

Número Especial
Educación y Pueblos Indígenas: Identidades en
Construcción y Reconstrucción

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 28 Número 166

2 de noviembre de 2020

ISSN 1068-2341

Marcas Étnicas y Autoreconocimiento de Estudiantes
Indígenas en Educación Superior

Cecilia Navia Antezana

Gabriela Czarny Krischkautzky



Gisela Salinas Sánchez

Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco (UPN-Ajusco)
México

Citación: Navia, C. S., Czarny, G. V. & Salinas, G. V. (2020). Marcas étnicas y auto-reconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(166). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4781> Este artículo forma parte del número especial *Educación y pueblos indígenas: Identidades en la construcción y la reconstrucción*, editado por Juliane Sachser Angnes y Kaizo Iwakami Beltrão.

Resumen: En este trabajo se analizan experiencias de jóvenes indígenas que estudian en un programa educativo de la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México. Se pone en cuestión algunos efectos que producen los programas con marca étnica, reconociendo las contradicciones y discriminaciones que atraviesan los sujetos portadores de éstas. Se busca contribuir al debate contemporáneo sobre los modos de autoreconocimiento de las juventudes indígenas en la educación superior y poner en tensión concepciones muy arraigadas como la identidad étnica, que sigue orientando las políticas educativas en nuestro contexto. Desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, usando la técnica de grupo focal, se fueron reconociendo ámbitos como los vínculos y la confianza con los docentes, y cómo ello contribuye al reposicionamiento de los sujetos, sus procesos identitarios y caminos emancipatorios. Al mismo tiempo, se reconocen las discriminaciones presentes en la universidad, que se refuerzan en

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 30/5/2019

Revisões recebidas: 21/9/2020

Accito: 27/9/2020

algunos casos por los modos esencialistas de entender la presencia indígena y se discuten algunos efectos que producen las acciones afirmativas, que reflejan situaciones de confrontación y contradictorias en los procesos de habitar la universidad por parte de los estudiantes indígenas.

Palabras clave: estudiantes indígenas; educación superior; marcas étnicas; autoreconocimiento; discriminación

Ethnic brands and self-recognition in higher education indigenous students

Abstract: Experiences of young indigenous people who study in an educational program from the National Pedagogical University of Mexico City are analyzed in this work. It puts into question some effects produced by ethnic branded programs, recognizing the contradictions and discriminations that the carrying subjects of these have, with the objective of contribute to the contemporary debate on the modes of self-recognition of indigenous youth in higher education and to stress deeply rooted conceptions such as ethnic identity, which continues to orient education policies in our context. From a qualitative and interpretative perspective, using the technique of focal group, were recognized areas such as linkages and trust with teachers, and how it contributes to the repositioning of subjects, their identity processes and Emancipatory roads. At the same time, it recognizes the present discriminations in the university, which are reinforced in some cases by the essentialist ways of understanding the indigenous presence, and some effects are discussed that produce the affirmative actions, which reflects confronting and contradictory situations in the processes of inhabiting the university from the indigenous student's side.

Keywords: indigenous students; higher education; ethnic brands; self-recognition; discrimination

Marcas étnicas e autoreconhecimento de estudantes indígenas no ensino superior

Resumo: Neste trabalho, são analisadas experiências de jovens indígenas que estudam em um programa educacional da Universidade Nacional Pedagógica da Cidade do México. Questionam-se alguns efeitos produzidos por plano de ensino com marca étnica, reconhecendo as contradições e discriminações pelos quais passam os sujeitos que os conduzem. Busca contribuir para o debate contemporâneo sobre os modos de autorreconhecimento da juventude indígena na educação superior e tensionar concepções profundamente enraizadas como a identidade étnica, que continuam a nortear as políticas educacionais em nosso contexto. Numa perspectiva qualitativa e interpretativa, utilizando a técnica de grupo focal, foram reconhecidas áreas como vínculo e confiança com os professores, e como isso contribui para o reposicionamento dos sujeitos, seus processos identitários e caminhos emancipatórios. Ao mesmo tempo, são reconhecidas as discriminações presentes na universidade, que são reforçadas em alguns casos pelas formas essencialistas de compreensão da presença indígena e são discutidos alguns efeitos produzidos pelas ações afirmativas, que refletem situações de confronto e contradição nos processos de habitar a universidade por estudantes indígenas.

Palabras-clave: estudantes indígenas; ensino superior; marcas étnicas; autoreconhecimento; discriminação

Introducción

En este trabajo se presentan resultados de la investigación del proyecto “Formadores de profesionales de y para la educación indígena”, desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, de la Ciudad de México. Como docentes de la Licenciatura en Educación Indígena que se imparte en esta institución desde 1982, nos planteamos en este artículo analizar algunos efectos que producen los programas con marca étnica, reconociendo las contradicciones y discriminaciones que atraviesan los sujetos portadores de éstas.

En el proyecto se utilizó como fuentes de obtención de información tres grupos focales aplicados a estudiantes de la licenciatura; el diálogo y debate generados en sesiones de un Seminario, Docencia universitaria y formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica, desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y registros elaborados en trabajo de acompañamiento y asesoría a estudiantes, actividades que se desarrollaron entre el año 2017 al 2018. En este artículo recuperamos los datos empíricos de un grupo focal aplicado el año 2018 a 12 estudiantes de la generación 2014–2018. Cinco de ellos eran hombres y siete mujeres, siendo una de ellas no indígena. Los estudiantes se adscribían a las comunidades de los pueblos mixteco, tojolabal, mixe, mazateco, tsotsil, tseltal y chinanteco.

Reconocimiento y Autoreconocimiento de la Población Indígena en México

Ser indígena en México implica diferentes perspectivas de autoreconocimiento en una compleja realidad nacional y local, la mayor parte de las veces asociada a condiciones de pobreza. Según datos de la Encuesta Intercensal INEGI (2015), en nuestro país, más de 25 millones de personas reconocen su identidad indígena y de ellos, aproximadamente siete millones, habla una lengua indígena; de estos hablantes de lengua indígena (HLI), casi el 88% son bilingües en lengua indígena y español, y el 12% restante es monolingüe en una lengua originaria, reconocidas desde 2003 como lenguas nacionales.

El tema de la educación indígena en México, al igual que en la gran mayoría de los países de Centro y Sudamérica, se ha planteado como parte de un sistema educativo dirigido específicamente para los pueblos indígenas, bajo la denominación intercultural y bilingüe, principalmente para el nivel de educación básica. No obstante, en los últimos 20 años se ha abierto en la agenda de educación superior el tema del acceso y la permanencia de jóvenes indígenas en este nivel educativo que de acuerdo a estimaciones optimistas, sólo representan el tres por ciento del total de la matrícula universitaria (Villa, 2018), aunque hay quienes discuten sobre la fiabilidad de estos datos pues no queda claro si la referencia es hablar la lengua, reconocer su adscripción o si ésta se da por marcación externa (Didou, 2018).

Sin embargo, en México ya desde los años 70s comenzaron los primeros programas en educación superior para la profesionalización de jóvenes indígenas, principalmente vinculados con la formación de docentes para la educación básica indígena. Es en ese periodo donde la perspectiva sobre lo indígena dejó de centrarse únicamente en el marco de los esquemas marxistas, que tendían a mirarlos como parte del sector campesino. Poco a poco los enfoques socioculturales y el reconocimiento de los pueblos como sujetos y comunidades con derechos individuales y colectivos, tanto sociales como culturales, reubicaron el análisis y la discusión, así como la construcción de políticas públicas que buscan la creación de nuevos programas educativos.

En los inicios del siglo XXI, aún con un avance importante en el tema de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, y el papel que éstos deben tener en la definición de las políticas y propuestas educativas en el marco de los Estados nacionales, subsisten concepciones estereotipadas sobre ellos asociado generalmente a imágenes folklóricas como a su pertenencia a comunidades campesinas, así como sobre la educación que se debe ofrecer a esta población. Al respecto, y si bien los pueblos han sido reconocidos en las constituciones de los países de

América como pueblos originarios, el tratamiento educativo en el impulso de programas y políticas desde educación básica a la educación superior, mantiene en muchos casos, el sesgo de la diferencia étnica que invisibiliza a la discriminación asociada principalmente a la desigualdad social y económica.

Es así que el Siglo XXI inicia con una definición de lo indígena que sigue marcada por rasgos como hablar la lengua, al que se ha agregado el que los sujetos se (autoreconozcan) y autoidentifican como tales. No obstante, la división entre indios y mestizos, se mantiene como fractura desde finales del Siglo XIX. Como señala Walsh (2009): “la matriz de la colonialidad afirma el lugar central de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación” (p. 5). De ahí que, si bien el tema del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas ha avanzado, es preciso cuestionar que se siguen manteniendo estas formas de racialización, que lo vinculan con estructuras de poder que terminan revirtiéndose en contra de los pueblos indígenas.

Según Héctor Muñoz (2019) en la educación intercultural en México se ha señalado la posibilidad reivindicativa de que muchos niños pueden alcanzar logros cognitivos y formativos a partir de sus recursos culturales y lingüísticos propios, según se plantea en la reforma educativa del 2017. Sin embargo, y siguiendo con el análisis del autor, en América Latina, en el debate de la interculturalidad de los últimos 50 años, la lengua materna parece tener un lugar movible, no universal. De ahí que la interculturalidad ha pasado por tres paradigmas: 1) lingüístico, según la cual el lenguaje es clave de la interculturalidad, siendo este el más intentado; 2) socio-histórico, que ubica a la cultura como la pieza clave de la interculturalidad, no vista desde una interpretación materialista, folklorizante, sino como un código de representaciones mentales que nos hace diferentes de otros; y 3) desde el ámbito de los derechos culturales, que conduce a la configuración de identidades que conduzcan hacia el reconocimiento.

Observamos a su vez que en México, como en otras naciones poscoloniales de América Latina, se mantiene una relación ambivalente con los pueblos indígenas, que suele oscilar entre “considerarlos ciudadanos individuales jurídicamente iguales, hasta continuar tratándolos como súbditos del Estado según criterios étnicos colectivos” (Díaz-Couder, 2015, p. 51). Esta ambigüedad en la relación con la lengua y con los pueblos indígenas, corresponde con lo que Melià (2005) plantea cuando dice: “cada historia colonial viene duplicada en una historia lingüística” (p. 80). Las consecuencias están a la vista, cada año mueren unas 25 lenguas y en cien años se espera que desaparezcan la mitad de las 5.000 lenguas vivas en el mundo.

Si bien reconocemos que en nuestra región desde finales del siglo pasado se han dado avances en políticas de educación plurilingüe e intercultural, como ocurrió con los planteamientos de la Educación Bilingüe Bicultural (EBB), Educación Bilingüe Intercultural (EBI), Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP), no está claro cuánto hemos avanzado, e incluso si hemos retrocedido. Al respecto, en el actual contexto de la pandemia provocada por el virus Covid-19, Luis Enrique López (2019) nos muestra la fragilidad evidente de estas políticas y del compromiso de los Estados para reconocer los derechos de los pueblos indígenas, que parecieron olvidar, o dejar en suspenso, el discurso multicultural, a la par de sostener en las políticas de salud, que son a la vez educativas, un enfoque monocultural y monolingüe.

A la hora de instrumentar las políticas y de construir programas y proyectos educativos, se revela que los diseñadores y operadores de las políticas lingüísticas e interculturales no logran superar un conjunto de representaciones sedimentadas que ubican a las lenguas, culturas y al reconocimiento de los pueblos indígenas en condición de desigualdad, aparejadas a las visiones coloniales o poscoloniales. De ahí que mantener vivas las lenguas, culturas e identidad de los pueblos indígenas, siga representando nuevas apuestas para el sistema educativo, y en particular para la educación superior, sobre lo que ahondamos en el siguiente apartado.

La Marca Étnica en los Programas de Educación Superior

Dentro del campo que hemos definido como formación de profesionales indígenas en México se ubican distintos tipos de programas e Instituciones de Educación Superior, algunas convencionales y otras de base étnica, como denomina Didou (2018) a las Instituciones de educación superior interculturales e indígenas. Éstas se han creado en tiempos y con objetivos diferentes y tienen sus antecedentes en lo que en el indigenismo desde la década de los sesenta promovió como promotores culturales y educativos, así como en la asociación de profesionistas y, en el campo magisterial, de maestros indígenas.

Podría decirse que el campo de formación en áreas como la educación, antropología y lingüística fueron los principales en los que visiblemente se reconoció y orientaron las propuestas de educación superior. Desde entonces a la fecha se han creado una diversidad de programas e instituciones con denominaciones distintas, aunque principalmente marcadas por la adjetivación de “indígena” y/o “intercultural” y “comunitaria”.

En ese contexto por mencionar uno de los programas fundantes del campo en educación superior se encuentra el de Etnolingüística (CIS-INAH) que buscó formar a los primeros lingüistas hablantes de lenguas originarias. De este modo disciplinas como la lingüística y la antropología han jugado – y aun hasta la fecha – un lugar central en los procesos formativos de los primeros profesionales indígenas, tanto en el marco de programas de formación de profesionales para la educación, de docentes, así como lingüistas y antropólogos.

No podríamos hacer aquí el relato completo de los diversos programas que se fueron creando – de modo específico para indígenas – desde entonces hasta la fecha, pero queremos señalar que éstos han mantenido en su definición la palabra indígena y, más recientemente la de interculturalidad, como rasgo que establece tanto un perfil de ingreso restrictivo como determinados contenidos curriculares para este sector de la población.

Es hasta principios del actual siglo que apareció en la agenda de educación superior el tema de la diversidad étnica, en tanto derecho de acceso. Para el campo de la formación inicial de docentes¹, a finales del siglo anterior se crearon en algunas Escuelas Normales Interculturales Bilingües y empezaron a diseñarse programas de licenciaturas con un enfoque de educación intercultural bilingüe. También empezaron a constituirse Universidades Interculturales (UI) en diferentes entidades federativas, que a la fecha son 11 (CGEIB, 2018). Otra propuesta que destaca es el Programa México Nación Multicultural, creado en 2005 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que busca apoyar en los espacios universitarios a los estudiantes indígenas.²

Sin embargo, el tema de las acciones afirmativas y de la oferta de educación superior orientada a estudiantes indígenas deja varios interrogantes respecto de las oportunidades de ubicar a sus egresados en el campo laboral, frente al reconocimiento y tomando los señalamientos de Didou (2018) las dudas suscitadas sobre los estándares de desempeño y las posibilidades de impactar en sus contextos comunitarios. Al respecto Didou (2018) se interroga acerca de las tensiones entre las demandas de los padres de familia y las comunidades, así como sobre el “vínculo orgánico con las comunidades y la diseñada por expertos con miras a una inclusión eficiente” (p. 106). Esto nos remite a la discusión acerca de los alcances que estos programas educativos puedan tener sobre la formación de los profesionales y la respuesta a las necesidades de los grupos indígenas.

¹ En México la formación de los profesores para los niveles de educación básica (de preescolar a secundaria) se desarrolla en su mayoría desde las Escuelas Normales reguladas por la Dirección General de Formación Superior para Profesionales de la Educación (DGSPE).

² Diversos trabajos documentan los programas creados desde los años 70 para profesionalizar a población indígena, entre ellos (Santana, 2017).

Creemos, como le hemos señalado en otro trabajo (Navia et al., 2019), que las universidades se encuentran lejos de lograr programas formativos que respondan de forma amplia a la diversidad y multiculturalidad, pues ello exigiría desplazamientos de una educación eurocentrada y con una fuerte visión monocultural, a una con una visión inter-intracultural con sentido crítico, que cuestione los modos en que se ha producido el conocimiento y lo que ello ha generado en tanto legitimidad para la exclusión de otros saberes y prácticas. Estudios en el contexto europeo, donde el racismo en los distintos niveles escolares como tema de investigación y documentación ha estado presente, indican que las estructuras institucionales, aun generando discursos oficiales y acciones en favor de la no discriminación, provocan mayores racismo al no estar acompañados de prácticas que se requieren implementar en diversos niveles. En España, Torres (2012) señala que los sistemas educativos desarrollan estrategias de omisión al promover la existencia de un modelo de sociedad monocultural, y cuando se habla de “los otros”, se suele tener la intención de acallarlos, representándolos según el imaginario del grupo hegemónico de la sociedad, ofreciendo una perspectiva trivial, superficial y banal de sus culturas.

En Inglaterra Ahmed (2012) señala que la diversidad en el contexto universitario aparece como un compromiso contradictorio. Al convertirla en un objetivo institucional explícito, y/o llamar la atención sobre ella, parece evitar que se vuelva habitual, y en cierto sentido termina convirtiéndose en un término vacío. Finalmente pone en duda la noción de “inclusión” que a través de acciones afirmativas hacia sectores excluidos de la educación superior replantean el tema del racismo como “muro” instalado en las instituciones sobre el que hay que trabajar incesantemente (Ahmed, 2012).

Para Tate y Bagguley (2017) en el Reino Unido el racismo institucional sigue teniendo un lugar importante en los espacios universitarios y en las experiencias que se viven en ellas. La estructura administrativa, la contratación de los profesores, los directivos, e incluso los planes de estudios siguen siendo “descaradamente blancos” (p. 291). Lo mismo ocurre con las brechas en el rendimiento académico, menor en el caso de los estudiantes negros y de personas pertenecientes a minorías étnicas. A partir de una “gubernamentalidad racializada” (p. 294), las universidades pretenden esconder el poder omnipresente de la blancura, llegando incluso a acusar de racistas a quienes no son blancos, desvalorizándolos o culpabilizándolos.

En otro contexto, en Estados Unidos y Canadá, Brahimí e Ider (2020) alertan sobre la presencia del fenómeno colonial en las prácticas académicas y políticas. Para aprehender la realidad social del Sur se enfrentan dos problemas: el universalismo y la predominancia de un nacionalismo metodológico. Cuestionan la existencia de trasfondos coloniales en temas como la instauración de una división entre lo local y lo universal, que se sostiene sobre el poder de definir a las poblaciones autóctonas y organizarlas según su propia voluntad. Con esta mirada exterior, sus actores son percibidos como objetos, y no como actores activos. Por otro lado, la noción de lo local contribuye a co-construir una visión fetichizada del otro y a esencializar sus prácticas sociales. Establecer una relación horizontal con las poblaciones estudiadas, requiere reestablecer la capacidad y poder de actuar de los actores considerados como subalternos, considerándolos sobre todo como sujetos de su propia historia.

Retomando el debate sobre educación superior y descolonización, que ha tenido fuerte impacto en los últimos 20 años en Latinoamérica, se ha planteado que, además de revisar la visión universal eurocentrada sobre el tipo de conocimientos que se producen en las universidades, se requiere también asumir nuevas prácticas de enseñanza y de relación con los estudiantes, que partan del reconocimiento (Taylor, 2009) como sujeto educativo, portador de saberes y de formas de aprender, así como de producir el conocimiento (López & Prada, 2009). El reconocimiento es un elemento que moldea la identidad, siempre y cuando éste sea auténtico y no imponga al otro “un modo de ser falso, deformado o reducido” (Taylor, 2009, p. 54). Para hacerlo sería necesario comenzar a romper lo que algunos han llamado colonialidad epistémica (Walsh, 2009), que también está inscrita en las instituciones universitarias.

En torno a ello, algunos estudios cuestionan el concepto de “universidad” que se instaló como “universalidad”, a través del cual se ocultaron, negaron y silenciaron pluralidad de saberes. De ahí que, retomando a Mbembé (2016), nos encontramos frente a un reconocimiento del agotamiento del modelo académico actual con sus orígenes en el universalismo de la Ilustración. Para el autor el conocimiento sólo puede considerarse universal si es pluriversal, lo que conduciría a pasar de la universidad a la pluriversidad. La pluriversidad no es simplemente la extensión en todo el mundo de un modelo eurocéntrico que se presume universal y que ahora se reproduce en casi todas partes gracias al internacionalismo comercial. Se trata más bien de un proceso de producción de conocimiento que está abierto a la diversidad epistémica que, sin abandonar la noción de conocimiento universal para la humanidad, lo adopta a través de una estrategia horizontal de apertura al diálogo entre diferentes tradiciones epistémicas (Mbembé, 2016).

Identidad(es) Étnicas y Debates Contemporáneos

El tema de definir quién es indígena y quién no, ha ocupado a la investigación socioantropológica gran parte del siglo XX y principios del XXI. Una gran cantidad de investigaciones han buscado comprender, definir, explicar, caracterizar la diversidad que se cobija bajo la marca de lo indígena y lo étnico, categorías impuestas desde afuera a los pueblos originarios de América. A partir de ello se han ido introduciendo marcas y sentidos también desde afuera de estos pueblos, a través de las que se les asignan elementos identitarios que refieren a imaginarios o representaciones del ser indígena, construidos desde los proyectos nacionales y el lugar que estos ocupan en ellos.

La misma noción de identidad, tanto en su dimensión individual como social y colectiva, ha dado lugar a un conjunto proyectos para indagar la identidad en pueblos “nativos” durante el siglo XX, como un campo privilegiado de los estudios antropológicos en gran parte de América Central y del Sur. Más allá de las formas en que se ha analizado y abordado este concepto, podemos indicar que ha oscilado entre, por un lado, tratar de fijar en la identidad indígena elementos que la definen ontológicamente, como esencias, como si correspondieran a una naturaleza inmutable e inamovible o, por el otro, de considerarla en su carácter histórico y coyuntural, con conceptos como el control cultural, que en su momento planteó Bonfil (1998).

En todo caso, este concepto, como instrumento de análisis teórico o empírico, adquiere presencia nuevamente en la medida en que surgen “nuevas problemáticas, últimamente introducidas por la dialéctica entre globalización y neo-localismos, por la transnacionalización de las franjas fronterizas y, sobre todo, por los grandes flujos migratorios que han terminado por transplantar el “mundo subdesarrollado” en el corazón de las “naciones desarrolladas” (Giménez, 1997, p. 10). En el contexto de la población indígena, el concepto de identidad ha comenzado a trastocarse al separar elementos que antes lo constituían, reconfigurándose tanto desde adentro como desde afuera, como “una especie de transacción entre auto- y hetero-reconocimiento” (Giménez, 1997, p. 12).

Probablemente el giro en este proceder se ubica cuando diferentes actores indígenas, formados en universidades e institutos de investigación diversos, comienzan a definir y nombrar desde sus propias condiciones y posicionamiento, procesos identitarios, de pertenencia y marcas comunales y comunitarias. Asimismo, la puesta en escena de las lenguas originarias para investigar, describir y explicar procesos diversos ha dejado al descubierto que hay otras formas de abordar los procesos educativos y los identitarios, que no pasan por las concepciones de construcción del conocimiento disciplinares, sino por los procesos de construcción subjetivos y comunitarios.

Formarse en la universidad hace que los egresados nativos traten el tema de la identidad desde otro lugar. Ser un profesional indígena es parte de ese proceso de profesionalización, no sin tensiones, en distintas dimensiones, entre ellas: ser un estudiante indígena que sale de la

comunidad como un paréntesis frente a los compromisos que se deben asumir para ser ciudadano o comunero; el caso de las mujeres que rompen con los mandatos de género considerados por las comunidades, entre otros.

Haber dejado atrás una perspectiva de las identidades esencialistas, responde también a las demandas que estos actores junto con las acciones impulsadas por los movimientos indígenas de la región. Se trata entonces de dejar el papel pasivo de ser objeto de estudio, para pasar a ser sujetos de derechos y también quienes realizan las investigaciones. Es así que en el debate contemporáneo sobre “identidades”, estamos preguntándonos sobre ciudadanías y sujetos con derechos, individuales y colectivos. De ahí el sentido de la investigación, y por tanto producción del conocimiento cambia en función de las necesidades, la intencionalidad desde los propios sujetos.

Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional

En la formación de profesionales y docentes para el campo de la educación indígena distinguimos en México, desde los 80s, dos programas: la formación de profesionales de la educación indígena en modalidad escolarizada que se ha desarrollado en la UPN Ajusco, a través de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) a partir de 1982; y la formación para docentes que se encuentran frente de un aula (llamados docentes en servicio), a través de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), en modalidad semiescolarizada, impartida desde 1990 en Unidades y subsedes de la UPN a nivel nacional.

Debido a que este último programa estaba dirigido a maestros que requerían obtener el título de licenciatura, y a la amplia cantidad de profesores que ya han logrado este objetivo, en los últimos años ya no se oferta en la mayor parte de las sedes de la UPN. Sin embargo, podemos encontrar que en varias regiones del país, permanece la demanda para que se siga impartiendo en la medida en que muchos profesores que trabajan en escuelas indígenas o en zonas indígenas, aun requieren profesionalizarse.

La LEI es un programa de educación superior vinculado en sus orígenes al impulso del Estado de “dar respuesta” a las demandas de los pueblos indígenas y, particularmente a organizaciones, en este caso, para el acceso y la formación de profesionales en el campo de la educación indígena (Rebolledo, 2014). El acceso a la educación superior para profesores indígenas sin estudios de licenciatura, concretó alianzas entre la UPN y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) a partir de la LEI, para la cual profesores y directivos de educación indígena contaban con el respaldo institucional de las autoridades educativas de las entidades federativas y su salario para poder radicar en la Ciudad de México, durante cuatro años mientras cursaban el programa.

Con 38 generaciones y tres planes de estudio (1979, 1990 y 2011), la LEI pretendía formar a los profesionales indígenas que orientaran la educación de las niñas, niños y jóvenes indígenas. A finales de los años noventa, la DGEI disminuyó los apoyos para los maestros y directores de educación indígena y el perfil de los estudiantes cambió, al incorporarse menos docentes de educación indígena en las escuelas y más jóvenes con estudios de bachillerato pero sin experiencia docente. Esta situación se mantuvo hasta que la reforma educativa 2013 canceló por completo las posibilidades de apoyo a docentes que dejaron de asistir.

Después de un largo proceso de evaluación y diseño curricular, la LEI se reestructuró en 2011 con una fuerte participación de la comunidad académica y estudiantil en jornadas de trabajo a las que también asistieron autoridades y representantes de algunos pueblos y comunidades. De este cambio curricular el programa tiene cinco líneas de formación básica: lenguaje y herramientas para la profesión; educación comunitaria; procesos educativos institucionalizados en contextos de diversidad sociocultural; pueblos indígenas, diversidad y ciudadanía y educación

bilingüe. En la fase terminal la LEI tiene tres campos de formación profesional: escuela y formación docente en contextos de diversidad; educación comunitaria en contextos multiculturales y educación bilingüe. El perfil de ingreso está dirigido a “egresados de bachillerato o de educación normal, pertenecientes a algún pueblo indígena del país o interesados en la educación indígena, hablantes de una lengua indígena o interesados o comprometidos en aprender alguna” (UPN, 2011, p. 36).

En sus primeras generaciones, el Plan 2011 de la LEI ha tenido como uno de sus principales logros la titulación de más del 60% de los egresados, en su gran mayoría hablantes de una lengua indígena, a partir de estrategias de formación y apoyos desde el currículum a los estudiantes. Sus egresados han forjado un vínculo muy cercano con escuelas y comunidades indígenas; muchos de ellos regresaron a sus escuelas o se incorporaron a actividades de planeación, diseño y dirección de propuestas para la educación indígena en sus regiones de origen.

Algunas comunidades originarias también pusieron interés en este programa educativo, principalmente por la preocupación de la educación de las niñas, niños y jóvenes y ello ha incidido en cierta manera, en su valoración y perspectivas, lo que ha permitido a los egresados irse apropiando, de distintos modos, del discurso y posibilidades de este campo educativo. Con el tiempo, pueden reconocerse algunos rasgos que señalan transformaciones académicas en el programa, tema que intentamos ubicar en las prácticas de los formadores de profesionales indígenas, a través de algunas de las expectativas identificadas en los discursos de los estudiantes (Czarny et al., 2018).

Experiencias y Tensiones de Jóvenes Indígenas en Procesos Universitarios

En este apartado se organizaron algunos de los resultados de la investigación a partir de tres niveles de análisis: Relación con los maestros y la construcción de confianza; Autoreconocimiento y reconfiguración de los vínculos comunitarios y Enfrentando la discriminación en el espacio universitario.

Relación con los Maestros y la Construcción de Confianza

Encontramos que los estudiantes hablan de confianza, refiriéndose a nuevas maneras de relación con los formadores, docentes y también a las formas de estar y habitar las instituciones. Esto permite que la universidad se convierta en un espacio desde el que es posible posicionarse, a nivel personal o colectivo, reconociendo sus saberes y conocimientos.

Los estudiantes manifiestan interés en establecer “un vínculo de mayor confianza” (Gf, 24-25) con los docentes. Interpretan este vínculo con los conocimientos que “traen de sus comunidades” y con la manera en que se sienten reconocidos por los otros y se miran a sí mismos.

Manifiestan interés en establecer un vínculo con los docentes en el que sus conocimientos van ocupando un peso importante en su proceso formativo, en el que entran en juego la forma en que reconocen, valoran, validan y legitiman los conocimientos y saberes de los que son portadores, frente a los conocimientos formales del currículum oficial. A partir del vínculo y diálogo con los docentes, se relocaliza el lugar que tienen esos saberes frente al sistema educativo que ha privilegiado un imaginario de nación fundado en la castellanización y la integración a la cultura occidental que, en gran parte de América Latina, se impone ante la diversidad de pueblos originarios.

Indudablemente constituye para los estudiantes un proceso formativo profundamente reflexivo cuando en el aula se promueven nuevas formas de vincularse o mirar a los conocimientos hegemónicos, y cuando se plantean y reconocen los conocimientos propios como “válidos”, como saberes legítimos, como objetos de conocimiento y de análisis. Por ejemplo, considerar y reconocer como objeto de estudio los procesos de producción de la alfarería que

incluyen procesos educativos, o los rituales que se realizan en sus familias y comunidades, entre otros.

Muchos de estos conocimientos y saberes no han sido reconocidos o no han pisado las aulas a lo largo de las historias escolares previas de los estudiantes. O si han estado presentes, lo han hecho en el marco de procesos de exclusión del discurso (Foucault, 1980), por considerarlos como diferentes, “atrasados”, “no válidos”, “en decadencia”, o incluso como “indeseables”, entre otras formas de reacción o respuesta a la diversidad, que han caracterizado los procesos educativos en los contextos educativos de los estudiantes.

La confianza incide también en que los estudiantes se sientan reconocidos por sus maestros, en su condición de estudiantes, como personas y como ciudadanos. Recuperando la expresión de un estudiante: “la confianza [con los docentes] es muy importante, eso me impulsa [...] eso da seguridad” (Gf, 28-30). De ahí que la confianza se vincula a la relación que los profesores establecen con sus estudiantes, en la que se privilegia el reconocimiento del otro, como sujeto capaz de formarse, lo que impulsa y motiva la posibilidad de actuación y reconocimiento de sí mismos.

Alguien que al momento de las clases te da confianza, pero hay otros que son muy serios y que no son tan empáticos, pero son exigentes y te brindan facilidades (Gf, 33-35).

Esto revela que los estudiantes establecen un vínculo de confianza tanto con profesores con los que establecen relaciones empáticas o no. Esta manera de ocupar el espacio institucional tiene que ver con la forma de habitar el aula en un marco de respeto que se da en el marco de una atención diferenciada a los estudiantes. No se trata de un reconocimiento como sujetos “en desventaja”, ya sea porque su lengua materna es originaria o por los procesos desiguales en sus escolaridades previas, entre otros. Cuando los estudiantes retoman este aspecto, se refieren a la demanda de ser reconocidos como estudiantes competentes por parte de los maestros y de las mismas instituciones.

Esta posibilidad de ser vistos y reconocidos, permite establecer una relación cara a cara con sus docentes y pares, que supone una nueva configuración del aula y de la institución, en la que se incluye a una población estudiantil que ha sido excluida, aperturando posibilidades procesos de subjetivación personal.

A mí me han ayudado mucho los maestros, tuve suerte, siempre nos sentábamos así para vernos y observarnos, y la confianza de los docentes en el mismo plano, éramos iguales, nos permitía sentir y ver lo que está pasando. Esa confianza ayuda (Gf, 48-51).

Existe entonces un vínculo importante con los profesores que ofrece un espacio de acogida en el cual es posible reconocerse, con toda la complejidad de su condición de estudiantes indígenas, portadores en su historia de múltiples desigualdades y negaciones.

La confianza ayuda a que preguntes y puedas entender, [los] que provenimos de comunidades indígenas y carecemos de algunas cuestiones (Gf, 57-58).

Cómo se observa en el testimonio anterior, en muchos casos, los estudiantes tienen integrada una visión de “carencia” que el sistema educativo ha construido desde una perspectiva monocultural, en la que la diversidad de sujetos, saberes y estrategias para acercarse al conocimiento, han sido sistemáticamente excluidas. De ahí que si no se construye una relación de confianza, resulta muy difícil enfrentar la “normalización del déficit”, tanto en las representaciones que los profesores y las instituciones tienen de los estudiantes, como en las que ellos mismos portan, construidas a lo largo de sus trayectorias de vida y académicas.

Autoreconocimiento y Reconfiguración de los Vínculos Comunitarios

Nos interesa comprender cómo los estudiantes pueden encontrar en la licenciatura espacios que les permitan configurarse como sujetos con derechos, individuales y colectivos, y en ese proceso van recuperando, reconociendo y fortaleciendo sus vínculos con las comunidades de procedencia. Se trata de ir más allá de los enfoques que buscan reforzar los procesos identitarios, en los que la identidad se mira como un conjunto de rasgos culturales desvinculados de los procesos históricos en los que están inmersos (Barth, 1976).

A lo largo de sus estudios en la licenciatura, los estudiantes abordan temáticas del currículum vinculadas con conocimientos y prácticas que ellos reconocen o identifican en sus propias comunidades, sea en su espacio familiar o comunitario, en su experiencia vivida o en los relatos que sus padres o adultos mayores suelen referir como elementos significativos que valen la pena recuperar o al menos recordar, en algunos casos con nostalgia, en otros, como algo que cada vez parece más lejano, que se les escapa con el curso del tiempo.

Encontramos en los relatos de algunos estudiantes procesos reflexivos que les permiten posicionarse como actores, en los que se da un autoreconocimiento tanto individual como colectivo en relación a su comunidad. Al mismo tiempo, ese proceso les permite establecer modos de identificación con sus pares estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, hablantes o no de una lengua indígena.

Nos referimos con esto a las posibilidades de lograr, en las experiencias que los estudiantes viven en el aula o en la institución, una ruptura, en un primer momento, cuando se detona el reencuentro con su mundo, negado en su trayectoria de vida, como conocimiento y modos de vivir y pensarse distintos. En un segundo momento, se produce una ruptura cuando ese pasado se presentifica, configurando el sentido que se tiene de sí, como estudiante, como persona y como sujeto colectivo. Veamos lo que señalan dos estudiantes:

Pensaba desertar en tercer semestre, en cuarto semestre me encontré a una maestra que me encanto [preguntó] sobre mi comunidad, sobre los rituales y dije: “de aquí soy. Me ayudó a reconocirme en lo que soy y de dónde soy” (Gf, 63-66).

La licenciatura me ayudó mucho a fortalecerme en mi identidad. A pesar de que no me reconocía como indígena, no me veía [como indígena], la licenciatura me ayudó a encontrarme (Gf, 67-69).

La referencia en términos de aspectos identitarios tiene que ver con el reconocimiento de sí mismos vinculado al ámbito de sus comunidades. Sin embargo, para asumirse de otro modo, como indígena, es preciso vivir un proceso de reconstrucción de la imagen de sí mismo en un contexto nacional en el que históricamente se ha promovido una desfiguración de la condición indígena, en el sentido de que o es negada o invisibilizada. Esto conduce a que muchos estudiantes lleguen a la licenciatura con un yo no-indígena interiorizado, o en conflicto. Sin duda, algo determina la decisión de estudiar la licenciatura, pero en un inicio, varios de ellos no tienen claro cómo reconocerse en relación a su adscripción étnica y comunitaria.

En un inicio yo no me reconocía como indígena, a pesar de que mi familia es hablante, y trabajar en educación indígena [la licenciatura] pues nos abre mucho el panorama. Llegando aquí te das cuenta de que todos veníamos [de grupos indígenas]. Eso te ayuda a ser tolerante, ver la diversidad (Gf, 73-75).

En estas experiencias en la Licenciatura, consideramos, se pueden aperturar procesos de “emancipación” al de-construir los mensajes de devaluación producidos por la racialización (Walsh, 2009), que históricamente se han cernido sobre los pueblos y comunidades, lo que les ha significado en muchos casos la negación de las procedencias comunitarias.

Como hemos mencionado, el hecho de que algunos consideran que los profesores los miran como estudiantes con “dificultades académicas”, contribuye a una devaluación en su autoestima, a lo que se suman la exigencia en la educación superior, que parte de la base que los

estudiantes deben hablar y escribir de manera clara y fluida en el lenguaje académico, y en la lengua española en este contexto. Cuando las prácticas sociales del lenguaje de los estudiantes tienen otras condiciones y modos de expresión, se crea en ellos una situación de escasa valoración y autoreconocimiento de sí mismos como sujetos habilitados para la academia universitaria.

Esta valoración débil, o incluso negativa de sí mismo y de su autoadscripción a sus pueblos, por no tener un dominio de la expresión oral y escrita en español, en algunos casos como herramienta para el desarrollo académico, se aprecia en algunos testimonios en los que se señala “no valemos nada”. Es en el proceso formativo de la licenciatura que se logra aperturar una manera distinta de verse:

En lo personal creo que me ha ayudado. No sabemos hablar español, ni escribir, siempre que recuerdo [que nos decían que] “No valemos nada. ¡Somos mejor y no leemos!” La UPN me da esta sorpresa, la importancia de ser indígena, me ha ayudado demasiado, la Universidad y la licenciatura me han ayudado a que muchas cosas existen (Gf, 80-83).

Así, desde la perspectiva de construcción de las identidades, en su carácter intersubjetivo y relacional (Giménez, 1997, p. 12), estos relatos dan cuenta del modo en que se ha interiorizado el cómo son “mirados” y reconocidos como indígenas por los otros, lo que, en alguna dimensión, han ido asumiendo o interiorizando desde un autoreconocimiento. Los procesos que se advierten sobre esas imágenes arraigadas en los estudiantes, nos acerca a señalar que a partir de las experiencias en la Licenciatura, se van convocando caminos emancipatorios de los sujetos.

Como efecto complejo atravesado por múltiples contrastes, en los decires y sentires de los estudiantes, se evidencian experiencias hacia una forma de estar en la universidad. En ella se revela el sentido liberador de los “conocimientos académicos” no in situ sino en la dimensión reflexivo-crítica que esta experiencia universitaria ejerce, al aperturar una revisión de las historias sociales y culturales, y de las discriminaciones que se construyeron sobre sus pueblos.

Enfrentando la Discriminación en el Espacio Universitario

La discriminación hacia los pueblos indígenas sigue presente como un problema estructural en la sociedad mexicana. Si bien el tema ha avanzado en materia jurídica y políticas públicas, y se establece el derecho a no ser discriminados, esa práctica se encuentra muy arraigada siendo la población indígena uno de los sectores hacia quienes más se dirige (CONAPRED, 2011).

Existen diversas formas en las que es posible atacar y atender las prácticas discriminatorias en la sociedad y en las instituciones de educación superior. Entre ellas se encuentran las acciones afirmativas, o plantear nuevas formas de relación con los estudiantes, así como interculturalizar las universidades, entre otras. Frente a estas acciones, impulsadas en algunas instituciones, los estudiantes hacia quienes se dirige la discriminación, buscan evadirla, aun cuando ésta presenta de modo sutil y como racismo velado.

En la UPN, la discriminación es vivida por los estudiantes de diferentes maneras, y está presente en situaciones en las que se interactúa con pares, profesores u otros actores. En algunos casos estudiantes más que indicar que han sido discriminados por otros, señalan que también han participado en la discriminación: “También hemos aplicado la discriminación” (Gf, 189).

Pero también han señalado proceso que se viven como discriminatorios cuando los docentes los miran desde la imagen tradicional y folklorizada de lo indígena, en la que muchos de ellos no se identifican. Los estudiantes cuestionaron, por ejemplo, como una forma de discriminación la persistente demanda de algunos profesores por exigirles, o esperar de ellos, que sean hablantes de una lengua indígena. Esto responde a la representación que puede existir en un contexto social más amplio de que ser indígena implica ser portador de un conjunto de rasgos

que tradicionalmente se le atribuyen para ser definidos como tales. Por ejemplo, hablar una lengua indígena, portar una vestimenta particular, usar morrales, etc.

No sorprende que, en una de las intervenciones de un estudiante, cuestionara severamente estas representaciones que se le imponían como condición para ser reconocido en los procesos educativos en el aula, y al respecto señaló:

A mí me pasó igual ¡Todo en tu lengua! No me creían que no hablaba la lengua, necesitaba que alguien me ayudara. Que no hablo, que no sabía [...]. Después busqué algunas formas [...] la pasé muy mal” (Gf, 108-112).

Se observa en esta expresión un profundo cuestionamiento a ciertas prácticas que responden a una imagen externa sobre el ser indígena que incomoda, pues parece responder a un discurso dominante que mira a lo indígena como despresentificado, negando que existen jóvenes indígenas que no son hablantes de la lengua, como lo indica el siguiente fragmento:

Los maestros se meten mucho con la lengua (indígena), con el idioma, algunos maestros. No solo es la lengua (indígena), la cultura. Los contenidos académicos no se resuelven solo con la lengua (Gf, 141-143).

Este discurso que sobre-enfatiza las marcas étnicas en ciertas prácticas pedagógicas, en este caso la lengua, parece en algunas ocasiones cercano a un discurso indigenista que sigue mirando lo indígena como lejano, sin historia. Al retomar las respuestas de los estudiantes, es posible que perciban que se están minimizando sus capacidades de desempeño académico, por lo que relacionan estas prácticas como formas de discriminación. De ahí que encontramos, por ejemplo a una estudiante que, sin ser perteneciente a un pueblo originario, haya mencionado que para sentirse reconocida como estudiante del programa, haya tenido que acercarse a una lengua.

Sin duda, no podemos negar que como política de acción afirmativa es importante revalorar la importancia del uso de las lenguas indígenas, no solo en el contexto universitario sino también en el más amplio, en el comunitario o en aquellos lugares del país en los que existe presencia de población indígena. Lo que nos planteamos aquí es la tensión que se vive frente a la demanda de ser hablante de una lengua originaria, como condición para ser reconocido de un modo distinto, en este contexto, como estudiante indígena.

Así como es relevante analizar la interpelación de los estudiantes sobre la lengua como marca étnica ante los otros, referido en esas expresiones sobre los docentes, resulta también develador señalar que también se experimentan discriminaciones en los procesos de interacción con estudiantes de otros programas educativos de la universidad.

Algunos jóvenes indígenas de la LEI señalan que existe, de parte de otros compañeros, formas de discriminación, reconociendo que esto ocurre más si eres hablante de una lengua originaria, según distinguimos en las siguientes respuestas:

Hay comentarios de otras licenciaturas que nos discriminan y más si hablamos una lengua (Gf, 166-167).

Me he percatado que sí hay más discriminación porque al ser de educación indígena eres de lo peor [para los estudiantes de otras licenciaturas], la mayoría no tiene amigos de psicología o pedagogía, que nos ven como bichos raros (Gf, 169-171).

Pero también esa discriminación ocurre por la visibilidad de las acciones afirmativas que existen para apoyar a los jóvenes indígenas, principalmente en lo referido a becas que se otorgan para los estudiantes de la LEI y los apoyos en tareas como fotocopiado y actividades culturales. Lo anterior genera recelos frente a estudiantes que comparten situaciones de precariedad, y la acción afirmativa se traduce en comentarios que resaltan al Estado benefactor – apoyando a los indígenas –, resultando que amplios sectores de la sociedad y del estudiantado, también los requieren.

El análisis sobre procesos de discriminación y racismo en la educación superior ha adquirido en América Latina un espacio en el debate durante los último quince años. Comienzan a identificarse prácticas definidas como discriminatorias y de racismo en distintas universidades, algunas veces de forma velada y/o directa. Esto parece también estar presente en el contexto de nuestra institución, cuando desde las políticas institucionales se reconoce la importancia del reconocimiento de la diversidad a través de acciones afirmativas, en las que ocupa un lugar importante la marca étnica. Sin embargo, como algunos trabajos sobre el tema lo indican (Ahmed, 2012), las acciones de inclusión generadas en la educación superior han resultado discursos que potenciaron en varios escenarios la no-transformación institucional, así como los racismos velados al no atender las implicaciones que en los distintos niveles se requieren intervenir. En estas perspectivas, las acciones afirmativas resultan formas compensatorias frente a las históricas desigualdades que persisten en las comunidades.

Conclusiones

Si bien las políticas públicas han ido integrando de manera creciente, sobre todo desde fines del siglo pasado y de principios del presente, un reconocimiento de las diversidades, su irrupción en las instituciones educativas, se ha dado más desde perspectivas que las des-historizan. En éstas, se “descubre” y “reconoce” a las diversidades, en el debate latinoamericano y en este trabajo centrada en la dimensión étnica y en la categoría de lo indígena, en una historia de los Estados nacionales que las negó e invisibilizó.

Así también, la perspectiva sobre las identidades sociales, culturales y étnicas, tema atendido por las ciencias sociales durante el último siglo, permitió por una parte reconocer la diferencia social, cultural, lingüística y étnica que compone a las sociedades nacionales construidas bajo identidades únicas y homogéneas; y, al mismo tiempo, acentuó – y de acuerdo con la forma de concebir a los procesos culturales –, las diferencias en tanto constitución ontológica. Esto último ha llevado a concebir a las identidades y culturas de los pueblos originarios en muchos discursos, tanto académicos como políticos, como comunidades con identidades distintivas, y marcadas por lo étnico, en la medida en que no hayan cambios en sus rasgos culturales constitutivos.

Las juventudes indígenas contemporáneas muestran una diversidad de posiciones y modos de asumir sus identidades individuales y colectivas en las que sus adscripciones a comunidades consideradas originarias, señalan una palestra que no puede uniformizarse. Las membresías y adscripciones comunitarias se tejen con historias de desigualdad, discriminación pero también con reconocimientos y fortalecimientos identitarios. En esos procesos, el acceso de los jóvenes a la educación superior ha tenido un papel significativo, en el que, y como se muestra en este trabajo, les ha permitido revisar y re-encontrarse con historias silenciadas y racializadas sobre los pueblos. Estos procesos son los que nombramos como caminos hacia emancipaciones diversas.

Sin embargo, y por el modo en que desde las políticas públicas siguen conceptualizando a lo indígena, en la imagen de un sujeto que vive en una comunidad rural bajo formas de organización propias del pasado, habla una lengua originaria y viste de modo tradicional, el margen de construcción de políticas para ciudadanías multiculturales con justicia social y cultural (Tubino, 2007), se reduce. Lo “indígena” sigue formando parte de un sector al que debe atenderse y al que no se trata aún como sujeto y colectivo de derechos (Díaz-Couder, 2000). Como parte de esa atención, se crean políticas de acción afirmativa con marcas étnica, en este debate para dar acceso a la educación superior, nivel del que han sido excluidos las juventudes indígenas.

Programas educativos que en su origen se constituyeron con una definición étnica – licenciatura en educación indígena – el que fue base de organizaciones indígenas para demandar al Estado por los derechos de los pueblos a desarrollar una educación con pertinencia cultural y

remarcando la búsqueda de descolonización, forman parte de esos procesos históricos de visibilización. Al mismo tiempo, y con la llegada de acciones afirmativas en contextos de un multiculturalismo neoliberal (Žižek, 1997), esas visibilizaciones juegan en direcciones complejas y contrapuestas. Como lo han señalado los estudiantes de la LEI, ser mirado como parte de un programa con marca étnica, ha contribuido al reconocimiento de sus presencias en la institución y en su propio proceso de autoreconocimiento; y de manera contraria, ha reforzado en algunos escenarios de la universidad, tanto a los estereotipos arraigados en la sociedad sobre lo indígena, como a formas diversas de discriminación.

Los debates recientes sobre descolonizar las universidades, pueden aportar no solo a incluir a las diversidades en la universidad, sino también a la forma en que las universidades, en su carácter universal, vinculado a una perspectiva eurocéntrica, han sido sometidas a una sola forma de mirar el papel que tienen en las sociedades, como instancia crítica de las mismas.

Interesante es notar que la descolonización de la universidad a la que hace referencia Mbembé (2016), no sólo remite a la ruptura con el modelo eurocéntrico y noción de conocimiento científico instalado como único, sino al mismo tiempo, descolonizar implica reformular las actuales circunstancias a las que han sido sometidas las instituciones y programas bajo controles de todo tipo, que los han fragmentado y con ello, han generado formas diversas y profundas de jerarquización interna y también de los conocimientos.

Necesitamos una comprensión más profunda de la situación en la que nos encontramos hoy si queremos repensar la posición de la universidad y de sus actores frente a los procesos de discriminación, exclusión y racialización que la atraviesan.

Referencias

- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racismo and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, 86, 13-53. Editora Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro.
- Brahimi, M., & Idir, M. (2020). Études postcoloniales et sciences sociales: Pistes d'analyse pour un croisement théorique et épistémologique. *Revue Interventions économiques*, 64, 1-20. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.11042>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. ENADIS, 2010*. Autor. <http://www.conapred.org.mx>
- Czarny, G. V., Navia, C. S., & Salinas, G. V. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 87-108. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/509/270>
- Díaz-Couder, E. (2015). Diversidad lingüística y ciudadanía en educación. In E. Díaz Couder; E. Gigante & G. Ornelas (Eds.). *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos* (pp. 49-76). Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz-Couder, E. (2000). Diversidad sociocultural y educación en México. In J. M. Juárez y S. Comboni (Eds.), *Globalización, educación y cultura* (pp. 105-148). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Didou, S. A. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: Incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/420/258>
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades. *Frontera Norte*, 9(18), 9-28.
- López, L. E. (2020). *Otra peste más: La subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*. https://www.academia.edu/43812091/Otra_peste_m%C3%A1s_la_subalternidad_de_las_lenguas_originarias_en_tiempos_de_pandemia

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. Autor.
<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>
- Melià, B. (2005). Elogio del monolingüismo guaraní. In L. Bareiro (Ed.), *Discriminaciones. Debate teórico paraguayo*. Legislación antidiscriminatoria (pp. 79-93). UNFPA, CDE, Comisión de Equidad, Género y Desarrollo Social de la Cámara de Senadores.
- Mbembé, A. J. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(1), 29-45.
- Muñoz, H. (2018, 13 junio). Formación de educadores interculturales en materia de lenguaje y comunicación. In *5ª Sesión del Seminario Docencia universitaria y formación de profesionales indígena*. Retos para una descolonización académica. México: Universidad Pedagógica Nacional. <https://youtu.be/Gv7TiKQfxUU>
- Navia, C. S., Czarny, G. V., & Salinas, G. V. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinética. Revista Electrónica de Educación*, 52, 1-15.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/912/1051>
- Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista NuestrAmérica*, 5(9), 59-76.
- Tate, S. A. & Bagguley, P. (2017). Building the anti-racist university: next steps. *Race, Ethnicity and Education*, 20(3), 289-299. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1260227>
- Taylor, Ch. (2009). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya*. Morata.
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. In J. Ansion & F. Tubino (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 91-110). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Villa, L. (2018, 9 de agosto). Indígenas, sólo el 3% de la matrícula universitaria en México. *Notiamérica*. México. <http://www.iis.unam.mx/blog/wp-content/uploads/2018/08/35.pdf>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir; re-existir y re-vivir. In P. Medina (Ed.). *Educación intercultural en América latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 27-54). Universidad Pedagógica Nacional/Conacyt/Plaza y Valdés.
- Žižek, S. (1997). *Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*.
http://www.geocities.ws/zizekencastellano/artMulticult.html#_ftn13

Sobre las Autoras

Cecilia Navia Antezana

Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco (UPN-Ajusco)
Área Académica Diversidad e Interculturalidad (UPN-AA2)
Seminario Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas (FPEI)
cececi@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0001-6721-8205>

Licenciada en Etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad París III (París-III). Trabaja en la Universidad Pedagógica Nacional en el Área Académica Diversidad e Interculturalidad. Coordina el Doctorado en Educación y Diversidad, y es docente y directora de tesis de la Licenciatura en Educación Indígena y en maestría y doctorado. Investiga la formación, ética e identidad profesional y docente. Es miembro del Sistema nacional de investigadores (Nivel 1). Última publicación: Navia, C., Salinas, G. y Czarny, G. (2020). Estudiantes indígenas e interculturalidad(es) en educación superior. *Movimento-Revista de Educação*, 7(13), 192-218. Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense.

Gabriela Czarny Krischkautzky

Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco (UPN-Ajusco)
Área Académica Diversidad e Interculturalidad (UPN-AA2)
Seminario Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas (FPEI)
gacza_2006@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0002-7638-4229>

Profesora-Investigadora en el Área de Diversidad e Interculturalidad, en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, donde es docente en la Licenciatura en Educación Indígena y en el Posgrado en Educación. Antropóloga, por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Maestra y Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV, IPN), México. Líneas de investigación: Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración, Jóvenes indígenas y educación superior; Formación docente en contextos de diversidad. Miembro del Sistema nacional de investigadores, México. Última publicación: Czarny, G., & Paradise, R. (2019). *Qualitative Research in Indigenous Education in Mexico*. In Oxford Research Encyclopedia Education, Oxford University Press.

Gisela Salinas Sánchez

Área Académica Diversidad e Interculturalidad (UPN-AA2)
Seminario Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas (FPEI)
gsalinas@upn.mx
<https://orcid.org/0000-0001-9069-6942>

Licenciada y maestra en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y Doctora en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores por la Universidad Pedagógica Nacional San Luis Potosí. Docente del Programa de Licenciatura en Educación Indígena del Área Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Maestría en Gestión de la Convivencia. Sus líneas de trabajo son la Formación de docentes y profesionales para la educación indígena, la educación básica y la interculturalidad. Tiene reconocimiento de PRODEP. Última publicación: Salinas, G. (2019). La reconfiguración de la profesión docente a partir de los procesos de ingreso a la Educación Básica en México y Ecuador. En E. Fabara, M. Villagómez, L. Hidalgo y M. Robalino (Coords.). *Políticas públicas, autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

Sobre los Editores

Juliane Sachser Angnes

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM UNICENTRO)
julianeangnes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>

Graduação em Secretariado Executivo Bilingue e em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Linguística Aplicada e Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade também pela UNIOESTE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de Cognição, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Grupo de Pesquisas em Estudos Organizacionais. É professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: comunicação organizacional; redes solidárias; economia do bem-estar social; gestão escolar; planejamento e organização de eventos; cerimonial e protocolo; etiqueta social e comportamental; redação técnica oficial e empresarial; responsabilidade social; pesquisa qualitativa em Ciências Sociais Aplicadas. É Líder do Grupo de Pesquisas em Gestão do Conhecimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. É líder do grupo de pesquisa em Gestão do Conhecimento.

Kaizô Iwakami Beltrão

EBAPE FGV - - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
Kaizo.beltrao@fgv.br
<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

Número Especial

Educación y Pueblos Indígenas: Identidades en Construcción y Reconstrucción

Volumen 28 Número 166

2 de noviembre 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadores: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier

Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto

de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro

San Diego State University

Gary Anderson

New York University

Michael W. Apple

University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner

Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb

University of Connecticut

Arnold Danzig

San Jose State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Elizabeth H. DeBray

University of Georgia

David E. DeMatthews

University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center

for Education Research & Policy

John Diamond

University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo

Albert Shanker Institute

Sherman Dorn

Arizona State University

Michael J. Dumas

University of California, Berkeley

Kathy Escamilla

University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion

University of the Negev

Melissa Lynn Freeman

Adams State College

Rachael Gabriel

University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass

Arizona State University

Ronald Glass University of

California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross

University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California

State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt

University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester

Indiana University

Amanda E. Lewis University of

Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana

University

Christopher Lubienski Indiana

University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis

University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses

University of Colorado, Boulder

Julianne Moss

Deakin University, Australia

Sharon Nichols

University of Texas, San Antonio

Eric Parsons

University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton

University of Kentucky

Susan L. Robertson

Bristol University

Gloria M. Rodriguez

University of California, Davis

R. Anthony Rolle

University of Houston

A. G. Rud

Washington State University

Patricia Sánchez University of

Texas, San Antonio

Janelle Scott University of

California, Berkeley

Jack Schneider University of

Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist

University of Maryland

Benjamin Superfine

University of Illinois, Chicago

Adai Tefera

Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres

Michigan State University

Tina Trujillo

University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller

University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol

University of Connecticut

John Weathers University of

Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner

University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley

Center for Applied Linguistics

John Willinsky

Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth

University of South Florida

Kyo Yamashiro

Claremont Graduate University

Miri Yemini

Tel Aviv University, Israel