto de la etapa actual de la sociedad red; lo cual es un fenómeno similar al que viven las Universidades Interculturales. Con todos estos componentes en juego, el panorama de la educación básica para el medio rural es pavoroso, la desigualdad permanece y se multiplica.

Se ha comprobado con las mismas cifras oficiales, el ignominioso rezago educativo, social y económico que enfrenta la población rural, especialmente los indígenas, además de la insuficiencia de maestros con el perfil adecuado. Los normalistas rurales mejor que nadie, conocen y viven esta realidad, por lo que su función social está más que justificada para contribuir a transformar este escenario de atraso.

A los maestros rurales no solo deben verse de manera convencional, es decir, en el aula, sino desde distintos ángulos: en su relación estrecha con las comunidades, como promotores y formadores de ciudadanía; tal y como se construyó su proyecto original. Si solo se les mira a los estudiantes como futuros simples maestros, da cabida al discurso de «para qué tantos maestros, si ya existen muchos y no pocos desempleados», pero paradójicamente allá, en las montañas, en las serranías, hacen falta otra vez los misioneros culturales conocedores y practicantes de la diversidad rural e indígena.

Recientemente se anunció un presupuesto adicional de 400 millones de pesos para estas escuelas, a lo cual habrá que subrayar en primer lugar que es insuficiente para resarcir el deterioro provocado por el olvido ancestral de que han sido objeto. En segundo lugar, no solo se trata de dinero para invertir en educación; también hace falta cambiar la situación socioeconómica y política del medio rural, mientras persista esta injusticia los conflictos continuarán.

El proyecto de las Escuelas Normales Rurales es vigente y pertinente por las carencias que se viven en el medio rural. La sociedad, así como ha apoyado el movimiento de sus estudiantes para que aparezcan con vida los 43 que faltan, es necesario también que despliegue solidaridad y apoyo para la reconstrucción y vigencia de su proyecto educativo. Una vez que pase la tormenta, quedará la pregunta ¿Qué pasará con las escuelas normales rurales? ¿Se convertirán en escuelas técnicas como sugirió la maestra Gordillo?

Como efectivamente ha estado ocurriendo con la política actual en el nivel de educación superior que han proliferado como hongos los institutos técnicos con distinto nombre y que hoy, por el número de escuelas es el subsistema educativo dominante. ¿Qué tipo de educación requiere el país y el medio rural? Para encontrar las respuestas se requiere la participación social y sobre todo de los estudiantes; es momento también de reivindicar una nueva educación, que la sociedad tome la palabra y las acciones que sean necesarias, acorde a nuestra realidad y no la que organismos internacionales impongan.

En vista de que se ha comprobado que estas escuelas enfrentan desde hace décadas el hostigamiento, la amenaza de cierre, la represión policiaca y del ejército; la cancelación de algunos internados, la reducción de la matrícula, el financiamiento exiguo, y lo más inhumano que ha sido la muerte de varios estudiantes; se precisa y urge que cese definitivamente toda esta violencia.

Antes de dilucidar algún porvenir de estas escuelas, es conveniente y deseable que se genere un acuerdo político por parte del Estado que ofrezca garantías a sus estudiantes y maestros, para que en el futuro no sean objeto de acoso de ningún tipo, que exista un tiempo y espacio convenientes para que ellos discutan y deliberen qué tipo de educación

y organización académica es lo más adecuado para su futuro. Si al Instituto Politécnico Nacional le han dado la oportunidad para refundar su proyecto, en términos de equidad, de justicia; por qué no darles la misma opción a los normalistas, ellos también tienen este mismo derecho.

Cuando se abordan problemas como los de las Escuelas Normales, en general, las propuestas de solución apuntan a exigir al Estado el derecho a la educación y que provea las condiciones y recursos necesarios para que sea posible la formación que requieren los mexicanos según sus condiciones particulares, lo cual está garantizado por la Constitución. Sin embargo, siendo un problema tan antiguo igual que la lucha misma de los normalistas que ha dejado un saldo negativo (muertos y escuelas diezmadas), es momento de pensar si la estrategia seguida por los estudiantes durante tantas generaciones debe cambiar, atendiendo a la política educativa que también ha ido en sentido contrario a las demandas de las escuelas.

Es momento de deliberar sobre otras alternativas de educación que las comunidades quieren y necesitan a partir de la acción política y solidaria de las propias comunidades. En el país existen ejemplos de otras posibilidades como son las escuelas Zapatistas y las Escuelas Campesinas, y otros muchos casos de educación autónoma al margen del Estado que existen en el país, donde el sentido de comunidad, la tradición, la solidaridad, son valores que subsisten y se han reivindicado para elegir libremente el tipo de educación que desean.

Algunas demandas inmediatas que pueden enarbolar los estudiantes y que surgen a partir de este trabajo son:

La exigencia del derecho a la educación, tanto para evitar el cierre de escuelas como para que se les asignen los recursos suficientes. Evitar con ello la necesidad de protestar en las calles cada año. Invocar en este mismo derecho la norma internacional de progresividad de la educación, implica también que el Estado distribuye y ejerce los recursos de acuerdo con las prioridades sociales, eficacia y transparencia.

Demandar la creación de un verdadero subsistema de educación normal rural, para salir de las normales generales donde se sigue un currículum general para todos. Las nuevas normales rurales tendrían un currículum específico y profesores con el perfil adecuado. La formación de profesores estará claramente vinculada a las necesidades de la población infantil y adolescente del medio rural, contemplando la enseñanza y desarrollo de la lengua indígena.

Con la fundación de este subsistema se estaría atacando el eterno problema de la falta de profesores con el perfil adecuado para el medio rural, evitando con ello también la competencia con los demás egresados de las Normales y de otras instituciones de educación superior. Lo cual tendrá que pasar por una reforma a la reciente Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

En algunos casos puede explorarse la flexibilización de las demandas de servicios, por ejemplo, prescindir del internado en aquellas escuelas que por la intensa urbanización han quedado dentro de una ciudad. Lo cual podría sustituirse por becas cuyo monto sea suficiente para la manutención de los estudiantes e incrementado año con año.

Sin embargo, lo anterior no deja ser una mirada desde fuera que no alcanza el pensamiento de los normalistas, principalmente de Ayotzinapa. Las comunidades rurales de Guerrero cuentan con una larguísima tradición de lucha que se conserva hasta la actualidad, precisamente porque sus condiciones de vida no han cambiado sustancialmente en los últimos cuarenta años. En los estudiantes de Ayotzinapa pervive el ideario y ejemplo de revolucionarios ilustres, como Lucio Cabañas, que podría ser una suerte de Che Guevara mexicano; Génaro Vázquez y Othón Salazar (primer Presidente Municipal de oposición en México). Lista en que podemos incluir al destacado agrónomo Manuel Meza Andraca (Gro. Cultural); todos luchadores guerrerenses, que por cierto no figuran en la historia oficial de los libros de texto. Esta memoria histórica grabada en los estudiantes y comunidades de Guerrero, podría eventualmente cambiar radicalmente el curso de lo propuesto en este trabajo. Principalmente por el hecho de no esclarecerse la desaparición de los 43 estudiantes y no hacerse justicia.

## **Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)**

- a. Las cifras estadísticas demuestran que la Ciudad de México pese a ser la entidad con mayor escolaridad del país, requiere urgentemente de una ampliación en la cobertura de educación superior, no de corte técnico, sino de alto nivel, científico y humanista. Las recomendaciones de organismos como el Banco Mundial y la OCDE y que se han seguido en México, tienen como finalidad el control social y económico, así como formar mano de obra barata para las grandes empresas, política que ha demostrado reiteradamente su fracaso.
- b. El contexto normativo de la Ciudad de México es favorable para hacer realidad el ejercicio del derecho a la educación superior, que por lo pronto, en su ámbito, garantiza los principios de universalidad, no discriminación y la preminencia en la atención a grupos y territorios más desfavorecidos. Prueba de ello es la existencia de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México con un proyecto educativo armonizado con dicha legislación.
- c. La legislación garantiza que la UACM sea un proyecto permanente en la Ciudad de México; tanto la norma local como internacional no admiten la regresividad, por tanto el futuro de la universidad está en su construcción y mejora constante en el rumbo que se ha trazado originalmente. El proyecto de la UACM tiene en su haber el cumplimiento de la ley como su mejor defensa ante cualquier intento que pretenda menoscabar o variar alguno de los componentes de su proyecto.
- d. Las normas internacionales del derecho a la educación superior, pese a sus debilidades y orientación, contienen preceptos que constituyen un asidero importante para el ejercicio de los derechos sociales y en particular el de la educación superior. Como se ha visto, la UACM contempla en su proyecto educativo lo más avanzado de los tratados internacionales, lo cual la coloca en

el plano nacional y mundial como una institución que puede ser ejemplo para la construcción de otros proyectos similares.

Dicha dimensión es necesario difundirla por todos los medios posibles. El derecho a la educación puede ser un criterio muy poderoso de evaluación para la UACM, el hecho de que 14 mil mexicanos excluidos de la educación superior estén en sus aulas, es un dato único y de la mayor relevancia social. Que tenga lugar en la capital del país, con servicios gratuitos y con un proyecto educativo que asume el reto de subsanar las deficiencias educativas de los niveles precedentes al mismo tiempo que oferta programas de educación superior flexibles de acuerdo a los perfiles de sus alumnos.

Formar individuos con juicio crítico, democrático, nacionalista y humanístico y un elevado espíritu por el trabajo, que los capacite para contribuir a la solución de los problemas de la sociedad, es un principio que aunque otras universidades también se lo han planteado, la UACM lo reivindica y lo lleva a la práctica. Estos valores siguen vigentes y de atención prioritaria en tanto que subsisten poderosas razones que interpelan a la universidad, entre ellas una sociedad mayoritariamente pobre y una población preponderantemente joven que demanda educación y empleo.

- e. Este proyecto que es novedoso y de vanguardia es único en México por cuanto es apoyado por el gobierno local, sin embargo comparte muchos de sus valores con otros proyectos educativos tanto aquí como en otros lugares del mundo y que constituyen una suerte de movimiento alternativo que está construyendo micro-comunidades sinalagmáticas que buscan una auténtica autonomía y aprenden en la práctica el significado de la libertad. Quizá uno de estos significados que la UACM puede poner por delante de las críticas que se le hacen por su supuesta ineficacia, es la relativa importancia que puede tener un título ante el hecho de formar ciudadanos más que con licencia para una profesión, con licencia para pensar.

## BIBLIOGRAFÍA

### Capítulo I

Bauman, Zygmunt (2011), *La globalización consecuencias humanas*, sexta reimpresión de la segunda edición, Fondo de Cultura Económica: México

Bonfil, Batalla Guillermo (2002), *Culturas populares y política cultural*. CONACULTA: México

Carretta-Beltrán, Claudia (2003), *Del trabajo al centro cultural. La Universidad Popular Mexicana (1912-1920) y su papel en la construcción del "nuevo ciudadano"*, Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN, Latin American Studies Association, Dallas, Texas, March 27-29, 2003

Conell, R. W. (2004), *Pobreza y Educación* en "Pedagogía de la Exclusión, crítica al neoliberalismo en educación", Pablo Gentili (coord.) UACM: México

De Pablo, Oscar, *Diccionario biográfico de la izquierda socialista mexicana*, Revista Memoria, [www.revistamemoria.com/](http://www.revistamemoria.com/)

De Souza, Boaventura (2010), *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*, tercera edición. Coedición Siglo XXI-Siglo del hombre editores-Universidad de los Andes Facultad de Derecho: México

De Souza, Boaventura (2011), *Una epistemología del Sur*, Coedición CLACSO-Siglo XXI: México

Enríquez, Ureña Pedro (2004), *Estudios Mexicanos*, segunda edición, primera edición digital (ePub). Fondo de Cultura Económica: México

García, Canclini Néstor (2002), *Culturas populares en el capitalismo*, editorial Grijalbo: México

García, Canclini Néstor (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados; Mapas de la interculturalidad*, primera edición, Gedisa: Argentina

Giroux, Henry (2008), *Teoría y resistencia en educación*, coedición CESU-UNAM-Siglo XXI, séptima edición (prólogo de Paulo Freire): México

IESALC (2006), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Caracas

Iglesias, Severo (1975), *Sindicalismo y socialismo en México*, segunda edición, editorial Grijalbo: México

Lahire, Bernard (2008), *Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social*, en “Nuevos temas en la agenda de política educativa”. Emilio Tenti Fanfani (comp.) Editorial Siglo XXI: Argentina

Marsiske, Renate (1999), *Universidad y Educación rural en México (1924-1928)*, en “Educación Rural e Indígena en Iberoamérica”, Pilar Gonzalbo Aizpuru (Coord.), El Colegio de México: México

Matute, Aguirre Álvaro (1999), *El Ateneo en México*, primera edición, FCE, (Colección. FONDO 2000) Versión digital (ePub) FCE: México

Medin, Tzvi (1987), *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*, decimocuarta edición, Siglo XXI: México

Meneses, Morales Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, coedición Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, segunda edición: México

Puiggrós, Adriana, *Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana*, Nueva Antropología, vol. VI, núm. 21, junio, 1983, pp. 15-40

Ramírez, Rafael (1976), *La escuela rural mexicana*, primera edición, SepSetentas, SEP: México

Ribera Carbó, Anna, *Ciencia, Luz y Verdad. El proyecto educativo de la Casa del Obrero Mundial*, Historias 32, Revista de la Dirección de Estudios Históricos del INAH, Abril-Septiembre de 1994, pp.67-78

Solá, Pere (2010), *Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista*, en la obra “El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI”. Jaume Trilla (coord.), Siglo XXI: México

Solana, Fernando. Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords.) (2007), *Historia de la Educación Pública en México*, Fondo de Cultura Económica: México

Szurmuk, Mónica y Robert McKee (coords.) (2009), «*Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*», primera edición, Instituto Mora-Siglo XXI: México

Tenti, Emilio (2008), *Mirar a la escuela desde afuera*, en “Nuevos temas en la agenda de política educativa”. Emilio Tenti Fanfani (comp.) Editorial Siglo XXI: Argentina

UACM, Boletín Oficial Núm.29 19/julio 2014

Universidad Obrera de México <http://www.uom.mx/es/lainstitucion/antecedentes.html>

Yañez, Agustín (2002), «*Obras completas*», Tomo 7 “Biografías”. El Colegio Nacional: México

## Capítulo II

Aguirre, G. (1992), *Teoría y práctica de la educación indígena*, Obra antropológica X, FCE: México

ANUIES (2006), *Experiencias de Atención a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*, ANUIES: México

Beck U. (2008), *¿Qué es la globalización?*, Paidós: España

Castells, M. (2012), *Comunicación y Poder*, Siglo XXI: México

CGEIB, (2006), *Universidad Intercultural. Modelo educativo*, México: SEP

CDI, (2003), *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, Cuadernos de Legislación Indígena, CDI: México

Comas, J. (1953), *Ensayos sobre indigenismo* (Prólogo de Manuel Gamio), México: Ediciones del Instituto Indigenista Interamericano. Disponible en [https://archive.org/stream/ensayossobreindi00coma/ensayossobreindi00coma\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ensayossobreindi00coma/ensayossobreindi00coma_djvu.txt)

CONAPO, (2014), *Anuario de Migración y Remesas*, México: CONAPO

De Cervantes, M. (2005), *Don Quijote de la Mancha*, Planeta (Edición introducción y notas de Martín de Riquer e ilustraciones de Salvador Dalí): España

García, N. (2009), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Random House Mondadori: México

Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, Periódico Oficial, 8 de marzo de 2006. *Decreto del H. Congreso del Estado en virtud del cual se crea el Organismo Público descentralizado denominado "Universidad Intercultural del Estado de Puebla"*, México

González, R. (Coord.) (2014), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior*, Área Metropolitana de la Ciudad de México, ANUIES: México

INEGI, (2010), *Anuario estadístico del Estado de Puebla*. Alumnos inscritos, existencias, aprobados y egresados, personal docente y escuelas en educación media superior de la modalidad escolarizada a fin de cursos por municipio y nivel educativo, ciclo escolar 2009/10, México: INEGI

Lazo, Pablo (2010), *Crítica del multiculturalismo, resemantización de la multiculturalidad*, Universidad Iberoamericana/Plaza y Valdés: México

Luján, N., Rojo G. y Segura G. (2006), *Estudio sobre el impacto de los programas de la administración pública federal en la región Sierra Norte de Puebla y Totonacapan*, México: UAM-Xochimilco

Mato, D. (Coord.) (2009), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, Venezuela: IESALC-UNESCO

SEP/Puebla, Dirección de formación de docentes. Directorio de instituciones

UNAM. Series estadísticas 2000-2015. Portal de estadística universitaria [http://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php)

### Capítulo III

Cárdenas, Lázaro (1978), *Informes de gobierno y mensajes presidenciales de año nuevo 1928/1940*, volumen 2, editorial Siglo XXI: México

Camacho Zósimo / Julio César Hernández, La resistencia de las normales rurales, Revista Contralínea, abril, 2008

Camacho Zósimo, FECSM, Las razones y la lucha de las normales rurales, Revista Contralínea 344 / julio 2013

Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012, Resultados por entidad federativa. Guerrero, Primera edición electrónica, 2013, Instituto Nacional de Salud Pública, México

Fell, Claude (1989), *José Vasconcelos los años del águila*, UNAM: México

INEGI, DGE. Censo General de Habitantes 1921. Tabulados básicos

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *El Derecho a una Educación de Calidad*. Informe 2014, Primera edición, México: INEE

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa*, número 0/octubre 2014-enero 2015, México: INEE

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Los docentes en México, Informe 2015*, Primera edición, 2015, México

La Jornada, *El asalto a las normales rurales*, 10 de agosto de 2010

Lome, Emilio (2010), *Historia de Chiapas para niños: Chiapas de la A a la Z: abecedario de haikús /Tuxtla Gutiérrez, Chiapas*, CONACULTA: México

Mar Velasco Patricia y Juan Francisco Meza Aguilar (2013), *Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009*, en Patricia Ducoing Watty, (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro*, UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación: México

Montemayor, Carlos (2007), *La guerrilla recurrente*, Random House Mondadori: México

Presidencia de la República, *Diversas intervenciones en el inicio del ciclo escolar 2008-2009*, 18 de agosto/2008

<http://calderon.presidencia.gob.mx/2008/08/diversas-intervenciones-en-el-inicio-del-ciclo-escolar-2008-2009/>

Rockwell, Elsie (2007), *Hacer escuela, hacer Estado, la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán/ CIESAS/ CINVESTAV: México

Solana Fernando (Coord.) (2007), *Historia de la educación pública en México*, FCE-SEP: México

Vasconcelos, José (2000), *El desastre*, Editorial Trillas: México

Zevada Ricardo (1983), *Calles el Presidente*, Ed. Nuestro Tiempo: México

## Capítulo IV

ANUIES-ANUARIO\_ESTADISTICO\_2011.zip - ZIP archive.

Banco Mundial (2012), Proyecto: *Sistema de Evaluación y Análisis Comparativo de Resultados de Educación (SABER)* «por sus siglas en inglés»

CONEVAL, Consejo Nacional de Evaluación. Medición de la Pobreza, Estados Unidos Mexicanos, 2010-2012

Cambios\_pobreza\_pobreza\_extrema\_Nac\_Edos.zip - ZIP archive. 2013

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 09-02-2012

Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados. Clase de Instrumento: Tratado internacional. Fecha de firma: 23 de mayo de 1969. Fecha de entrada en vigor internacional: 27 de enero de 1980. Vinculación de México: 25 de septiembre de 1974 (Ratificación). Fecha de entrada en vigor para México: 27 de enero de 1980

DOF: 14 de febrero de 1975: México

De Sousa, Boaventura (2007), *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores: Bolivia

Declaración del Milenio. Metas de Desarrollo del Milenio. ONU, 2000

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, 9 de octubre de 1998 en la Sede de la UNESCO en París

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A del 10 de diciembre de 1948. ONU

Díaz, María del Carmen (Coord.) (2012), *“El ciclo básico y el proyecto educativo en al UACM. Un Estudio interdisciplinario”*, UACM: México

Encuesta Nacional de Juventud 2010, SEP-IMJUVE, 29 Marzo 2012

García, Adán (2006), *Promedio de escolaridad y nivel de desigualdad de años de escolaridad en las entidades y municipios de la república mexicana*, Colección Cuadernos de Investigación, Número 22, INEE: México

Gentili, Pablo (2004), *Adiós a la escuela pública, el desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías*, en Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación, UACM: México

Hazard, John (2012), *“Con estos estudiantes: la vivencia en la UACM”*, Plaza y Valdés editores: México

INEGI, Censo General de Población y Vivienda, 2010

Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 1998/33

Comisión de Derechos Humanos. Los derechos económicos, sociales y culturales, ONU, 13 de enero de 1999

Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 1999/25

Comisión de Derechos Humanos. Los derechos económicos, sociales y culturales, ONU, 1º de febrero de 2000

Keeley, Brian (2007) *Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe*, Percepciones de la OCDE, Ediciones Castillo, S.A. de C.V.: México. Publicado originalmente por la OCDE en inglés con el título: OECD Insights Human Capital: How what you know shapes your life, 2007, Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris

Krugman, Paul, *“Robots y capitalistas sin escrúpulos”*, El País, 11 agosto/2013

Krugman Paul (2005), *El internacionalismo «moderno»: la economía internacional y las mentiras de la competitividad*, Ed. Crítica: España

Latapí Pablo, *El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo 2009, VOL. 14, NÚM. 40, PP. 255-287

Ley de Desarrollo Social para el Distrito Federal (Publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el día 23 de mayo del 2000). Texto vigente. Última reforma publicada: 13-IX-2011

Ley de Educación del Distrito Federal (Publicado en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 8 de junio de 2000). Texto vigente. Última reforma publicada 21-VI-2011

Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Gaceta Oficial del Distrito Federal, 5 de enero de 2005

Ley de las y los jóvenes del Distrito Federal (Publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 25 de julio del 2000). Texto vigente. Última reforma publicada: 12-VII-2011

Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 12-06-2013

Ley General de Educación. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, texto vigente. Última reforma publicada DOF 16-11-2011

Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación del Distrito Federal (Publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 24 de febrero de 2011). Texto vigente

Ley que establece el derecho a contar con una beca para los jóvenes residentes en el Distrito Federal, que estudien en los planteles de educación media superior y superior del Gobierno del Distrito Federal. (Publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 27 de enero de 2004). Texto vigente

Observación General. N. 13. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (21º Período de sesiones. 1999) Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Artículo 13 del PIDESC, ONU

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ONU, 16 de diciembre de 1966

Parra, Oscar (2011), *Justiciabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales ante el sistema interamericano*, Comisión Nacional de los Derechos Humanos: México

Russell, Bertrand (2004), *La educación y el orden social*, Los libros de Sísifo, Edhasa: España

SCJN. “Principio *pro homine*. Su aplicación es obligatoria”. Registro No. 179233

Novena Época, Tribunales Colegiados de Circuito, Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, XXI, Febrero de 2005, pág. 1744 Tesis: I.4o.A.464 A

SCJN. Versión taquigráfica de la sesión pública ordinaria del pleno de la Suprema Corte de Justicia de la nación, contradicción de tesis 293/2011, del 2 y 3 de septiembre de 2013. [http://www.scjn.gob.mx/pleno/Paginas/ver\\_taquigraficas.aspx](http://www.scjn.gob.mx/pleno/Paginas/ver_taquigraficas.aspx)

UACM. Avances de la construcción colectiva de la UACM y la tarea de la Rectoría, junio/2013, Documento institucional

UACM “El proyecto educativo de la UACM”. Documentos de apoyo académico, (Mayo/2007)

Velasco, Saúl (2012), *Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior. El PUMC y el PAEIIES de la ANUIES*, en “Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil”, Verónica Ruiz y Gloria Lara (Coord.), ANUIES: México

West, Edwin (1995), *Education with and without the State*. HCO Working Papers. World Bank, Human Capital Development and Operations Policy, Washington, D.C. I:\WEBSERV\HTML\HCOVP\WORKP\DOCS\HCOWP61.DOC

Yturbe, Corina (1995), *Sobre los derechos fundamentales*, en “La tenacidad de la política”, Nora Rabortnikof, Ambrosio Velasco, Corina Yturbe (compiladores), Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM: México

Yurén, María Teresa (2009), *“La Filosofía de la Educación en México, principios fines y valores”*, Ed. Trillas: México