
CAPÍTULO 5
JÓVENES INDÍGENAS Y UNIVERSIDADES
CONVENCIONALES

*Gabriela Czarny*¹

¿EDUCACIÓN SUPERIOR Y NUEVAS CIUDADANÍAS?

Este trabajo forma parte de la investigación que desarrollé sobre los significados que adquiere la escolaridad para estudiantes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN Ajusco) de la Ciudad de México (Czarny, 2009).²

Particularmente y a través del trabajo realizado con jóvenes indígenas en la UPN Ajusco pretendo mostrar la heterogeneidad de condiciones en que se reproduce la construcción de la pertenencia étnico-comunitaria, así como algunos aspectos de la tensión

¹ UPN, correo electrónico: gacza_2006@yahoo.com.mx

² Proyecto: “Significados de la educación superior para jóvenes indígenas escolarizados en la UPN, Ajusco”. Proyecto registrado y apoyado por el Área Diversidad e Interculturalidad, UPN, 2009-2011. También contempló el trabajo de Taller “Relatos y producción de textos de la experiencia estudiantil de jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco” (2010-2011), apoyado por PAIIES, ANUIES, Ford.

que viven en la reconformación identitaria que se genera en los procesos de profesionalización en escenarios como una universidad pública en la Ciudad de México. Analizar estas experiencias, las que forman parte de lo que en la discusión se conoce como instituciones convencionales –esto es, no las recientes universidades interculturales o indígenas–, puede contribuir a reconocer los múltiples significados que tiene la universidad en tanto espacio potenciador en sociedades como la mexicana que se definen como pluriculturales.

Pretendo aportar al debate sobre el lugar que deben ocupar las universidades convencionales en la conformación de Ciudadanías interculturales. Este concepto, acuñado por un sector de las organizaciones indígenas y otras –aún desde la marginalidad y la subalternidad–, implica a plenitud la igualdad de condiciones para que a través de estas nuevas formas de ciudadanía se aseguren su pervivencia y continuidad como colectividades socioculturales diferentes pero desde un plano de igualdad que los incluya en el reconocimiento de su especificidad (Prada y López, 2009).

Sobre ello, un debate en América Latina plantea que las instituciones de educación superior (IES) tienen un papel fundamental en la construcción de una ciudadanía intercultural. En éste se sostiene que la universidad con sus tradicionales funciones, es un espacio privilegiado para el procesamiento de proyectos sociales contemporáneos ya que, de distintas maneras y grados, está conectada a los procesos que ocurren en la sociedad y en su entorno inmediato. Por ello, aunque la tendencia hegemónica sobre el deber ser de la educación superior sea la formación de recursos humanos para el mercado, puede considerarse que aún conserva un papel de intermediación con la sociedad. Continúa siendo un espacio de diálogo con las distintas realidades que conviven en la sociedad, al mismo tiempo que un lugar para la reflexión crítica y de debate sobre los proyectos que se buscan construir. Retomando estas perspectivas y como lo señala Bello (2009), si gran parte de las sociedades latinoam-

mericanas se reconocen como multi o interculturales en la universidad, ¿cómo se refleja tal interculturalidad en objetivos, contenidos de oferta, estructura u organización institucional? ¿Qué desafíos tiene la universidad para asumir un papel más activo en la formación de la ciudadanía intercultural?

También hay que preguntarse qué significados tiene la universidad para los pueblos indígenas, cuáles son sus expectativas y demandas en torno a la función que debe cumplir para contribuir a alcanzar con sus metas de reconocimiento de derechos específicos. Retomando a Bello (2009) y los debates presentados en varios seminarios realizados entre 2008 y 2009 en Perú, Guatemala y Brasil, a los que asistieron líderes indígenas, académicos, estudiantes y organizaciones civiles, se recuperan diversas cuestiones que preocupan a los diferentes sectores. Particularmente en la óptica de los pueblos indígenas, entre las preguntas a la educación superior se encuentra la importancia y responsabilidad que tiene como puente entre las diversas y legítimas formas de conocimiento y saber, tarea fundamental para la construcción en el debate sobre lo que algunos plantean como una *ciudadanía intercultural* (Prada y López, 2009; Bello, 2009). Para ello, distintas organizaciones indígenas plantean *reinventar la escuela*, lo cual supone ir más allá de lo que hoy conocemos como educación intercultural y bilingüe, pues ello exige una descolonización mental como instancia imperativa. Entre muchas acciones, se trata de romper la historia construida unilateralmente y consagrada como universal.

Avanzar en la utopía de la interculturalidad implicará la generación de un “tercer espacio de enunciación” –retomando a Bhabha (en Prada y López, 2009), aquél en el cual desde los márgenes se articulan y combinan tradiciones, procesos y productos aparentemente irreconciliables–, en el que se posibilita que visiones aparentemente anacrónicas (como las mesoamericanas o andinas) sean recolocadas en la discusión contemporánea, en un momento en el cual las certezas del “conocimiento científico universal” no son respuesta única frente a la creciente pobreza, devastación del medio

ambiente y recursos naturales, y violencias en todos los ámbitos y niveles sociales.

PERSPECTIVAS DEL ESTUDIO

La perspectiva teórico-metodológica es de corte cualitativo y desde el diálogo para una etnografía crítica. Tiene como sustento el trabajo de entrevistas semi estructuradas y en profundidad a estudiantes indígenas, así como a no indígenas (en menor cantidad) de los programas correspondientes a la Licenciatura en Educación Indígena, programa que existe en la UPN desde 1982 y que por su denominación es el “espacio visible para los indígenas”. No obstante, también incluyó entrevistas con jóvenes indígenas presentes en otros programas que alberga la universidad, como el de Pedagogía y el de Sociología de la Educación.³ Al mismo tiempo, contempló los resultados del taller sobre “Relatos y producción de textos...”, el cual tuvo como producto una obra colectiva titulada *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior* (2012).

A efectos del análisis establecí tres grandes criterios que marcan diferencias entre los estudiantes indígenas, referidas a la adscripción a programas educativos en la universidad, lo cual opera como referencia de contrastación permanente entre: *a)* los relatos de los estudiantes que son maestros en el Subsistema de Educación Indígena (DGEI-SEP) y que estudian en la LEI; *b)* los que no son maestros, sino bachilleres y estudian en la Licenciatura de Educación Indígena; y *c)* los estudiantes indígenas que proceden de bachilleratos y cursaron los programas de Sociología de la Educación y de Pedagogía Educativa en la UPN.

Alrededor de 50% de los jóvenes que estudiaban en la LEI y en los otros programas educativos de la UPN (considerados en este tra-

³ El material etnográfico al que refiero corresponde a los ciclos escolares 2009-2010.

bajo), han cursado la secundaria y preparatoria (media superior) fuera de sus comunidades debido a la escasa oferta educativa que aún presentan las zonas indígenas. Para ello han migrado de sus comunidades a cabeceras municipales o a las ciudades más cercanas, donde cuenten con los servicios educativos. Asimismo, dentro de este grupo alrededor de 20% ya había realizado sus estudios de preparatoria en la Ciudad de México. Estas escolaridades fuera de sus comunidades permite indicar que comienzan, tempranamente, la experiencia de migración y confrontación de identidad.

Las lenguas indígenas no han sido el elemento por excelencia para marcar la identidad de esta heterogénea población de estudiantes: algunos hablan y escriben las lenguas indígenas, otros sólo las hablan y otros ni las hablan ni las escriben. También la vinculación con sus comunidades de origen o procedencia es variada; algunos mantienen fuertes vínculos con sus comunidades aun viviendo en la extraterritorialidad; otros sólo mantienen vínculos con familias que reconocen como indígenas, y otros más, a partir del proceso de formación en la universidad –en particular, en la LEI– están reactivando sus relaciones comunitarias y de pertenencia étnica.

Una parte del debate sobre escolaridad y pueblos indígenas (PI) considera a los indígenas que dejan sus “comunidades originarias” y se asientan en diferentes partes del país, entre ellas ciudades de diferentes dimensiones, bajo el término “migrante”. Por una parte, y como varias de las organizaciones de indígenas migrantes en la Ciudad de México lo han señalado, los indígenas no son migrantes; el hecho de salir de sus comunidades no puede estar situando y agregando un adjetivo más a los pueblos indígenas. Más bien, se trata de entender que hablar de migración se refiere a moverse y salir físicamente de los territorios considerados “originarios”, aspecto que resulta un derecho a transitar libremente por todo el país. Por otra parte, hay que indicar que ese movimiento migratorio se da por *expulsión* de diversos motivos (políticos, económico) y que salir de la comunidad no es un “deseo” –no siempre– en tanto proyecto de vida (Gómez, 2000). Con esto quiero decir que

abordar la relación indígenas-migración, no está negando la historia profunda de las causas de la migración –destrucción de los pueblos y expropiación de sus tierras– sino que, al mismo tiempo, es necesario abrir este tema para comprender procesos culturales multifacéticos.

Además, abordar esta relación –indígenas-migración–, implica repensar imágenes aún presentes en la academia y en la sociedad civil en la que se considera que los indígenas que dejaron sus pueblos y migraron a las ciudades perdieron su cultura y dejan de ser indígenas. Como lo muestran diferentes estudios, no siempre ello ha sucedido y no en todos los casos los indígenas que se asentaron en las ciudades lo hicieron en busca de una supuesta “modernidad” en oposición a sus comunidades “tradicionales”. En este sentido, el reto es desarmar y deconstruir los conceptos que conforman el binomio aún presente en la visión hegemónica de la *colonialidad* del poder (Walsh, 2008) donde, lo “tradicional” para los pueblos indígenas se entiende por naturaleza opuesto a la “modernidad” de los no indígenas. Ya hemos comprobado que la posición liberal que señalaba el acceso a la modernidad a través de la ciudad y la escuela, y con ello, a la ciudadanía (en tanto condición de igualdad), promulgada desde la creación de los Estados nacionales del siglo XIX, no ha resultado, por lo menos, para el caso de los pueblos indígenas.

Otros estudios plantean la noción *diáspora indígena* (Varese, 2005) para referir a los pueblos que se encuentran fuera de los territorios considerados originarios, ubicados en procesos de migración nacional y transnacional. Así, hablar de diáspora indígena no implica negar el sentido profundo de las luchas indígenas por la restitución de las tierras y las comunidades, por el contrario, implica animarnos a ver a los pueblos y comunidades como sujetos individuales y colectivos, con derechos sociales, culturales y políticos en todo el territorio que se denomina México y no sólo en las tradicionales “zonas indígenas”, realidades que interpelan a la tradicional forma de definir ciudadanía desde el Estado-nación.

VISIBILIDAD E INVISIBILIDAD INDÍGENA EN LA UPN

Algunos datos señalan que la tercera parte de los hablantes de lenguas indígenas del país radican en grandes ciudades y más de la mitad en ciudades con una población de entre 50 mil y medio millón de habitantes. En este sentido, es importante resaltar que la Ciudad de México se ubica como una de las urbes que concentra la mayor cantidad y diversidad de población indígena de la región (CDI-PNUD, 2005).

No obstante, la identificación de la población indígena en la Ciudad de México –que incluye a la Zona Metropolitana (ZMCM)– es un terreno movedizo. Existen cifras que señalan 300 mil indígenas y otras que hablan de un millón. Los censos históricamente localizaron a esta población en la variante “hablar la lengua indígena”. A partir del año 2000 comienzan a integrar, además, la variable “pertenecer a un hogar indígena”, aunque no se hable la lengua. La negación sobre la autoadscripción –por el estigma sobre lo indígena– frente a una sociedad que se define como mestiza, condujo a ocultar la pertenencia étnico-comunitaria (Czarny, 2002, 2008). Asimismo, la diferencia entre indígenas con residencia permanente en la ciudad y los que tienen una estancia transitoria, hace que esta población no sea aprehensible.

Sabemos que la población indígena en la Ciudad de México y ZMCM presenta una gran heterogeneidad interna, no solamente entre grupos etnolingüísticos, sino en ellos mismos e incluso, entre paisanos del mismo pueblo. Estudios como los de Molina (2006) mostraron que hay factores que marcan importantes diferencias entre los indígenas que han migrado a la Ciudad de México como: *a*) si son nativos de los pueblos originarios, segunda generación de inmigrantes o migrantes en sí mismos; en este último caso la temporalidad de su inserción en la ZMCM; *b*) los motivos para emigrar de la comunidad de origen; *c*) el estatuto socioeconómico al que pertenecían en el lugar de origen, y *d*) su actividad laboral principal en la ciudad. Señalan también que los indígenas ocupan diferentes

partes de la ciudad y, en los últimos diez años, principalmente se ubican en las zonas denominadas periféricas al sector centro. Destaca el hecho de que 50% de los indígenas llamados urbanos son nacidos en la Ciudad de México, hijos y nietos de los migrantes que tienen muchas décadas viviendo en la urbe.⁴

En cuanto al acceso a la escolaridad de la población indígena en el país hay trabajos que muestran la alta exclusión a escala nacional en los que se indica que 39% de los indígenas entre 5 y 24 años no va a la escuela y sólo 7% estudia al menos un año después de la escuela primaria. Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el acceso a la educación superior a escala nacional se estima en alrededor de 23% (entre 18 y 22 años de edad) y de ahí, sólo 2% de los indígenas accede a este nivel educativo. Con base en esto último, la creación de las universidades interculturales por parte de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y la SEP desde 2001, focalizan el tema de bajo acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior y, a partir de ello, avanza en la definición de universidades interculturales para dar acceso a las poblaciones diferenciadas étnicamente. Si bien las recientes líneas de políticas públicas de creación de universidades interculturales e indígenas parecen resultar una “innovación” en la materia, en realidad existen en México diversos antecedentes que han contribuido a generar espacios académicos y condiciones discursivas para ello.⁵ La conformación de esos viejos y nuevos espacios son producto más bien de la lucha y avances de las organizaciones y movimientos indígenas que desde los años sesenta demandaban la profesionalización de los jóvenes y el acceso a la educación superior.

⁴ También otros estudios comienzan a mostrar las transformaciones identitarias referidas a la primera, segunda y tercera generaciones de indígenas nacidos en las ciudades (Romer, 2004; Martínez Casas, 2006), en comunidades más corporadas y no corporadas (Domínguez, 2010).

⁵ Me refiero a las instituciones creadas desde los años setenta en México para profesionalizar a población indígena (ver Gigante, 1994).

El tema de la presencia indígena en distintas universidades y programas convencionales –no las recientes universidades interculturales–, es aún poco analizado. Así, la UPN Ajusco, con la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), se ubica como una de las instancias en educación superior que abrió unos de los primeros programas conforme a una marcación étnica. En este sentido, la LEI, así como la presencia de estudiantes indígenas en otros programas educativos de la UPN Ajusco no dirigidos específicamente a indígenas, como la Licenciatura en Sociología de la Educación y en Pedagogía, resultan nichos poco analizado a la luz de las actuales políticas para pueblos indígenas en educación superior.

La matrícula en la LEI al momento de realizarse este trabajo, oscilaba entre 180 y 200 estudiantes, de los cuales 95% es indígena con distintos niveles de adscripción comunitaria y uso de las lenguas indígenas. Los datos que permitirían identificar a los estudiantes indígenas en los otros programas educativos de la UPN, prácticamente no existen. Estudios sobre la UPN muestran diferentes características socioeconómicas del tipo de población que ingresa a diversas carreras; no obstante, en ellos no se estableció indicación sobre adscripción étnica, cultural o lingüística de los ingresantes hasta el año 2007, donde se inicia acotadamente la indagación de la adscripción a través de criterios primordialmente lingüísticos. Con base en ello, hay un estimado de datos en el 2009, que indica que en el conjunto de los programas educativos que ofrece la universidad –sin contar la LEI– 24% de los estudiantes pertenece a una comunidad indígena (López, 2009).

Comenzar a “visibilizar” a los estudiantes indígenas en el conjunto de la UPN Ajusco, se vincula con el avance de las acciones que forman parte de las políticas educativas interculturales proactivas, también conocidas como de afirmación positiva, impulsadas desde los años noventa. Con ellas, por ejemplo, en la última década se han generado en la educación superior en su conjunto, una serie de apoyos (becas y programas de tutorías) para los indígenas con el fin de que accedan y permanezcan en la educación superior.

LA UNIVERSIDAD: ENTRE LA IGUALDAD Y LA DIFERENCIA

La Licenciatura en Educación Indígena nace en 1982, con la premisa de formar docentes para el medio indígena. A partir de la creación de la DGEI/SEP (1978) y de la oferta masiva de escuelas primarias en zonas reconocidas como indígenas, se actualiza la demanda instalada tiempo atrás por las comunidades de que existan maestros de pueblos indígenas preparados para estos mismos y se insiste en que sean indígenas y hablantes de las lenguas de las comunidades en las que laborarían.

Con base en los testimonios de los docentes formadores que aún laboran en la LEI y que han sido fundadores de este programa, se pueden rastrear algunos de los sentidos con los cuales se creó esta propuesta educativa, que en sus comienzos estuvo muy vinculada a demandas del sistema educativo, en particular del sector de maestros de educación indígena, como la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües de México (ANPIBAC).⁶ En este sentido, el inicio de la LEI representó una de las primeras propuestas para profesionalizar a los maestros indígenas en servicio no sólo en México, sino también en Latinoamérica. A la fecha funciona en la modalidad escolarizada en la UPN Ajusco y la semiescolarizada en los estados. Estos programas tienen orientaciones y destinatarios diferentes y, aunque ambos plantean la formación de profesionales para la educación indígena, sólo el segundo (LEP y LEPMI) está dirigido específicamente para la formación de maestros de preescolar y primaria indígena, que ya están trabajando frente a grupo y requieren profesionalizarse (Salinas, 2011). Como algunos estudios lo indican, puede identificarse una orientación de la profesionalización indígena en la educación superior en áreas diversas, aunque el campo educativo ha sido uno de los que mayor presencia ha tenido en México, principalmente en el nivel de grado (licenciatura).

⁶ La ANPIBAC, se creó en 1977 y contribuyó con planteamientos que demandaban una educación descolonizadora y bilingüe para los pueblos indígenas (Rebolledo, 2009).

En los inicios de la LEI, el perfil de ingreso correspondía a un programa académico orientado a la profesionalización de docentes en servicio, para lo cual se requería: ser maestro normalista con estudios concluidos de normal o bachillerato; estar en servicio dentro del Subsistema de Educación Indígena de la SEP; pertenecer a alguna etnia y hablar alguna lengua indígena.⁷ Pueden reconocerse ciertos rasgos sobre el perfil de esas primeras generaciones de estudiantes indígenas, quienes ya poseían una plaza docente en el sistema educativo, pertenecían a las élites o sectores mejor posicionados en las comunidades y poseían también buenos vínculos con el sindicato docente. No obstante, en los últimos 12 años, se observan cada vez más cambios en el perfil de los estudiantes indígenas que ingresan a la LEI de la UPN Ajusco. Sería extenso señalar en este texto toda la complejidad de los procesos que están vinculados a este cambio en el perfil de ingreso de jóvenes indígenas a la LEI y los que acceden a otras carreras de la UPN. Para el caso de la LEI, es probable que los cambios observados sean resultado, en parte, de la apertura que experimentó la LEI en los requisitos de ingreso a partir del año 2000, aunque no de manera explícita en su convocatoria. La demanda de acceso de jóvenes indígenas bachilleres es cada vez mayor y se vincula con la expansión de la educación básica a partir de los años setenta y con ello, la búsqueda por dar continuidad a los estudios en ES. Estos jóvenes indígenas provienen de distintas entidades del país pero también son los que habían migrado en su momento para estudiar la secundaria y preparatoria en la Ciudad de México y entidades vecinas; entre ellos, algunos ya eran primera generación de nacidos en estos contextos. Asimismo, esta demanda corresponde a que la UPN ha resultado un lugar reconocido en su historia entre las comunidades y pueblos, donde hay cabida para los indígenas en la educación superior.

⁷ Los ingresantes a la LEI no pasan el mismo examen de ingreso que tienen que dar los estudiantes para los otros programas de la UPN, ya que se considera que sus procesos de escolaridad previos han sido deficitarios, aspecto que actúa como “barrera”; por ello, se optó por una estrategia diferenciada para la LEI.

La LEI-UPN comenzó a aceptar desde el año 2000 a jóvenes hombres y mujeres bachilleres con diversas adscripciones étnico-comunitarias; algunos hablantes de las lenguas indígenas y otros hablantes pasivos (entienden, pero no las hablan), así como también a jóvenes que aunque no se presenten como indígenas, se encuentran interesados en trabajar en el campo educativo para el medio indígena. Este cambio en los perfiles de ingreso constituye un viraje sustantivo en el tipo de estudiantes que ingresan y en las concepciones de formación sostenidas al inicio de la LEI.⁸

Analizar un programa como la LEI permite ver en retrospectiva no sólo cambios en los modos de concebir las políticas para los pueblos indígenas, sino también en las dinámicas de acceso a la educación superior por parte de los jóvenes. Como algunos trabajos que en la última década comienzan a incursionar en investigaciones sobre educación superior y pueblos indígenas, se reconoce que aún contamos con poco conocimiento de las experiencias sobre poblaciones que fueron invisibilizadas en los distintos niveles de los sistemas educativos, en particular, en las universidades convencionales.

SENTIDOS POR LA CONTINUIDAD ESCOLAR

No habría una forma única de reconocer los modos de inserción de los jóvenes indígenas en el escenario urbano de la Ciudad de México y en la universidad.

Para referirme a ellos en este último ámbito señalaré también que la forma de inserción se dibuja como un conjunto de articulaciones vinculadas con *redes* (concepto trabajado en los escenarios

⁸ La LEI opera actualmente con un plan de estudios (reformulado en 2011) que tiene cinco líneas de formación: Lenguajes y herramientas para la profesión; Educación comunitaria; Procesos educativos institucionalizados en contextos de diversidad sociocultural; Pueblos indígenas, diversidad y ciudadanía; y Educación bilingüe. Además de tres campos de especialización terminal.

de la migración desde los años setenta), así como *coyunturas* de vida. En ello inciden las diferentes trayectorias escolares y vitales de los jóvenes como: los que provienen de las comunidades de origen directamente a la ciudad para estudiar; los que ya han estudiado en otros niveles escolares en la ciudad; las redes con las que cuentan para ubicarse en la ciudad y la universidad (familiares y amigos procedentes de las comunidades pero con años de residencia en la ciudad, entre otros).

Este modo más bien heterogéneo de articulación a la vida en la ciudad y el modo en que ello apoya a su inserción en la vida universitaria se vincula también con el tipo de expectativas por transitar una carrera en educación superior. A través de algunos fragmentos de los relatos de los jóvenes indígenas en la UPN, se anticipa un horizonte con matices y no tanto un esquema homogéneo.

Son diversos los motivos que hacen actos de estudio en los jóvenes indígenas; y para el análisis identifico tres grupos:

- a) En primer lugar el grupo de estudiantes de la LEI, que son maestros en servicio (un grupo reducido). Aunque ha descendido el número de maestros en servicio en la matrícula de la LEI en la UPN Ajusco como lo señalé, por estar en la Ciudad de México la profesionalización en esta universidad aún representa un espacio valorado. Para este grupo, la UPN Ajusco tiene un valor plus que se expresa en relatos como: "... en el Estado se habla de que la UPN de México es la mejor, que allí vas a aprender mejor...". Además, la UPN en la ciudad representa una marca transmitida por generaciones de colegas y familiares que han pasado por ella y que han logrado posiciones mejores dentro del sistema educativo.
- b) Por otra parte, el grupo de jóvenes indígenas bachilleres que ingresan a la LEI, hijos de maestros indígenas, quienes consideran que haber estudiado en la UPN Ajusco puede representar un "plus" para el futuro de sus hijos. En los relatos de estos jóvenes se identifican diferencias en torno de lo que

aún motiva el ingreso a la LEI y con ello, el ser un profesionalista para la educación indígena. Señalo “aún” porque hasta inicios de los años noventa ser maestro estuvo vinculado con la posibilidad de acceso a una plaza –trabajo seguro– en el sistema educativo, aspecto que se modificó desde el año 2000.⁹ Si bien la LEI de la UPN no ha sido específicamente la habilitadora oficial de otorgar esta plaza, sino que esto ocurría a través de las escuelas normales, para el caso de la educación indígena los egresados de UPN sí son recursos humanos valiosos y contratados para diferentes tareas en este subsistema. Además, el “aún” se relaciona con el continuado desprestigio que se ha construido sobre la imagen de ser docentes. Para algunos de estos estudiantes, la LEI en la UPN contiene la representación de una profesionalización que favorecería el posible acceso a otros niveles de trabajo dentro del sistema educativo. Aparecen en los relatos referencias a “regresar a trabajar en los cuerpos técnicos”, “acceder a mejores posiciones como director, supervisor”.

- c) Un tercer grupo, los jóvenes que han egresado de bachilleratos y que ingresaron a la UPN, tanto en la LEI como en la Licenciatura de Sociología de la Educación y en la Licenciatura en Pedagogía, los motivos que conducen a estudiar nos proyecta otro escenario. Algunos de estos jóvenes ya viven en la ciudad o en la zona conurbada y son primera o segunda generación de indígenas residentes de manera casi permanente en la urbe. Dentro de este grupo encontré a jóvenes de diferentes comunidades etnolingüísticas –como Candy (náhuatl, LEI), Natalia (zapoteca, Sociología), Raúl (náhuatl, Pedagogía), Ricardo (otomí, Sociología)– que llegan a la UPN motivados por la imagen potente de que estudiar en la universidad (ciu-

⁹ A partir del 2007 se abre otro camino en el sistema para adquirir una plaza docente en la educación básica a través de los concursos, aspecto que hasta esas fechas estuvo reservado a los procesos de formación en las escuelas normales.

dad) en México es mejor que en sus estados. De lo primero que aparece en sus relatos del porqué estudian en la UPN, es frecuente el siguiente señalamiento: "...desde que estaba en la prepa... pensé que quería venirme a México a estudiar en la Universidad, la idea que allá tenemos, en las comunidades, en provincia, de que es mejor estudiar en México...".

Esa búsqueda está orientada en muchos casos por la expectativa de "mejorar la vida que tienen sus padres", quienes no han estudiado, así como "aprender nuevas cosas" que les permitan no sólo acceder a otros niveles económicos (¿imaginarios?), sino a otras formas de vida que no estén marcadas por la pobreza y la marginación. Es decir, aún hay una creencia en la escolaridad como "salvadora de...", como instrumento para la "movilidad social".

Asimismo, los relatos estudiantiles indígenas, así como los de jóvenes no indígenas en la LEI de UPN, indican entre otras creencias para continuar estudiando en la universidad aspectos como: "... para mí venir a la universidad tenía mucho valor... porque pensé y no me equivoqué que aquí encontraría gentes diferentes, otras personas, cosas nuevas...".

Esta última expresión nos arroja a un tema de profundas implicaciones: el sentido de la educación superior en el contexto de los proyectos personales y comunitarios indígenas. Para referirme a la educación superior y los proyectos personales de los jóvenes indígenas he trabajado la noción de sociabilidad en tanto experiencia formativa, aspecto que no trataré ahora; más bien y para referirme a los proyectos comunitarios, haré referencia a las expectativas que se cargan sobre los jóvenes estudiantes para el fortalecimiento étnico-comunitario.

EXPECTATIVAS POR EL FORTALECIMIENTO ÉTNICO-COMUNITARIO

La LEI tenía y aún tiene entre sus metas formar agentes comprometidos con las comunidades indígenas, aspecto que implicaría des-

pués de completar los estudios, “regresar a las comunidades para trabajar *en y por ellas*”. Al respecto, hay que señalar que la población estudiantil indígena particularmente de la LEI, presenta una heterogeneidad en sus modos de adscripción étnico-comunitaria, lo cual incide en lo que se define tras la frase “regresar a las comunidades para trabajar *en y por ellas*”.

Un sector de los estudiantes de la LEI ha tenido poca vinculación con sus comunidades y la oportunidad que representa un programa en educación superior dirigido a indígenas (LEI) es el motivo por el cual se vuelve a “retomar” la pertenencia étnico-comunitaria, aunque de diferentes modos. Otro sector de estudiantes se encuentra cercano a sus familias y comunidades, aunque con perspectivas diferentes sobre la forma en cómo se puede “trabajar para y por la comunidad y los PI”.

El tema de “volver a la comunidad a trabajar...” resulta uno de los puntos neurálgicos en las propuestas de universidades indígenas, tema que se plantea a los efectos de vincular a las comunidades con sus jóvenes y las posibilidades de desarrollo que se depositan en ellos. En el programa de la LEI-UPN, desde sus inicios existió como meta el que los estudiantes regresaran a trabajar en el campo educativo para el fortalecimiento comunitario y de la educación indígena. Esto ha sido una acción cumplida más bien en las primeras generaciones, que eran maestros del Subsistema de Educación Indígena (trabajo seguro) y obtuvieron comisiones para realizar estudios en la UPN, Ciudad de México, aspecto que les permitió la obtención de un título. No obstante, para las nuevas generaciones, en su mayoría bachilleres, la opción de *regresar* es parte de un compromiso moral aunque no restrictivo, esto es, tanto los jóvenes como sus familias saben que con el regreso no hay garantías de trabajo. Por ello, estos jóvenes saben que siguen siendo de la comunidad a través del compromiso moral de “*pertenencia por medio de la participación en diferentes actividades*” aunque tengan que vivir y trabajar fuera de la comunidad.

Entre los jóvenes indígenas, tanto de la LEI como los identificados en los programas de Sociología y Pedagogía, existe un men-

saje vinculado a las expectativas de sus familias/comunidades que se expresa en: “lo que aprendan en la universidad tiene que servir o ayudar para la comunidad”. Este mensaje contiene las expectativas de aprender cosas para mejorar la situación de los que están en la comunidad, defendiendo los derechos de los pueblos indígenas, ayudando para que no se repitan situaciones de discriminación sobre las comunidades indígenas, apoyando en la elaboración de proyectos educativos y en otros que potencien el desarrollo amplio de las comunidades.

No obstante, la reconstrucción de identidades individuales y colectivas en los jóvenes estudiantes universitarios indígenas, presenta además, un potencial de aprendizaje marcado por tensiones diversas. En este sentido, por ejemplo, estar en la extraterritorialidad implica *el aprendizaje de la negociación permanente sobre las adscripciones identitarias*, aspecto que tiene una doble dimensión: *a)* por una parte, el esfuerzo que, en algunos contextos deben hacer los jóvenes cuando regresan a sus comunidades por demostrar, que aunque han “cambiado” (aspecto como la vestimenta, el lenguaje y ciertas actitudes) siguen sintiéndose de la comunidad; *b)* y por otra, la negociación y retraducción identitaria que ellos realizan cotidianamente en el escenario universitario en la interacción con pares indígenas y no indígenas, asumiendo y presentando sus adscripciones comunitarias. En términos de Bhabha (1996) esa reconfiguración identitaria es potente al producir una traducción y transferencia de sentidos en torno de la propia condición, al atravesar distintas inscripciones culturales, de género y de clase social. Sobre esto último, por ejemplo, para el caso de las mujeres estudiantes indígenas, quienes representan hoy 50% de la matrícula en la LEI —a diferencia de las primeras generaciones, en las que sólo alcanzaba 20%—, estudiar implica una presión más. Los mandatos comunitarios asignados tradicionalmente a las mujeres en tanto reproductoras de la familia siguen presentes, confrontado a estas jóvenes estudiantes que desafían mostrando querer ser profesionales, madres y abuelas de las comunidades.

Todas estas tensiones en la constitución de las subjetividades y de las adscripciones comunitarias, conlleva aprendizajes socio-culturales individuales y también colectivos para las comunidades indígenas de las que proceden los jóvenes. Estas reflexiones forman parte del trabajo cotidiano de estos jóvenes en la universidad, quienes están abriendo caminos en sociedades que tienen como desafío transformarse en plurales en todas sus dimensiones.

ESCENARIOS PARA LA TRANSFORMACIÓN INTERCULTURAL

¿Qué y a quiénes interpelan los jóvenes indígenas en la universidad?, en este caso una universidad pública (convencional) como UPN Ajusco.

Interpelar como acción que busca explicaciones del otro, remite a la movilización de espacios que la presencia de estos jóvenes indígenas genera. En este sentido, señalaré tres escenarios potentes para nuevos diálogos e interaprendizajes.

- I) En la UPN aún es débil el ejercicio de interpelación. La experiencia en el programa de la LEI ha representado para muchos estudiantes y maestros, la posibilidad de revisar concepciones arraigadas sobre la imagen construida históricamente por la sociedad mestiza en torno de los pueblos indígenas, generalmente negativas (cargadas de adjetivos como: pobres, con dificultades académicas, sociales, culturales). Esas imágenes parecen haber iniciado un *proceso de reconversión* hacia lo positivo, en muchos de ellos. En este sentido, la LEI de la UPN aparece como un espacio “liberador” para muchos jóvenes indígenas, ya que han podido revisar historias sociales y culturales para *reescribirlas de otra manera* (Tuhiwui, 1999). Estos procesos no niegan que todavía y a casi treinta años de creación del programa en esta institución, persiste en algunos sectores de la academia y entre los estudiantes, y también

a nivel de la academia universitaria general de nuestro país, una visión en la que “lo indígena” es lo raro o exótico que se ubica particularmente en programas como la LEI. No obstante, la pregunta es: ¿Qué acciones requerimos desarrollar en IES convencionales como la UPN y otras, donde la diversidad está presente en todos los programas educativos (y no sólo en la LEI), para avanzar hacia nuevas cartografías institucionales que faciliten la presencia de sujetos y conocimientos con base en la diversidad, la diferencia y la equidad? Retomando una reflexión de Sichra (2011), a partir de su análisis sobre experiencias de uso de la escritura en lenguas indígenas en programas de formación universitaria para indígenas como el Proeib Andes, concuerdo en señalar que existe una deuda histórica de la universidad pública de respetar, valorar e incorporar los conocimientos indígenas y sus lenguas. Desafiarse a cambiar y relativizar su supuesta universalidad debe empezar por los hechos, en las aulas, no a través de una legislación que retrase por años la apertura académica a la compleja realidad intercultural latinoamericana.

- II) En la discusión sobre derechos y ciudadanía intercultural para toda la sociedad y no sólo para los PI. El desafío de pensar y vivir una ciudadanía que contemple la igualdad y la diferencia en democracias interculturales y multilingües como demandan distintas organizaciones, noción que interpela fuertemente a la misma noción de Estado-nación, herencia del siglo XIX. No obstante, la reformulación del Estado en las sociedades latinoamericanas –que albergan población indígena, afrodescendientes, migrantes de diversas latitudes por generaciones–, entendido como *entidad plural*, es un debate incipiente. En algunas versiones sobre la discusión intercultural en la región, se plantea que más que incorporar “un enfoque metodológico técnico específico” para trabajar con otros culturalmente diferentes en la escuela y el aula, bajo este concepto se trata más bien de reformular la misma no-

ción de Estado(s) (Tubino, 2005). El debate sobre ciudadanías hoy plantea la necesaria revisión de la visión construida desde el siglo XIX, la cual se basó principalmente en el reconocimiento de los derechos civiles y políticos por parte de un Estado “homogeneizador”; en ello la escuela tuvo un papel central. No obstante, por las demandas de reconocimiento y respeto a derechos de las distintas comunidades y pueblos, así como organizaciones de diferente cuño, desde finales del siglo XX se ponen en escena además, los derechos sociales y los culturales. Con estas perspectivas de derechos, no se trata de crear tribus aisladas, señala De la Peña (2006), sino de dar contenido normativo y espacios sociales reales a la diferencia cultural.¹⁰

III) En sus comunidades, al promover –no de manera fácil, más bien conflictiva–, espacios para “adaptar” las relaciones intergeneracionales, a través de las cuales los jóvenes con sus nuevos elementos culturales (ropa, lenguaje, gustos...) buscan ser reconocidos como miembros plenos de sus comunidades; en particular por ejemplo, el caso de las estudiantes mujeres que deben negociar la membresía comunitaria en otra lógica cultural del género (por ejemplo, casarse después de ser una profesionalista) o los hombres que no se casan tempranamente.

REFERENCIAS

LIBROS

Bello, Á. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. López (Ed.), *Interculturalidad*,

¹⁰ De la Peña (2007) señala que existen derechos culturales básicos que deben respetarse: *a*) a la visibilidad digna; *b*) a la conservación de las diferencias, y *c*) a la representación pública diferenciada. Con estas perspectivas de derechos, no se trata de crear tribus aisladas, sino de *dar contenido normativo a la diferencia cultural*.

- educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Funproeib, Plural.
- Czarny, G. (Coord.) (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
- Gamy, G. (2009). *Significados de la educación superior para jóvenes indígenas escolarizados en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco*. Reporte de investigación. México: UPN.
- Gamy, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Gamy, G. (2002). *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la Ciudad de México*. (Tesis seleccionadas CDrom). Universidad de Colima, DIE-Cinvestav.
- De la Peña, G. (2007). Derechos indígenas y ciudadanía étnica. En J. Calva *et al.* (Eds.), *Agenda del desarrollo, 12: Derechos y políticas sociales*, México: Miguel Ángel Porrúa/UNAM/Cámara de Diputados.
- Gómez, M. (2000). Presentación. En *Babel. Ciudad de México. Memoria de los encuentros sobre presencia indígena en la Ciudad de México*. Gobierno del Distrito Federal.
- Molina, V. y Hernández, J. (2006). Perfil sociodemográfico de la población indígena en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Los retos para la política pública. En P. Yanes, V. Molina y O. González (Coords.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del DF, Secretaría de Desarrollo Social, UACM.
- Prada, F. y López, L. (2009). Educación superior y descentramiento epistemológico. En L. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Funproeib, Plural.
- Tuhiwai, L. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research an Indigenous Peoples*. Nueva York, Estados Unidos: Zed Books Ltd. University of Otago Press.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial. En W. Villa y A. Grueso (Comps.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

REVISTAS

- Sichra, I. (2011). Sacando la lengua de su escondite. La escritura académica indígena en la formación superior de profesionales indígenas. *Revista Páginas y Signos*, 7, 113-132.
- Martínez Casas, R. y Rojas, A. (2006). Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas.

FUENTES ELECTRÓNICAS

CDI-PNUD. Cédula de Información Básica 2000-2005 con base en el XII Censo General de Población y Vivienda del año 2000 y del II Conteo de Población y Vivienda del año 2005. En Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. www.cdi.gob.mx, visitado el 3 de diciembre de 2009.

INEGI. “Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2000”. <http://www.ini.gob.mx/indica2000/>, visitado el 2 de diciembre de 2009.

OTRAS FUENTES

Domínguez, F. (2010). *La comunidad transgredida. Los zoques en Guadalajara* (Tesis de Maestría en Antropología), México, CIESAS.

Gigante, E. (1994). Formación de maestros para educación intercultural bilingüe. Informe de investigación. Fundación SENTE, UNESCO-OREALC.

López, S. *et al.* (2009). Informe de la Licenciatura en Educación Indígena. Plan de estudios 1990. México, UPN.

Rebolledo, N. (2009). La emergencia de una profesión indigenistas y la profesionalización como descolonización. Documento de trabajo. México, UPN.

Salinas, G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena. Un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria* (Tesis de Maestría en Antropología Social), México, ENAH.

Varese, S. (2005). Las diásporas indígenas de Latinoamérica. En *Seminario de las Culturas de Iberoamérica en el siglo XXI*, OEI (mimeo).