



Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales
ISSN: 0254-9212
anthropo@pucp.pe
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Santana Colin, Yasmani
Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en
Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización
Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales, vol.
XXXV, núm. 39, 2017, Julio-Diciembre 2018, pp. 171-188
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

DOI: <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.008>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88654184008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización

Yasmani Santana Colin

Universidad Nacional Autónoma de México
yasmanisantanaocolin@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo busca contribuir, de un lado, a la discusión de la imagen homogénea, que en algunos casos se configura sobre quiénes son y somos los estudiantes indígenas, y por otro, al conocimiento de los retos y desafíos que enfrentamos los jóvenes indígenas en programas académicos. Presento las experiencias educativas de jóvenes provenientes de distintos grupos originarios, hombres y mujeres formados en la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Ajusco, en la Ciudad de México. Y retomo algunas entrevistas realizadas a egresados de la generación 2007-2011 —de la cual formé parte— para examinar qué significa ser un estudiante indígena en la universidad, cuáles son las problemáticas que enfrentan en su proceso de formación, cuáles son las expectativas sobre su formación, cómo son vistos en sus comunidades de origen después de haberse convertido en profesionistas, y si el acceso a la universidad generó pérdida de identidad cultural. Metodológicamente, la investigación se realizó a partir de lo que en los últimos años se ha denominado como trabajo colaborativo o investigación dialógica. Formar parte de esta generación ayudó a entablar distintas conversaciones para tratar los temas antes mencionados.

Palabras clave: jóvenes indígenas, educación superior, experiencias formativas, identidad, educación diferenciada.



Indigenous Youth's Experiences at the Undergraduate Program in Indigenous Education, Mexico. Professionalization and Identity

ABSTRACT

This paper aims to contribute, on the one hand, to the discussion of the homogeneous image that is constructed regarding who we are, indigenous students; and on the other, to the knowledge of the challenges that we, indigenous youth, face in academic programs. I present the formative experiences of young men and women from different indigenous groups who attended the Indigenous Education Program at the National Pedagogical University - Ajusco Unit in Mexico city. I use interviews with graduates from the 2007-2011 cohort -of which I was part- to discuss what it means to be an indigenous student at the university, what their main problems and expectations are through their training, how they are seen in their communities of origin after becoming professionals, and if their access to the university caused loss of cultural identity. Methodologically, this research was carried out in the frame of collaborative work or dialogical research. Being part of this generation helped me to have the dialogues addressing the issues mentioned above.

Keywords: *indigenous youth, higher education, formative experiences, identity, differentiated education.*

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

La Licenciatura en Educación Indígena (LEI), impartida en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco), en la Ciudad de México, funciona desde 1982 y es un programa que se dirige particularmente a la población indígena del país. La LEI nace antes de las universidades interculturales (2003) y los programas de acción afirmativa (AA) (2001) en México. La creación en la UPN-Ajusco de un espacio en educación superior para indígenas en la década de 1980, bajo la denominación de LEI, hizo visible la existencia de estudiantes indígenas en este nivel educativo (Czarny, 2010).

La LEI se estableció en la UPN a solicitud de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), con el fin de formar a los profesores indígenas bilingües que venían ocupando plazas dentro del sistema de educación indígena como «cuadros medios», con la capacidad de planear, proponer metodologías de enseñanza bilingüe y para el manejo de los elementos de la política de educación bilingüe-bicultural. Las primeras convocatorias se dirigieron a los docentes bilingües en servicio que se encontraban desempeñando cargos de supervisión, jefaturas de zona y directivos (Rebolledo, 2014; Czarny, 2010).

La LEI ha contemplado la posibilidad de incorporar la diversidad cultural existente en el país en materia de educación superior. Cada año, el programa recibe un numeroso grupo de jóvenes de diferentes grupos étnicos. Para la generación con la que se realizó la investigación (2007-2011)¹, los estudiantes pertenecíamos

¹ Este artículo forma parte de una investigación más amplia al interior de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, cuyo producto fue una tesis de licenciatura titulada: *Migración, jóvenes indígenas y educación superior: experiencias identitarias y formativas en la licenciatura en Educación Indígena*. Para este trabajo se presenta parte de los resultados de dicha investigación con la generación 2007-2011.

principalmente a los estados de Oaxaca, México, Hidalgo, Puebla, Veracruz, Guerrero, Chiapas, Morelos, Michoacán, Chihuahua y Distrito Federal². La diversidad lingüística que se albergó en la LEI durante esa generación era sumamente amplia. Las lenguas que se hablaban eran mixteco, náhuatl, triqui, mixe, chontal, ch'ol, raramuri, hñahñu, tseltal, chatino, mep'ha, zapoteco, chinanteco, mazahua, purepecha, tsotsil, totonaco, amuzgo, mazateco, tojolab'al y zoque³.

También se contaba con la presencia de estudiantes de otros estados, aunque en menor cantidad. Otra minoría era originaria de la Ciudad de México y no tenía vínculo con alguna comunidad indígena, pero se encontraban interesados en participar de la Licenciatura, se sentían identificados con ella, tomaban el compromiso de aprender alguna lengua indígena⁴ y aportar su trabajo en favor de la educación en contextos indígenas. Este programa representó una de las primeras propuestas en la región latinoamericana para formar profesionales indígenas en el campo educativo (Czarny, 2010).

Aunque la LEI en sus inicios estaba dirigida a maestros en servicio, para la generación que investigamos esa situación había cambiado: la gran mayoría de los alumnos que llegábamos de diferentes estados y lenguas a cursar el nivel superior en la LEI éramos egresados de bachillerato. Esta situación dio pie a replantear los nuevos perfiles de ingreso de acuerdo con la población que aspiraba a acceder a la LEI en las siguientes generaciones.

El aspecto lingüístico era uno de los elementos más importantes y de mayor peso para acceder al proceso de selección del alumnado. En las primeras generaciones, ser hablante de una lengua indígena era requisito primordial, sin embargo, con la llegada de los nuevos perfiles este elemento ya no era ni es obligatorio, en gran medida por la misma presión que alumnos de esta misma generación hicimos por abrir el acceso a estudiantes que tenían orígenes indígenas y que en el proceso de migración a la Ciudad de México y otras zonas urbanas habían y habíamos perdido el referente lingüístico⁵. Con las nuevas modificaciones al

² Datos adquiridos de la base de datos de la Unidad de Servicios y Programa de Lenguas y Culturas Indígenas (USPELCI) UPN Ajusco, 2010, Generación 2011.

³ Ídem.

⁴ Aunque a los aspirantes no indígenas se les exigía aprender una lengua indígena en el transcurso de la Licenciatura, en realidad nunca fue un requisito al momento del egreso, ni requisito para la titulación. Esta situación también era entendible, ya que no se contaba —ni se cuenta— con cursos de lenguas indígenas en esa generación, y en general no han existido, solo en algún semestre se ofreció un curso de la lengua náhuatl.

⁵ La LEI contaba y cuenta con un comité estudiantil que se organiza políticamente para tratar asuntos académicos que competen al programa, así como asuntos grupales y particulares. El

perfil de ingreso, no se deja fuera a quienes eran primera o segunda generación de hijos de migrantes, tampoco a los no indígenas que se interesaban por el tema de la educación indígena. Lo anterior también representó un proceso de resignificación identitaria, ya que ingresar a un programa denominado «indígena» abrió la posibilidad de reconstruir una identidad que, aparentemente, se había ocultado o negado, y el acceso a este espacio sirvió para reconstruir nuestra identidad como jóvenes, como universitarios, como indígenas, o mejor dicho, como mixtecos, triquis, mixes, chontales, ch'oles, raramuris, hñahñus, tseltales, chatinos, mep'has, zapotecos, chinantecos, mazahuas, purepechas, tsotsiles, totonacus, amuzgos, mazatecos, tojolab'ales, zoques, etc.

Metodológicamente, la investigación que presentamos se abordó desde una perspectiva dialógica, a la que consideramos como una participación activa de quienes llevan a cabo esta actividad, el diálogo. Tanto el investigador como el «investigado» participan con su historia de subjetivación, con su cuerpo, en definitiva con su ser situado y concreto en el proceso de investigación. En esta perspectiva, el dialogismo se entiende como un encuentro entre sujetos, no el análisis monológico de cosas muertas, en que el único que tiene voz es el investigador (sus instrumentos, sus percepciones, sus categorías) (Sisto, 2008).

Así, la investigación resultó un encuentro entre sujetos subjetivándose. Es decir, al ser yo mismo parte de esa generación, 2007-2011, en la Licenciatura en Educación Indígena, tuve la posibilidad de vivir lo que mis compañeros manifestaban en cada entrevista sobre su proceso de profesionalización. Nada de lo que ellos aportaban a la investigación me era ajeno; por el contrario, me convertía en parte de un espacio de diálogo en el que compartíamos, de alguna manera, las mismas problemáticas, los mismos cuestionamientos, las mismas incomodidades, las mismas dudas, lo que nos llevaba a reflexionar sobre nuestro futuro como profesionistas indígenas. Así, el presente artículo se enmarca en una perspectiva testimonial en la que nos encontramos inmersos compañeros y compañeras que comenzamos a problematizar las implicaciones de ser un estudiante indígena en escenarios universitarios y las de ser profesionistas en un programa denominado *indígena*.

comité estudiantil tenía reuniones una vez por semana y reuniones mensuales o quincenales con todo el alumnado de la licenciatura, dependiendo de los temas o asuntos que surgieran. Durante esta generación (2007, 2011) junto con algunos compañeros fuimos los responsables del comité, y uno de los asuntos más importantes que debatimos en aquel entonces fue hacer modificaciones al perfil de ingreso. Las aportaciones al trabajo colectivo que hicimos al interior de la LEI los alumnos que ya no éramos hablantes, pero sí pertenecientes a una comunidad, dio pie a la reflexión en torno a quitar el aspecto lingüístico en los requisitos de ingreso.

SER INDÍGENA EN LA UNIVERSIDAD: EFECTOS DE LA DIFERENCIA ÉTNICA EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El acceso a la educación superior en México, podemos decir, es un privilegio. La demanda por educación superior de jóvenes de distintos sectores sociales es abrumadora con respecto a los pocos espacios que ofrece el Estado mexicano. De acuerdo con las cifras oficiales (OCDE, Inegi, Anuiés) solo tres de cada diez personas entre los 18 y los 24 años de edad se encuentran matriculados en alguna institución de educación superior, lo cual es una de las más claras muestras de la exclusión y la insuficiencia de oportunidades de acceso al nivel universitario para indígenas y no indígenas. Conforme a cifras del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, en México había un total de 1 948 965 mujeres y hombres entre los 18 y los 24 años de edad; de ellos, 1 401 020 no tenían la oportunidad de asistir a ninguna institución de educación superior (Fuentes, 2013).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), de los países que componen el organismo, México es merecedor de uno de los porcentajes más bajos de jóvenes que ingresa a la universidad. Si bien poco más de 2,93 millones de personas mayores de 20 años se encuentra inscrita dentro de una institución de educación superior pública o privada, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), esta cifra representa únicamente al 24% de los jóvenes mayores de edad en todo México (Ruíz, 2016).

No obstante, las oportunidades de educación superior para los miembros de comunidades indígenas son aún más complicadas. Las condiciones económicas, políticas, geográficas, culturales y lingüísticas, entre otras, han truncado, de alguna manera, el acceso y culminación de la educación superior para este sector. Ciertamente, la población indígena que llega a la universidad es aún más escasa, se habla del 1% al 3% de jóvenes indígenas que logran llegar a estos niveles de escolaridad (Schmelkes, s/f).

A partir del año 2000, surgen las normales interculturales como una opción de educación para jóvenes indígenas, las tres primeras con sedes en Oaxaca, Michoacán y Chiapas (cf. Baronnet, 2010). Para 2001, surgen también algunos programas de acción afirmativa (AA). Quizá el más importante fue el programa *Pathways for Higher Education*, iniciativa instrumentada por la Fundación Ford. Este programa apoyó a un buen número de becas para estudiantes indígenas (cf. Didou y Remedi, 2009).

En México se cuenta con la experiencia de las universidades interculturales creadas en 2003, cuyo propósito es ampliar los accesos de la población indígena a

la educación superior. La demanda por las universidades interculturales, en general, surgió de los gobiernos estatales, apoyada en algunos casos —no en todos— por organizaciones indígenas locales (Schmelkes, 2016), pero también de la presión de organismos internacionales como la OIT y la Unesco⁶. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública fue la responsable de impulsar estos proyectos educativos. Así, se han creado universidades interculturales en Sinaloa, el estado de México, Tabasco, Puebla, Chiapas, Veracruz, Quintana Roo, Michoacán, Guerrero, San Luis Potosí, Hidalgo y Nayarit. Y, como dijimos con anterioridad, la LEI nace antes de estas experiencias, tanto de las normales interculturales como de los programas de acción afirmativa y las universidades interculturales, es decir, se fueron «ampliando» los espacios de educación superior para los jóvenes indígenas; no obstante, siguen siendo insuficientes⁷.

También han surgido proyectos aparentemente más autónomos de educación propia, como la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur), el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), el Instituto Intercultural Nõñho (IIN), el Instituto Intercultural Maya, la Universidad de la Tierra (Unitierra), la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (Unicem) y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red), entre otros proyectos educativos que contemplan un currículo orientado a lo comunitario, a lo propio, en relación con la madre tierra, con los elementos identitarios, en lo que en otros espacios han denominado el *buen vivir*; entendido como un bienestar solidario, armónico, unido a lo comunitario, con una filosofía de lo colectivo a partir de la lógica y cosmovisión de cada pueblo, o lo que en México se ha entendido como lo comunal o la comunalidad (Santana, 2017; Aquino, 2013).

Existe una reflexión compartida entre los estudiantes que participamos dentro del programa en Educación Indígena en la cual se plantea que de alguna manera los estudiantes indígenas recibimos un trato *diferenciado* al interior de las instituciones que se han creado «especialmente» para nuestras poblaciones. Hablamos de un trato un tanto paternalista de los maestros, administrativos y autoridades de las instituciones. Este trato, en ocasiones, puede llegar a discriminar por creer que

⁶ En el caso mexicano, las universidades interculturales son administradas por el propio Estado.

⁷ Aunque, aparentemente han surgido otros programas de educación superior «especiales para la población indígena», lo cierto es que los jóvenes de las comunidades siguen buscando, preferentemente, acceso a las universidades convencionales. Es importante reconocer que estos programas de reciente creación han contribuido al aumento de la matrícula de estudiantes indígenas; sin embargo, también reconocemos que esto se debe a la falta de oportunidades en las universidades convencionales. Por ello, estas han sido la única opción de acceso al nivel superior.

los jóvenes indígenas que estudiamos en estos programas necesitamos ser menos exigidos académicamente que el resto de los alumnos no indígenas inscritos en otros programas en universidades convencionales.

No importa que seamos indígenas, tenemos las mismas capacidades y deberíamos exigirnos igual que en cualquier licenciatura, porque nos tratan así de «pobrecita», no le voy a pedir un trabajo muy difícil porque no lo va a poder hacer. A mí me choca eso, me molesta, porque si tus maestros te enseñan bien puedes hacer un trabajo igual o mejor que cualquier otro compañero. Cuando yo estuve en una preparatoria en la ciudad de México, los maestros nunca supieron que yo era indígena y yo era una de las mejores alumnas [...] y quiere decir que todos tenemos las mismas capacidades (E.G.T. egresada de la LEI, comunicación personal, 11 de septiembre de 2010).

Dentro de la LEI, la mayoría de los alumnos contábamos con algún tipo de beca (Pronabes, CDI, Beca Comisión, Conafe, entre otras). Además, es la única Licenciatura de la universidad que contaba —y cuenta— con recursos para realizar prácticas de campo, así como eventos socioculturales y políticos, como son la semana cultural, el día de muertos, doce de octubre, el día internacional de la lengua materna, entre otros.

En este sentido, las becas que se recibían también fueron motivo de debate y reflexión entre los alumnos que cursamos durante esta generación. Algunos compañeros manifestaban que en ocasiones los profesores eran muy flexibles con las notas, ello con la finalidad de que ningún alumno perdiera el apoyo de las becas. Por esta razón eran aprobados, aunque académicamente no se hubiera avanzado. Lo importante, decían los profesores, era ayudar a conservar este beneficio. Sin embargo, estas manifestaciones fueron consideradas por los propios estudiantes como una forma de discriminación al interior de la LEI. Aunque esta discriminación no sea intencionada, sí es una manifestación de una educación diferenciada y muy notoria dentro de este programa.

Hoy existe lo que nosotros llamamos discriminación positiva, que el hecho de que tú pertenezcas a una cultura te hacen ver esa parte de que «pobrecito». Yo creo que no es válido, pero sí se nota y sí nos lo hacen ver de diferente manera. Es notorio que los maestros nos apoyan con calificación, más con nosotros, porque te digo, por esa parte que dicen: pertenecen a una cultura, a lo mejor porque no hablan bien la lengua, no se saben expresar, a lo mejor porque va a perder la beca, incluso te dicen no te puedo reprobar porque vas a perder la beca y pues eso en lugar de que te haga sentir bien, te hace sentir mal, te hacen ver o sentir que eres menos que los demás (J.L.G.L., licenciado en Educación Indígena, comunicación personal, 13 de agosto de 2010).

Los factores mencionados han marcado, de alguna manera, una distinción entre estudiantes indígenas y no indígenas al interior de la universidad. La discriminación que, en mayor o menor medida, se vive en la universidad por ser indígena, aumenta con las muestras de paternalismo que la misma institución realizaba y realiza hacia los estudiantes de la LEI. Tal vez estas marcas de diferencia no sean de manera consciente; sin embargo, sí ponen barreras entre los alumnos de otros programas de la UPN con los de la LEI. Con esto me refiero a una «distancia» que se pone para una interacción abierta libre de prejuicios. Por ello, ser un estudiante indígena universitario trae consigo una carga, en ocasiones negativa, que se potencializa al ser parte de un programa denominado *indígena*.

Formar parte de una licenciatura que se denomina en educación indígena representa «tener una marca de diferencia» frente a los estudiantes, por ejemplo, de los otros programas de la UPN (bajo sus criterios), en donde supuestamente no habría compañeros indígenas. Estar en la LEI para muchos de nosotros ha implicado afrontar la discriminación entre compañeros, maestros y administrativos por el hecho de ser o no ser indígena (Taller de Relatos y Producción de Textos de la Experiencia Estudiantil de Jóvenes Indígenas en la UPN Ajusco México; Proyecto USPCLCI coordinado por la doctora Gabriela Czarny, docente de la LEI, 2011).

De alguna manera, la visión que se ha construido sobre los procesos escolares de los pueblos indígenas —reconociendo que han tenido escolaridades no siempre potenciadoras de aprendizajes escolares y de fortalecimiento de identidades culturales— es una visión que está jugando en los procesos «paternalistas» (Santana, 2011, 2014, 2017). Asimismo, con las últimas políticas de acción afirmativa centradas en los apoyos económicos para los estudiantes indígenas se suman tensiones a las prácticas institucionales y docentes que trabajan con poblaciones que han sido históricamente discriminadas. Por otro lado, es importante reconocer que los estudiantes fuimos corresponsables de ese paternalismo por no haber hecho algo al respecto y entrar en ese juego en el que se asumían posiciones de subalternidad.

IDENTIDADES CULTURALES EN ESCENARIOS UNIVERSITARIOS

Uno de los imaginarios que existen con respecto a la presencia de estudiantes indígenas en escenarios universitarios refiere a la pérdida de identidad cultural. En el caso de los estudiantes de la LEI, muchos de nosotros —tal vez la mayoría— habíamos vivido distintos procesos migratorios a Ciudad de México, ya fuera para estudiar, trabajar, o ambas cosas. Así, el deseo de ingresar a la universidad y migrar

a la Ciudad de México está cargado de un imaginario muchas veces orientado al acceso de mejores condiciones laborales y de vida a través de la continuidad educativa, al mismo tiempo que por la necesidad de búsqueda y reformulación de identidades en escenarios extraterritoriales (Czarny, 2008).

Cuando algunos jóvenes indígenas dejan y dejamos nuestros contextos de origen para migrar a las grandes urbes, y en este caso para insertarse a una universidad, se tiene la idea de que lo primero que se pierde es la identidad. Se piensa que aquel que sale de la comunidad progresivamente va adquiriendo nuevas formas de vida, de pensamiento, de organización, factores que poco a poco desplazan la cultura «original» para dar paso a una nueva identidad. Recordemos que el tema de la escuela para los indígenas en el marco de la creación y consolidación de los modernos estados nacionales de América desde el siglo XIX y durante todo el siglo XX, se ligó principalmente con la noción de ciudadanía, en tanto únicas identidades marcadas por una sola adscripción: la pertenencia a una nación (Levinson y Holland, 1996).

Para los estudiantes de la LEI, estas aseveraciones eran y son, precisamente, un imaginario, ya que fue nuestro proceso de profesionalización en la LEI lo que ayudó a resignificar nuestra identidad cultural, desmitificando toda idea sobre la pérdida de identidad por acceder a este espacio universitario.

La identidad no se pierde para nada, al contrario, se fortalece, porque yo estando aquí voy a mi pueblo y todavía sigo hablando la lengua, sus costumbres, cómo viven, cómo comen y al contrario se está fortaleciendo más mi identidad (T.O.P., egresado de la LEI, comunicación personal, 2 de octubre de 2010).

Perderla [la identidad], no creo; no se pierde porque al menos yo constantemente voy al pueblo y cuando vas allá te acoplas porque allá tienes una manera de ser y de vivir, estando aquí [en la universidad] lo único que tú haces es acoplarte a la forma de vida, a la forma de trabajar aquí, entonces yo no creo que se pierda esa identidad que tú traes (R.H.S., licenciado en Educación Indígena, comunicación personal, 2 de enero de 2011).

Además de que el acceso a la universidad no representó pérdida de identidad, este ayudó a configurar formas de socialización con estudiantes de otras carreras; de esta manera, también se rompen algunos imaginarios en los que se crea la imagen de un estudiante indígena apartado, discriminado, solo. La experiencia de los estudiantes de la LEI, particularmente los de la generación que aquí presentamos, nos muestra a un estudiante que se incorporó a la vida estudiantil, es decir, a la relación entre pares indígenas y no indígenas como cualquier estudiante universitario.

Fíjate que me ha sido muy fácil socializar con los compañeros de la Licenciatura y también con los de otras carreras, inclusive he socializado más con los de Sociología, con los de Psicología, que con los de la misma carrera, pero en general con todos llevo una buena relación (M.C.C., egresado de la Licenciatura en Educación Indígena, comunicación personal, 10 de febrero de 2011).

Es importante destacar que la experiencia de esta generación de estudiantes en la LEI, en la que se manifiesta haber vivido una resignificación identitaria, se suma a otras experiencias de jóvenes indígenas que se profesionalizaron en universidades convencionales y que, a partir de ello, no solo resignificaron su identidad cultural sino que, además, se empoderaron y con ello lograron impactar en las dinámicas sociales de sus comunidades (Santana, 2014).

EXPECTATIVAS DE LA COMUNIDAD SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS JÓVENES INDÍGENAS

Cuando el o la joven indígena dejan la comunidad para salir a estudiar, en este caso en la LEI, hay muchas expectativas que se tienen sobre estos, específicamente sobre lo que aprenderán durante el proceso de profesionalización. En muchas de las comunidades a las que pertenecemos los estudiantes de esa generación, el hecho de que los jóvenes salieran a formarse académicamente a la ciudad y que lograran tener acceso a la universidad representaba la posibilidad de tener gente «preparada» que de alguna manera podría ayudar en su propio contexto a la formación de otros jóvenes, o simplemente, pensaban en que esa o ese joven sería alguien que los apoyaría en trámites administrativos en los que se requiere gente que sepa leer y escribir «bien».

Ellos (la gente de la comunidad) son los que recurren a ti por saber que estás estudiando, ellos te buscan para ayudarlos ya sea en una reunión, elaboración de oficios, en cuestiones administrativas de la población (R.H.S., licenciado en Educación Indígena, comunicación personal, 2 de enero de 2011).

Sabedores de esta situación, muchos jóvenes se hicieron el compromiso de regresar a la comunidad y apoyar en las necesidades de sus respectivos grupos; de alguna manera, se sentían en deuda con su gente y querían retribuir algo de lo mucho que habían recibido en el entorno comunitario.

La comunidad espera mucho, cuando voy a la comunidad la gente me dice; ya te vas a regresar aquí, para que ayudes tanto a la gente como a los niños, a la educación o al municipio. Me dicen: «ya mero te vas a regresar», yo les

digo que sí y ellos me dicen: «pues apúrate, échale ganas porque te necesitamos». Yo creo que sí esperan mucho de mí. Es un compromiso para mí, como saben que estudio esperan mucho más de mí y espero aportar muchas cosas (E.V.P., licenciada en Educación Indígena, comunicación personal, 2 de noviembre de 2010).

En el caso específico de las mujeres de la LEI éstas habían vivido un proceso de empoderamiento que las hacía repensar su papel al interior de las comunidades y revertían el imaginario sobre la mujer indígena que no debía estudiar, sobre la mujer indígena que solo sería ama de casa, sobre la mujer sometida por el varón; esa imagen se estaba transformando. Las mujeres que habían estudiado en aquella generación se veían como mujeres que debían hacer el cambio en sus comunidades, eran compañeras que desde su posición como profesionistas comenzaron a replantear el tema de los derechos para las mujeres indígenas; algunas de ellas estaban comenzando a participar en algunas organizaciones sociales no gubernamentales y, desde esos espacios, ponían el tema de la participación de las mujeres indígenas dentro y fuera de las comunidades y de sus derechos específicos. Por ello, muchas de estas mujeres sabían que también la comunidad esperaba su aporte como profesionistas.

La comunidad espera que yo los apoye, que yo abra espacios para las mujeres; yo defendiendo los derechos de las mujeres indígenas porque tanto en Chiapas como en otros lados la cuestión de la mujer todavía es un tema fuerte donde nosotras debemos hacer respetar nuestros derechos (M.L.P.E., egresada de la LEI, comunicación personal, 16 de marzo de 2011).

En algunos casos, las mismas comunidades reconocían sus necesidades en materia de educación; así, esperaban que los jóvenes regresaran y aportaran su conocimiento al campo de la educación. A pesar de que muchos de los que participamos en esa generación nos habíamos enfocado en distintos temas, ya sea el derecho para las mujeres indígenas, la migración, la cultura, la lingüística, las etnomatemáticas, entre otros temas, las personas de la comunidad veían en los egresados a los futuros maestros de sus pueblos.

Sí, la gente piensa que si salimos de la comunidad y estamos estudiando entonces deben esperar mucho. Sí, les platico de la carrera y en qué está enfocada, yo siento que esperan mucho dentro del ámbito de la educación, que vayamos a dar clase, sobre todo en eso (Y.H.A., egresada de la LEI, comunicación personal, 12 de diciembre de 2010).

En algunos casos, las comunidades tenían muchas expectativas sobre la profesionalización de sus estudiantes; en otros, había un cierto rechazo, un tipo de duda sobre quiénes estaban estudiando y tenían planes de regresar a sus pueblos. Se pensaba que estos jóvenes que habían salido de sus contextos de origen para estudiar una carrera universitaria habían cambiado, que habían olvidado las formas de vida comunitaria, incluso que habían olvidado su propia lengua.

Hay gente que piensa que al salir de la comunidad y estar aquí un buen rato pierdes tu cultura, pierdes tu identidad, y que al llegar a la comunidad ya no vas a hablar la lengua, pero yo creo que uno tiene que demostrar que no, uno tiene que demostrar que aunque uno está aquí —en la ciudad y la universidad—, trabaja, convive con la gente de la ciudad y al llegar a la comunidad uno tiene que demostrar que no ha cambiado y no decir «ya cambié»; eso depende de la actitud de uno, si yo ni saludo pues no, yo llego y saludo a mi comunidad (L.F.A., licenciada en Educación Indígena, comunicación personal, 5 de febrero de 2011).

Son distintas las formas de vivir la profesionalización, así como son diversas las formas como la comunidad recibe al joven indígena convertido en profesionista. Es por ello que no es homogénea la imagen del estudiante indígena: es tan heterogénea como la de cualquier estudiante en un contexto universitario. Las expectativas de las comunidades sobre sus profesionistas también son diversas. En algunos casos se espera mucho de éstos, en otros no se espera nada, y en otros casos estos profesionistas tienen que lidiar con las dudas que se tiene sobre ellos. Finalmente, lo que pudimos ver es que existen diversas miradas sobre el profesionista indígena, miradas que a la fecha no han cambiado.

¿VOLVER A LA COMUNIDAD O QUEDARSE?

Después de vivir por un período largo en la ciudad para hacer la carrera en Educación Indígena, después de haber encontrado otras «posibilidades» de educación y de trabajo, el cuestionamiento es ¿volver o no a la comunidad? Para algunos egresados el sentimiento de pertenencia a la comunidad es más fuerte que cualquier forma de vida encontrada en la ciudad. Para estos, la comunidad es el espacio más importante que ellos tienen; además, el compromiso que han hecho con sus respectivos colectivos es motivo para tomar la decisión de volver a la tierra que los vio nacer, sin importar si encontraron «mejores» condiciones de vida en la ciudad.

Sí, hay «mejores» condiciones de vida en la ciudad, pero le debo algo al pueblo y eso es el trabajo, el que yo pueda ir y hacer algo por ellos va a ser algo importante (M.L.P.E., egresada de la LEI, comunicación personal, 3 de noviembre de 2010).

Mira, sí he encontrado «mejores» condiciones de vida y tengo propuestas de otros trabajos «mejor» pagados, pero yo cuando salí de la comunidad, salí con la convicción muy firme de venir a prepararme y regresar para tratar de apoyar algunos problemas educativos que hay allá (M.C.C., egresado de la LEI, comunicación personal, 12 de septiembre de 2010).

Los testimonios aquí presentados ayudan a desmitificar o relativizar la idea que refiere a que los estudiantes indígenas que salen de sus comunidades a zonas urbanas para estudiar y logran acceder a una universidad de tipo convencional se desvinculan de los lazos comunitarios y del compromiso con sus colectivos. La experiencia de quienes participamos en esta generación fue muy positiva en términos de que el paso por la universidad nos había creado una conciencia sobre el valor de nuestras culturas y nuestras comunidades, situación que en niveles previos de escolarización no se había dado.

Dentro de esta experiencia en la LEI, otro grupo de compañeros manifestaron las dificultades laborales que representa ser egresado de un programa que se denomina indígena, se reflexionaba sobre los problemas que hay en las comunidades y en la ciudad para conseguir empleo. Así, declaraban que el regreso a la comunidad no dependía de ellos, sino de las posibilidades que tuvieran para poder insertarse al campo laboral en su contexto de origen.

La verdad, en este momento yo me encuentro como que en ver si me regreso para allá, a la comunidad, lo que pasa que en cuestiones de trabajo es difícil encontrar allá, como es difícil encontrarlo acá, pero yo estoy en la postura de que si encuentro trabajo allá me regreso, y si aquí pues aquí. No es que tenga en la ciudad mejor vida si no una necesidad económica, ahora sí que donde encuentres trabajo, y como siempre he dicho, a estas alturas no estamos para escoger (R.H.S., licenciado en Educación Indígena, comunicación personal, 2 de enero de 2011).

Como todos, siempre buscamos oportunidades, formas y condiciones de vida «mejores», entonces yo sí espero volver a mi comunidad, sin embargo, si se presenta la oportunidad de trabajar aquí mismo también lo haría, no puedo decirte que voy a regresar, sería como mentirte, mi idea está en regresar, pero depende de si hay trabajo (J.L.G.L., licenciado en Educación Indígena, comunicación personal, 8 de diciembre de 2010).

Pese a que muchos tuvieron el deseo de volver a sus comunidades de origen, en algunas ocasiones se vieron en la necesidad de cambiar su lugar de residencia debido a que fue en otros contextos donde pudieron insertarse al campo laboral. No obstante, compartíamos la idea que refiere a la posibilidad de ayudar a la comunidad desde otro espacio, es decir, no se necesita estar en el territorio para poder hacer uso de los conocimientos profesionales y ponerlos al servicio de la comunidad, esto es, hacer trabajo desde la extraterritorialidad.

También puedo ayudar a mi comunidad estando fuera, porque ahorita casi todos los chavos que estamos estudiando ya hicimos una organización con el propósito de poder ayudar a la comunidad, porque sabemos perfectamente cuáles son los problemas que tiene la comunidad y nosotros como estudiantes tenemos otra visión y podemos aportar mucho a la población, a la comunidad, porque es nuestra gente, y ¿quién conoce estos problemas más que nosotros? Y, pues, ahorita yo creo que no importa si estás dentro o fuera, puedes ayudar mucho a la comunidad, ya depende de cada quien, si tienes interés, porque así no importa si estás dentro o fuera, si no tienes interés no haces nada (E.V.P., licenciada en Educación Indígena, comunicación personal, 11 de febrero de 2011).

Un sector menos numeroso de compañeros y compañeras que habíamos migrado antes del ingreso a la licenciatura buscamos continuar haciendo estudios de posgrado y con ello contribuir a nuestros colectivos desde otras trincheras de resistencia. Habíamos encontrado en la universidad una forma de empoderamiento que no solo es individual, sino colectiva, porque desde la academia estamos posicionando los temas que preocupan al mundo indígena, estamos intentando contribuir al pluralismo cognitivo y construyendo discursos contrahegemónicos, es decir, estamos renovando las formas «tradicionales» de participación comunitaria desde la extraterritorialidad.

De esta manera, reitero que hay muchas formas de vivir la profesionalización y que el acceso a la universidad ha permitido generar una conciencia identitaria que permeó a toda esta generación de hombres y mujeres que desde nuestras comunidades o fuera de ellas estamos contribuyendo a repensar la relación de los pueblos indígenas con la universidad, contribuimos al trabajo comunitario y al pluralismo cognitivo en distintas áreas del conocimiento.

REFLEXIONES FINALES

Las experiencias de los estudiantes al interior de la LEI son muy diversas, narrativas e historias individuales y colectivas que nos ayudan a reflexionar sobre la

relación de la universidad con los pueblos indígenas. Aquí presentamos testimonios de estudiantes, compañeros y amigos que dialogamos y reflexionamos en torno a nuestra presencia al interior de la universidad. Hemos tratado de romper imaginarios que se han establecido alrededor de quienes nos hemos formado profesionalmente en contextos urbanos, y específicamente a partir del acceso a universidades denominadas convencionales, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional.

Quisimos mostrar que para muchos de los jóvenes indígenas que participamos en la LEI, más que perder la identidad por estar en la universidad y en la ciudad, el pasaje por la LEI nos ha posibilitado el fortalecimiento identitario y el compromiso con nuestros colectivos. Por otro lado, también quisimos romper con la imagen del estudiante indígena, discriminado, solo, apartado, falto de identidad con sus pares no indígenas; por el contrario, mostramos que la relación con los compañeros de otras carreras nos permitió revalorar los orígenes culturales comunitarios que suelen ser motivo de discriminación en la ciudad y de manera no siempre explícita también en la universidad. También, destacamos que la discusión académica al interior del programa LEI, en sus distintos cursos, promueve una reflexión sobre el sentido potenciador que nuestra cultura y comunidades tienen. De ello se desprendieron distintos procesos de resignificación identitaria de quienes fuimos parte de esa generación

Quisimos visibilizar que somos un sector de estudiantes indígenas muy heterogéneo, tanto como lo son nuestras propias comunidades. Por ello, las formas de vivir la profesionalización, las formas como nos verán en nuestras comunidades una vez concluidos los estudios universitarios, las formas como nos insertaremos o no a las dinámicas comunitarias, son muy variadas. No obstante, en lo que sí hemos coincidido, al menos para esta generación, es en que tenemos un compromiso importante en favor de la educación indígena en nuestros respectivos contextos, así como las ganas que tenemos de seguir trabajando por nuestros pueblos, sin importar si es dentro o fuera de nuestras comunidades.

Quisimos decir que somos conscientes de que, en ocasiones, recibimos educación diferenciada, lo sabemos, y no es un secreto para nadie, pero también somos conscientes de que también es nuestra responsabilidad ir rompiendo con ello. Hemos demostrado que somos capaces, que no importa si eres indígena, eso no ha sido una limitante; por el contrario, ha sido una fortaleza para ir abriendo caminos en estructuras tan cerradas para nuestros pueblos. La experiencia que vivimos como estudiantes al interior de la LEI ha servido para seguir debatiendo sobre la presencia de jóvenes indígenas en la educación superior, principalmente

a partir de los nuevos perfiles de los estudiantes que ingresan en cada generación. Ello implica también una reestructuración del mismo programa, que continúa buscando las formas de ser coherente con las nuevas dinámicas de sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquino Alejandra (2013). La comunalidad como epistemología del Sur. Aportes y retos. *Cuaderno del Sur, Revista de Ciencias Sociales*, 18(34). Oaxaca, México.
- Baronnet, Bruno (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En S. Velazco y A. Jablonska, *Construcción de políticas interculturales en México: debates tendencias, problemas, desafíos*. México: Horizontes Educativos, Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny Gabriela (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Czarny, Gabriela (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. México: relatos de experiencias en educación superior. *Revista ISEES. Inclusión Social y Equidad en Educación Superior*, 7.
- Didou, Sylvie y Eduardo Remedi (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Fuentes, Mario (2013). Exclusión: signo de la educación superior. *Excelsior*, 8 de octubre. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/10/08/922330>
- Levinson, Bradley A. y Dorothy Holland (1996). The cultural production of the educated person, and introduction. En Bradley A. Levinson, Douglas E. Foley y Dorothy C. Holland (eds.), *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 1-56). Albany: SUNY Press.
- Rebolledo, Nicanor (2014). *La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruíz Galicia, César Alan (2016). Educación superior en México: datos para fusilar el optimismo. Tercera Vía, 23 de mayo. Recuperado de <http://terceravia.mx/2016/05/educacion-superior-en-mexico-datos-fusilar-optimismo/>
- Santana, Yasmani (2011). Migración, jóvenes indígenas y educación superior: Experiencias identitarias y formativas en la Licenciatura en Educación Indígena - UPN. Tesis de Licenciatura. México: UPN.

- Santana, Yasmani (2014). *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*. Tesis de maestría, México: UPN.
- Santana Yasmani (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Nuestra América*, 9, enero-junio, 59-76.
- Schmelkes, Sylvia (s.f.). Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior? Ponencia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles175893_archivo_pdf2.pdf
- Sisto, Vicente (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas C.L. individuo y sociedad*, VII. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view-File/54/>