

## Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional

Jovens indígenas e relatos sobre escolaridades na Universidad Pedagógica Nacional

Indigenous youth and narratives of schooling experiences at the Universidad Pedagógica Nacional

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
**20 de diciembre de 2015**

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
**26 de enero de 2016**

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
**15 de febrero de 2016**

**Gabriela Czarny**

Universidad Pedagógica Nacional  
Ciudad de México / México  
gacza\_2006@yahoo.com.mx

### Resumen

El texto pretende contribuir a la comprensión de los entrecruzamientos y las complejidades presentes bajo categorías homogeneizantes como la de "jóvenes estudiantes indígenas" en la educación superior. En particular, en torno de la presencia indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, (UPN, Ajusco) en la ciudad de México, en donde opera desde 1982 el programa de Educación Indígena, marca visible de lo étnico en la universidad. Retomo los textos de autoría de jóvenes indígenas, producidos durante un ejercicio colectivo con ellos en la universidad, en los que identifiqué heterogeneidades en sus adscripciones comunitarias, como así también en los modos de auto-presentarse y definirse. Como parte del análisis considero algunos de los debates que atraviesan este campo de estudio, entre ellos, el concepto de indígena migrante al interior del país, el modo de caracterizar a los indígenas y las comunidades en las ciudades, y los sentidos -en tensión para los jóvenes-, que adquiere la educación superior. Se trata de ubicar en la agenda educativa, la comprensión de que estos temas resultan retos académicos, sociales y políticos para la transformación de las sociedades multiétnicas como las latinoamericanas, así como para las instituciones de educación superior que reciben cada vez más estudiantes indígenas con diversas adscripciones socioculturales, étnicas, lingüísticas.

**Palabras Clave:** jóvenes, indígenas, educación superior, migración, metodologías co-participativas.

**Referencia para citar este artículo:** Czarny, G. (2016). Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 137-151.

---

**Resumo**

---

Este texto pretende contribuir para a compreensão das intersecções e das complexidades presentes sob categorias homogeneizantes como a de “jovens estudantes indígenas” no ensino superior, especialmente em torno da presença indígena na Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco (UPN, Ajusco), na Cidade do México, onde funciona desde 1982 o programa de educação indígena, marca visível do étnico na universidade. Debruço-me sobre os textos de autoria de jovens indígenas produzidos durante um exercício coletivo com eles realizado na universidade, a partir dos quais identifico heterogeneidades nas filiações comunitárias, bem como nos modos desses jovens se auto-apresentarem e definirem. Como parte da análise considero alguns dos debates que atravessam este campo de estudo, entre eles a aplicação do conceito de indígena migrante ao interior do país, o modo de caracterizar os indígenas e as comunidades nas cidades e os sentidos – em tensão para os jovens – que o ensino superior adquire. Trata-se de situar na agenda educativa a compreensão de que estes temas constituem desafios acadêmicos, sociais e políticos para a transformação de sociedades multiétnicas, tais como as latino-americanas, bem como para as instituições do ensino superior que recebem cada vez mais estudantes indígenas com diversas filiações socioculturais, étnicas, linguísticas.

**Palavras-chave:** jovens, indígenas, ensino superior, migração, metodologias co-participativas.

---

**Abstract**

---

The goal of this paper is to contribute to the understanding of interceptions and complexities underlying homogeneizing categories such as “young indigenous students” in higher education, especially with respect to the indigenous presence in the Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco (UPN, Ajusco), in Mexico City, where the program of indigenous education – a visible mark of the ethnic at the university – has been in place since 1982. I draw on texts written by indigenous youth during a collective exercise to identify heterogeneities in their community affiliations, as well as in their manners of presenting and defining themselves. My analysis convenes some of the debates that permeate this field of study, including the use of the concept of migrant native to rural parts of the country, the way of characterizing the indigenous and the communities in cities and the meanings – under tension, for the youth – given to higher education. This implies placing on the agenda the understanding that these issues represent academic, social and political challenges to the transformation of multiethnic societies such as the ones in Latin America, as well as to the particular higher education institutions that receive an increasing number of indigenous students with diverse sociocultural, ethnic and linguistic affiliations.

**Keywords:** youth, indigenous, higher education, migration, co-participant methodologies.



## UNA RE-LECTURA DE LOS PROCESOS ESCOLARES CON JÓVENES INDÍGENAS UNIVERSITARIOS

<sup>1</sup> Soy docente del programa Licenciatura en Educación Indígena (LEI), así como en el posgrado de la UPN, Ajusco. El trabajo con las y los jóvenes indígenas resulta del encuentro cotidiano, tanto de situaciones formales e informales, lo que hace de la docencia una práctica de interacción a través de la cual ambas partes –docentes y estudiantes– debemos reformular y retraducir permanentemente los lenguajes, los conceptos y las formas del trabajo académicos.

<sup>2</sup> Proyecto: "Significados de la educación superior para jóvenes indígenas escolarizados en la UPN, Ajusco" (2009-2011). Contempló, principalmente, el trabajo con estudiantes de la LEI, pero también incorporó a estudiantes indígenas que cursaban los programas de Pedagogía y Sociología de la educación en la UPN, Ajusco. Además, integro un trabajo del Taller "Relatos y producción de textos de la experiencia estudiantil de jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco" (2011-2012), apoyado por PAIIES, ANUIES, Ford. Producto de ese taller es el libro: *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.

<sup>3</sup> La noción de "estudiante y joven indígena" es la que se utiliza para hacer mención a esta población desde la universidad. De alguna manera estas nociones también son asumidas por los sujetos en cuestión, por lo menos en el marco de la institución.

<sup>4</sup> Homi Bhabha (1996) utiliza el concepto "*in-Between*" (en-Entre), para hacer referencia a procesos culturales multifacéticos y dinámicos como las identidades mismas que se conforman por atravesar permanentemente fronteras sociales, culturales, de género, clase, etc.

Reconocer la heterogeneidad y las complejidades que se conforman bajo la categoría de "jóvenes estudiantes indígenas" en la educación superior, en este estudio en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco (UPN, Ajusco) en la ciudad de México, así como algunos aspectos de la tensión que viven en la reconformación identitaria que se genera en los procesos de profesionalización en escenarios como la universidad, resultan los temas de este escrito.

El trabajo tiene como referente la investigación que desarrollé sobre los significados que adquiere la escolaridad y la profesionalización para estudiantes indígenas en la UPN, Ajusco de la Ciudad de México, centrado en el programa de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI).<sup>1</sup> El análisis que presento refiere principalmente a una parte de esa investigación, vinculado con el ejercicio propuesto en el Taller, "*Relatos y producción de textos de la experiencia estudiantil de jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco*", en el que participaron 14 jóvenes indígenas, 5 hombres y 9 mujeres, estudiantes de la LEI de 5° y 7° semestres.<sup>2</sup> En ese Taller, la propuesta fue construir un espacio para "mirar a la distancia de manera individual y en colectivo", la experiencia escolar previa a la universidad y también la de la universidad, en tanto estudiante y joven indígena.<sup>3</sup> Ese ejercicio, atravesado por la experiencia del trabajo comentado, analítico y crítico del colectivo del Taller, favoreció el desarrollo de la escritura desde otro lugar. Con esto último refiero a la experiencia de escribir en un formato que tuvo su centro en la posibilidad de abrir el espacio de la memoria y el recuerdo como lo describo más adelante.

A través de una re-lectura de los textos producidos por estos jóvenes indígenas, ubico algunos dilemas que constituyen un "*en-Entre*" (Bhabha, 1996)<sup>4</sup> para hacer referencia a las experiencias identitarias juveniles indígenas. En este sentido, estudios recientes sobre juventudes indígenas en América Latina ya han señalado diversos aspectos, como las tensiones que viven frente a las culturas parentales y las demandas de sus comunidades referidas, por ejemplo, a los modos tradicionales de ejercer la membrecía comunitaria; el conformar parejas y familias, en particular las mujeres; y el lugar que en esas tensiones juegan los procesos de escolarización, la migración y los medios de comunicación. (Oehmichen, 2005; Urteaga, 2008, 2011). Muchas de estas situaciones pueden identificarse entre los estudiantes indígenas de la LEI, UPN, expresados en los textos de su autoría, foco central de análisis al que me referiré. Así, este texto pretende contribuir a la comprensión de los entrecruzamientos y las complejidades presentes bajo categorías homogeneizantes como la de "jóvenes estudiantes indígenas" en la educación superior. En particular, en torno de la presencia indígena en una universidad como la UPN, donde el programa de Educación Indígena fue creado mucho antes que llegaran a México las propuestas en educación superior, consideradas de acción afirmativa para los pueblos indígenas.

Iniciaré haciendo referencia a algunos de los debates que atraviesan este campo de análisis, entre ellos el concepto de “indígena migrante al interior del país”, el modo de caracterizar a los indígenas y las comunidades en las ciudades, y los sentidos -en tensión para los jóvenes indígenas-, que adquiere la educación superior. Considero que estos temas resultan retos académicos, sociales y políticos para la transformación de las sociedades multiétnicas como las latinoamericanas, así como para las instituciones de educación superior que reciben cada vez más estudiantes indígenas con diversas adscripciones socioculturales.

## INDÍGENAS E IMÁGENES DE ESCOLARIZACIÓN EN LAS CIUDADES

La búsqueda de acceso a distintos niveles escolares por parte de miembros de comunidades indígenas, ha implicado la salida de sus comunidades originarias y la llegada masiva de familias con sus hijos a distintas escuelas en las ciudades del país. La identificación de niñas/os y jóvenes indígenas en escuelas del sistema general o regular –estos es, no las escuelas que pertenecen al sistema de educación indígena-<sup>5</sup> comienza a documentarse a principios de los años 90. Como ya lo he señalado en investigaciones anteriores (Czarny, 2000), la presencia indígena en estas escuelas, generalmente en contextos urbanos, ha existido desde siempre. No obstante, tanto por el discurso hegemónico de una nación que se ha buscado definir como mestiza, así como por los sesgos de un parte de la discusión antropológica que se extendió hasta los años 80, los indígenas, fuera de sus comunidades y en las ciudades, fueron invisibilizados. Si bien la migración indígena a las ciudades, en particular para la ciudad de México, ha sido tema documentado en la antropología mexicana de los años setentas a través de los trabajos de Lourdes Arizpe, el fenómeno de finales de los noventas adquiere otras particularidades. No podría en este texto hacer mención de estos aspectos, pero sí me interesa señalar que abordar la relación indígenas-migración a las ciudades implica repensar imágenes, aún presentes en la sociedad civil, en las que se considera que los que dejaron sus pueblos y migraron a las ciudades “perdieron su cultura y dejan de ser indígenas”. Como lo muestran diferentes estudios, no siempre ello ha sucedido, y no en todos los casos los indígenas que se asentaron en las ciudades lo hicieron para borrar su origen étnico, tras la búsqueda de una “modernidad” en oposición a sus comunidades consideradas “tradicionales”. La dicotomía modernidad-tradición sigue manteniéndose en sectores de la academia y en las concepciones de sentido común, aspecto que invisibiliza las identidades indígenas contemporáneas que van más allá de las supuestas etiquetas de rurales/tradicionales o urbanos/modernos. Además, dejar las comunidades consideradas originarias, dejar “el pueblo” y buscar vivir en las ciudades, no siempre es un acto conducido por el interés de abandonar la pertenencia étnica y cultural, sino más bien es producto de las crisis económicas y el incremento de las violencias por la represión política, el avance del narco, entre otros conflictos que afectan a las comunidades. Literatura reciente explora las resignificaciones identitarias y las nuevas demarcaciones

<sup>5</sup> La educación básica integra preescolar, primaria, secundaria y, recientemente el bachillerato. Desde la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1978, se impulsa lo que se conoce como educación indígena –actualmente bajo propuestas interculturales y bilingües (lengua indígena y español)- mientras que las escuelas generales o regulares no trabajan con estas perspectivas. En su mayoría las escuelas de educación indígena se ubican en zonas rurales, y lo que se denomina escuela generales o regulares, en zonas no consideradas indígenas, más urbanas. El currículum de educación básica es nacional, es decir, es para todos los niños y niñas que asisten a la escuela en México, y para las escuelas de educación indígena es el mismo currículum, pero en los documentos oficiales (SEP, 2011) se propone un trabajo de contextualización y transversalidad a través del cual se oriente el trabajo pedagógico intercultural.

comunitarias involucradas en estos procesos (Martínez y Rojas, 2006; Czarny, 2008; Martínez, 2008; Domínguez, 2012).

Asimismo, una parte del debate académico sobre escolaridad y pueblos indígenas considera a los indígenas que dejan sus comunidades originarias y se asientan en diferentes partes del país, bajo el término "migrante". Como varias de las organizaciones de indígenas migrantes, por ejemplo en la Ciudad de México, lo han señalado, los indígenas no son migrantes: el hecho de salir de sus comunidades no puede estar situando y agregando un adjetivo más a los pueblos indígenas. Más bien, se trata de entender que hablar de migración refiere a moverse y salir físicamente de los territorios considerados "originarios", aspecto que remite al derecho de transitar libremente por todo el país. Al mismo tiempo hay que indicar que ese movimiento migratorio se da por *expulsión* por diversos motivos políticos, sociales, religiosos y principalmente económicos, y que salir de la comunidad no siempre es un deseo en tanto proyecto de vida. Con esto quiero decir que abordar la relación indígenas-migración no está negando la historia profunda de las causas de la migración –destrucción de los pueblos y expropiación de sus tierras- sino que, al mismo tiempo, es necesario abrir este tema para comprender procesos socioculturales multifacéticos.

Los estudios recientes que documentan procesos escolares en distintos niveles, pero principalmente en la educación superior, a través de la migración indígena a distintas ciudades del país permiten conocer que, incluso la inserción en escuelas y universidades donde la identidad étnica fue ocultada, contribuyó en diferentes casos a reformular y potenciar la pertenencia étnica (Czarny, 2008; Chávez, 2010; Urteaga, 2011; Santana, 2011; Ventura, 2012). Esos estudios señalan que el posicionamiento profesional implicó reconocimientos vía el saber escolar en sus comunidades pero, al mismo tiempo, tensión y confrontación por interpelar a los sistemas de jerarquías propios con base en lo que significa "saber" en una comunidad. En este sentido, los *Relatos...* producidos por los jóvenes estudiantes indígenas de la UPN, dan cuenta de las tensiones, re-ubicamientos y negociaciones frente a lo que representa ser un profesional, tanto en sus comunidades como en contextos mestizos. Al mismo tiempo, develan que, transformarse en un profesional implica, por una parte, la valoración que tiene en las comunidades el que sus jóvenes se formen en distintas carreras "para contribuir y apoyar el desarrollo de las comunidades"; y por otra, la preocupación de las comunidades por las "transformaciones" de los jóvenes en un sentido negativo cuando éstos, en los procesos juveniles de interacción en escenarios urbanos y escolares lejanos a los modos comunitarios, comienzan a distanciarse de lo que se entiende como sus "tradicionales" prácticas socioculturales.

En la discusión sobre indígenas en contextos urbanos, el concepto de *comunidad*, y el reconocimiento de quién es la comunidad, abre también otro frente para el análisis. Retomando a Domínguez (2012) -zoque, joven, académico- quien hace un estudio sobre la migración zoque a la ciudad de Guadalajara, considera que sigue siendo un problema el modo de "ubicar" a los indígenas que viven en las ciudades. Esto sucede cuando éstos no se encuentran congregados como comunidades reconocibles por los elementos visibles y utilizados por el Estado para

ello como la lengua, el vestido, y un patrón de asentamiento urbano que simula a una "comunidad". Siguiendo la crítica de Domínguez a los modos en que se viene identificando a las comunidades indígenas migradas a escenarios urbanos, hay que agregar que la búsqueda de "tipificar" a las comunidades resulta importante para distintas instancias gubernamentales, ya que –para cubrir agendas de política social y no tanto de derechos- se requiere saber y tener claro quién es indígena. De este modo, el discurso del poder adquiere un complejo lugar al designar quién es indígena en la ciudad y cuáles son sus características (si habla la lengua, si vive en comunidad, si mantiene vínculos con el pueblo, etc.). En este sentido, también los *Relatos...* de los jóvenes indígenas de UPN muestran, al igual que Domínguez, la permanente confrontación que se vive en nuestras sociedades atravesadas por marcas como lo étnico, marca que ha sido negada al mismo tiempo que utilizada para generar desigualdad y discriminación. Aún en un escenario de reconocimiento de derechos, como en el que nos encontramos actualmente, se siguen activando las visiones dualistas: mestizo/indígena; originario/migrante; letrado/analfabeta, etc. No obstante, seguir ubicando dicotomías para construir diferencias, esto es, la definición de quién es indígena y quién no ha conformado una visión de las sociedades latinoamericanas, a través de las cuales se siguen perpetuando las desigualdades e injusticias sociales y culturales (Tubino, 2005).

## CONTEXTO UNIVERSITARIO Y PROCESOS DE VISIBILIZACIÓN ÉTNICA

La UPN, Ajusco alberga desde 1982, un programa dirigido particularmente a la población indígena, conocido como Licenciatura en Educación Indígena (LEI), aunque también existe población estudiantil indígena –no identificada ni visibilizada- en los otros programas que allí existen. Por ello, la marca visible de lo indígena presente en la universidad se ubica en el programa de la Licenciatura en Educación Indígena.<sup>6</sup>

La Licenciatura en Educación Indígena nace bajo la premisa de formar docentes para el medio indígena. Con la creación de la DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1978 (DGEI/SEP) y de la oferta masiva para niños y niñas indígenas de escuelas primarias en zonas reconocidas como indígenas, se actualiza la demanda instalada tiempo atrás por las comunidades de que existan maestros preparados de y para los pueblos indígenas. Toma fuerza el planteo de que los maestros sean indígenas y hablantes de las lenguas de las comunidades en las que trabajarían. Con base en los testimonios de docentes formadores, que aún laboran en la LEI y que han sido fundadores de este programa, se pueden rastrear algunos de los sentidos con los cuáles se creó esta propuesta educativa. Propuesta que en sus comienzos estuvo muy vinculada a demandas del sistema educativo, en particular del sector de maestros de educación indígena como la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües de México (AMPIBAC).<sup>7</sup> En este sentido, el programa representó una de las primeras propuestas para profesionalizar a los maestros indígenas no sólo en México, sino en la región.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Un estudio relevó la presencia de jóvenes indígenas en los distintos programas de licenciatura de UPN, ubicando que el 24% de la matrícula era de origen indígena (Pérez, 2008).

<sup>7</sup> La AMPIBAC se creó en 1977 y contribuyó con planteos que demandaban una educación descolonizadora y bilingüe para los pueblos indígenas.

<sup>8</sup> A la fecha funcionan la Licenciatura en Educación Indígena en la modalidad escolarizada en la UPN, Ajusco y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena, programa creado en los noventa en las UPN de las entidades federativas, en la modalidad semi-escolarizada.

Estos programas tienen orientaciones y destinatarios diferentes (ver, Salinas, 2011).

En los inicios la LEI, se planteó como un programa académico orientado a la profesionalización de docentes en servicio que no tenían una formación para trabajar en el medio indígena. Para el ingreso al programa se requería: estar frente a grupo dentro del Subsistema de Educación Indígena de la SEP o, contar con estudios de normal básica, pertenecer a alguna etnia y hablar alguna lengua indígena.<sup>9</sup> Pueden reconocerse algunos rasgos en el perfil de esas primeras generaciones de estudiantes indígenas; quienes ya poseían una plaza docente en el sistema educativo pertenecían a las elites, o sectores mejor posicionados en las comunidades, y poseían también buenos vínculos con el sindicato docente. No obstante, en los últimos quince años se observan cada vez más cambios en el perfil de los estudiantes indígenas que ingresan a la LEI de la UPN, Ajusco. Desde el año 2000 comienzan a ingresar jóvenes, hombres y mujeres bachilleres, con diversas adscripciones étnico-comunitarias, algunos hablantes de las lenguas indígenas y otros hablantes pasivos (entienden pero no la hablan), como así también jóvenes que, aunque no se presenten como indígenas, se encuentran interesados en trabajar en el campo educativo para el medio indígena. Este cambio en los perfiles de ingreso constituye un viraje sustantivo en el tipo de estudiantes que ingresan y en las concepciones de formación sostenidas al inicio de la LEI.<sup>10</sup>

La demanda de acceso de jóvenes indígenas bachilleres a la LEI es cada vez mayor y se vincula con la expansión de la educación básica a partir de los años 70', y con ello la búsqueda de dar continuidad a los estudios en educación superior. Estos jóvenes indígenas provienen de distintas entidades del país, pero también una importante proporción de ellos son aquéllos que habían migrado en su momento para estudiar la secundaria y preparatoria en la ciudad de México y entidades vecinas. Algunos de ellos ya eran primera generación de nacidos en esos contextos. Es decir, un sector de la población estudiantil indígena, tanto de la LEI como de los otros programas educativos considerados en la investigación, tienen una temprana experiencia de migración. Situación esta vinculada con la salida de sus comunidades para estudiar los distintos niveles escolares ausentes en la mayoría de las localidades donde viven. Esas tempranas experiencias de migración presentes en sus trayectorias vitales permite un permanente ejercicio de "confrontación identitaria" a través del traspaso de las fronteras comunitarias, a partir del cual -siguiendo a Bhabha (1996)- se produce una traducción y transferencia de sentidos sobre la propia condición identitaria, al atravesar diversas inscripciones culturales, de género y clase social. Ello opera con distinta intensidad, tanto para los jóvenes indígenas que viven en la ciudad con familiares que han migrado hace tiempo, o para los que han venido de sus pueblos y comunidades para estudiar en la universidad.

Además, y particularmente me refiero a los jóvenes indígenas que llegan al programa de la LEI, ellos traen diferentes experiencias de socialización comunitaria, las cuales refieren a las prácticas socioculturales que se desarrollan en sus comunidades. Los distintos niveles de involucramiento de los jóvenes en las actividades cívico-religiosas en sus comunidades, hace que la experiencia juvenil en la ciudad y en la universidad adquiera otros referentes de significación.

<sup>9</sup> Los ingresantes a la LEI no dan el mismo examen de ingreso que tienen los estudiantes para los otros programas de grado de la UPN; la LEI cuenta con una estrategia de ingreso diferenciada.

<sup>10</sup> La LEI opera actualmente con un Plan de estudios reformulado en 2011, el cual tiene 5 líneas de formación: Lenguajes y herramientas para la profesión; Educación comunitaria; Procesos educativos institucionalizados en contextos de diversidad sociocultural; Pueblos indígenas, diversidad y ciudadanía; y Educación bilingüe; y tres campos de especialización desde el sexto semestre, orientados al trabajo con las lenguas, las instituciones educativas y la comunidad (Plan, 2011).

La LEI, como programa que recibe, ya por más de 30 años, a distintas generaciones de jóvenes indígenas de todo el país difiere, por su configuración, de los programas que se crean en México en educación superior a partir del año 2004, como es el caso de las universidades interculturales y las acciones afirmativas.<sup>11</sup> Por ello, revisar la experiencia estudiantil indígena de la LEI, UPN nos acerca, desde otra perspectiva, a comprender procesos de reconfiguración identitarios tanto individuales como colectivos, así como a la resemantización que adquiere el que los jóvenes se transformen en profesionales para sus comunidades.

## PROCESOS METODOLÓGICOS CO-PARTICIPATIVOS Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

La experiencia desarrollada en el taller de *"Relatos..."*, me ha permitido poner en acto otro modo de producir conocimientos en el marco de lo que algunos denominan metodología co-participativas (Vasilachis, 2007; Rivas, 2010). En las últimas décadas se viene trabajando en el campo de las metodologías cualitativas con el uso de biografías, autobiografía y narrativas –elaboradas por los actores centrales de los procesos en foco– como parte de estrategias de construcción de conocimientos diversos y también como estrategias de fortalecimiento identitarios (Rivas, 2010). En este sentido, algunas propuestas plantean, por ejemplo, el uso de la autobiografía (narraciones) producidas en proceso de investigación-acción y colaborativos, como herramientas para reformular identidades y pensar sobre el modo en que se fueron configurando las historias. Se considera que a través de la autobiografía y los textos que para ello se producen, la persona interpreta y elabora el contexto en el que vivió y vive, y el modo en que participa del mismo (Rivas, 2010), proceso de potencial transformación identitaria en términos individuales y colectivos.

Si bien muchos de los textos de autoría, producidos por los jóvenes indígenas y no indígenas durante el Taller, se enuncian con una dirección que apunta hacia la noción de "historias de vida" o "autobiografías" por la forma como se inician: "nací en", "mi vida escolar ha sido...", la producción no se planteó con esa intencionalidad. Es decir, el objetivo no fue que elaboraran autobiografías, sino utilizar la memoria sobre historia personal y de escolarización para pensar estos procesos y producir un discurso propio sobre ello. Además, me interesa distinguir que introducir elementos autobiográficos no siempre está implicando construcciones autobiográficas. En este sentido, y retomando los trabajos que analizan estas perspectivas, señalo que los textos se plantean más bien como relatos, narraciones que no siempre mantienen un hilo temporal y secuencial (Peacock y Holland, 1993). Así también, se mezclan episodios escolares con otros episodios sociales que rebasan el relato autobiográfico escolar.

Considero que esta perspectiva se acerca más a una construcción metodológica que nos pone en contacto con ciertas partes de las historias personales y de las historias socioculturales, además de que permite poner en relación el conocimiento "ingenuo" que cada uno tiene de sí mismo, en líneas generales, con los sistemas sociales, políticos

<sup>11</sup> Estos programas conocidos como Pathways, fueron financiados originalmente por la Fundación Ford, ver Didou y Remedi (2004).



y culturales en que se ha generado. Como señala Coronado (2012), el proceso de construcción de relatos en este proyecto:

“resultó un espacio de intimidad, de autoreconocimiento en el otro, de compartir lo propio y sobre todo de descubrimiento de que lo vivido no era un hecho individual sino social (...) narrar a la luz de la vivencia escolar en la universidad (...) fueron resignificadas al ser comprendidas desde un distinto posicionamiento de los autores, tanto académico como político, lo que implicó una reinterpretación del pasado” (Coronado, en Czarny, 2012: 8).

Hacer visible el recuerdo implicó, en una gran mayoría de los relatos, un esfuerzo por diluir imágenes que no se querían recordar, principalmente las que recuerdan la discriminación escolar en distintos niveles –desde los profesores a los estudiantes y entre estudiantes con adscripciones culturales diversas- y también las que rememoran procesos de profundas inequidades vinculadas a la pobreza y represión política hacia las comunidades indígenas.

La memoria operó durante distintos momentos del Taller, pero sobre todo al inicio, como un lugar en el que no se podía cuestionar, y al que no se podía entrar de manera ligera. Era notable cómo los primeros recuerdos sobre las experiencias escolares aparecían como algo sobre lo que no tenía mucho caso contar; aparecían como experiencias cualquiera los maestros y los compañeros que no los trataban bien, las materias más difíciles, etc. No obstante, poco a poco, fueron surgiendo indicios de eventos que comenzaron a no ser tan “naturales”, y a los que cabía entonces la posibilidad de cuestionar. Eso que lentamente comenzó a ser cuestionado, como el que maestros y compañeros te discriminan por ser mujer, por ser indígena, por pertenecer a una comunidad distinta, fue una llave para abrir puertas de memoria intocables, tanto para los propios sujetos como también para sus familias. Ese mismo suceso activó el arma de la memoria para entender y poder pronunciar una lectura distinta de esas *imágenes naturalizadas sobre la vida escolar y en las comunidades*. El generar estos *espacios de palabras* –orales y escritas- son los que, en algunas perspectivas que se denominan descolonizadoras, se indican como *reescribir la historia* (Tuhawai, 1999); es decir, volver a mirar/leer lo ocurrido no sólo para dejar testimonio de ello sino como un ejercicio de conciencia política.

## JÓVENES, INDÍGENAS Y ESTUDIANTES: HETEROGENEIDAD Y MULTIPLICIDAD

Los 14 jóvenes autores de los relatos tenían una edad que oscilaba entre los 23 y 32 años y se encontraban cursando el 5° y 7° semestres de la LEI entre el 2011 y 2012. El antecedente escolar previo era el bachillerato<sup>12</sup>; sólo una había tenido experiencia como docente en educación indígena, dos habían tenido experiencia como instructores en el CONAFE,<sup>13</sup> y casi todos habían trabajado en distintas actividades y migrado a distintas ciudades -y uno a los EU-, antes de ingresar a la UPN.

<sup>12</sup> El bachillerato es parte de la educación media superior y tiene diferentes orientaciones como técnicas, humanísticas, en ciencias, etc.

<sup>13</sup> Conafe es el Consejo Nacional de Fomento Educativo, instancia descentralizada de la Secretaría de Educación Pública, creada como sistema escolar para zonas rurales donde no alcanza a conformarse una escuela de la SEP por el bajo número de alumnos. En esas instancias los docentes son jóvenes que han terminado su educación secundaria y/o el bachillerato, pertenecen a las mismas comunidades, o cercanas, a las que brindarán servicio, y son habilitados para trabajar como instructores comunitarios.

La mayoría de los integrantes de este Taller se reconocieron como pertenecientes a pueblos indígenas, y sólo dos no. La situación de *pertenencia y vinculación* con sus comunidades de origen y/o procedencia era variada: algunos mantenían fuertes lazos con sus comunidades, aún viviendo en la extraterritorialidad; otros sólo mantenían vínculo con familias que reconocían como indígenas; y otros, a partir del proceso de formación en la universidad –en particular en la LEI– se encontraban reactivando sus relaciones comunitarias y de pertenencia étnica.

Una parte del grupo hablaba una lengua indígena además del español, entre ellas: náhuatl, zapoteco, tun savi, hañahñu, tsotsil, mixteco y chatino, no obstante, no todos se reconocieron con la ventaja de escribir sus lenguas. Otra parte, si bien no hablaba una lengua indígena, se reconocía como perteneciente a una comunidad indígena, atravesando un proceso de revaloración y uso de éstas. Finalmente los que no eran hablantes ni pertenecían a una comunidad indígena, se habían planteado la importancia de adquirir una de estas lenguas. Los procesos de recuperación de las lenguas nativas –entanto elementos identitarios– se vinculan con los procesos de socialización y formación desarrollados en el marco de la LEI, aspecto que se puede identificar en los distintos relatos. Los textos fueron escritos en español y, avanzado el taller, se planteó la importancia de escribir una parte o todo el texto en la lengua indígena.

Entre estos jóvenes indígenas se encontraban quienes habían venido de sus comunidades específicamente a estudiar a la la LEI, UPN, y residían en la ciudad con familiares o rentaban cuartos con otros compañeros durante el tiempo que duraban sus estudios; otros vivían en la ciudad de México desde pequeños, porque migraron con sus padres quienes buscaban mejores condiciones económicas y de estudio para sus hijos; y sólo dos habían nacido en la zona conurbada de la ciudad y en el Estado de México y, su pasaje por la LEI les había permitido reencontrarse con sus orígenes culturales.<sup>14</sup>

En los *Relatos* puede advertirse el sentido que se configura sobre el acto de estudiar en la UPN y en un programa como la LEI. Para unos, fue una decisión en la que predominó el interés, no tanto por ser profesional del campo educativo, sino por obtener un título universitario; mientras que para otros, frente a las dificultades de acceso y permanencia en instituciones de educación superior, la UPN resultó ser la institución que los recibía y donde habían encontrado un espacio formativo, y también restitutivo. Lo último se refiere a que la experiencia formativa en un programa como LEI les ha permitido revisar concepciones arraigadas en ellos mismos sobre las imágenes construidas históricamente por la sociedad mestiza en torno de los pueblos indígenas.<sup>15</sup> Esas imágenes, generalmente negativas, parecen haber iniciado un proceso de reconversión hacia lo positivo en muchos de ellos. En este sentido, y como señala Moya (2011) al referirse a programas de formación de maestros indígenas en educación superior, a lo que agregaría a la formación de jóvenes indígenas en distintos ámbitos educativos escolarizados, se ubica centralmente el de avanzar con ellas/ellos en la reflexión sobre la propia cultura e identidad. Se trata de des-andar en las mentes y en los cuerpos el mensaje hegemónico escolar en el que se ha planteado una sola lengua –el español– y una sola cultura –la que se aglutina bajo la

<sup>14</sup> Existen diferencias en estos procesos migratorios y de inscripción a la universidad que también están marcados por el género, aspecto que no podría desarrollar en este texto pero que se advierte en los *Relatos...* de autoría producidos por las mujeres estudiantes indígenas.

<sup>15</sup> Cabe aclarar que estos procesos de transformación que se gestan en la LEI responden más a las dinámicas que se plantean desde los profesores que allí trabajan, y no tanto a un proyecto definido desde la institución. En este sentido, y como lo he señalado, existen estudiantes indígenas en distintos programas educativos de la UPN y ello no ha implicado una reflexión sobre los procesos académicos allí construidos y generados.

noción de "occidental"- como valores universales incuestionables. Asimismo, siguiendo con esta perspectiva, y para favorecer la generación de caminos escolares potenciadores de sujetos y comunidades como los indígenas que históricamente han sido minorizados, se requiere realizar con los estudiantes la de-construcción de estereotipos negativos que vienen de afuera para volver a mirar sus culturas en positivo.

## EL CONCEPTO DE "INDÍGENA" EN LA AUTO-PRESENTACIÓN JUVENIL

Cuando las y los jóvenes en sus *Relatos...* tuvieron que hacer mención de quiénes eran y presentarse al grupo, lo que primero aparecía era una definición que aludía a la identidad étnica, ya sea bajo la noción de indígena, o la referida a la nominación del pueblo en tanto grupo étnico reconocido.<sup>16</sup> Así, los enunciados, por ejemplo en los títulos de una gran proporción de los textos indican: "Joven indígena", "Estudiante Ch'ol", "Un zapoteco en la UPN", "El reto de ser indígena", "Soy indígena". Otros, siguiendo con los títulos de los textos, anteponen la identidad personal sin hacer referencia a un concepto étnico, por ejemplo: "Esta soy yo", "Ya no soy la de antes, pero tampoco otra", "Yo me llamo María", "Esta soy yo".

Se advierte que la marcación étnica –en esta discusión a través de la categoría indio o indígena- aparece mencionada en distintos niveles. Por una parte, en la forma de asumir identidades que bajo la denominación de lo indígena ha servido como marca para construir diferencias socioculturales y para generar racismos, procesos que también han sido internalizados por la población a la que denominamos indígena. En este sentido los jóvenes saben que son reconocidos como indígenas, marca puesta desde el afuera de sus propias denominaciones lingüísticas; no obstante, esta categoría resulta un tema de permanente reflexión y análisis para generar procesos de reposicionamiento identitario y político.

En otra dirección, lo étnico se dibuja también como una forma de *identidad residencial* (Bartolomé, 1997) a través de la cual los jóvenes evocan a sus comunidades, y en donde el territorio/comunidad adquiere una presencia identitaria referencial. Esa identidad no hace explícita la categoría de lo indígena, ni del pueblo indígena bajo cierta nominación (nosotros los choles, o los tseltales, o los mixes, etc.), sino más bien a la comunidad local, su lugar y su gente en tanto topos referencial identitario primario. En este sentido, destaca la forma de narrar identidad personal con/junto a una identidad local comunitaria territorial, como se muestra en varios de los relatos. Así, desde el inicio de su texto, Adriana señala para su auto-presentación:

"Mi nombre es Adriana Martínez Contreras, soy originaria de la comunidad de Chimalaco; este lugar se ubica en la Huasteca, en el estado de San Luis Potosí. Esta zona es muy apreciada por su diversidad y por el colorido de sus árboles, por la abundancia de ríos, cascadas y lagos, por la gente que habla la lengua náhuatl. Chimalaco es una palabra de origen náhuatl que quiere decir, "el lugar de escudos", de

<sup>16</sup> El taller de Relatos no planteó la pregunta ¿Quién soy?, más bien se propuso que cada quien se presente y describa de sí mismo en el modo que lo desee y haciendo uso de las lenguas que requiera.

los guerreros conocidos como aztecas y pertenece al municipio de Axtla de Terrazas” (Martínez Contreras, en Czarny (coord.), 2012:32).

También Anita Peñate Alvarado describe quién es, relatando, bajo el subtítulo de “La que me vio nacer”:

“Soy originaria de la comunidad de Suclumpá, municipio de Salto del Agua, Chiapas (...); la comunidad de encuentra ubicada en la zona norte, Región VI Selva del estado de Chiapas. *Suclumpá* proviene de la lengua ch’ol que significa: “agua de tierra limpia”. En ch’ol significa *säk*: “limpio”, *lum* “tierra” y *pá*: “agua”. Fue nombrado así por los primeros habitantes de la comunidad debido a que cuando el río crecía, bajaban piedras muy blancas y los primeros pobladores sólo hablaban la lengua ch’ol; por ese motivo se le puso el nombre en esa lengua. Suclumpá es una comunidad rodeada de riquezas naturales; su gente es muy linda y amable. En cada amanecer el sol de asoma con su brillante y radiante rayo, que hace ver el paisaje dotado de hermosura, acompañado del cantar de los pájaros. Entre las rocas brotan los ríos y la brisa del viento le da vida y alegría a la comunidad. Todas las riquezas naturales que nos ha regalado la madre tierra benefician al ser humano, quien convive y crece con ellas, se reproduce, envejece y muere (...)” (Peñate Alvarado, en Czarny (coord.), 2012:43).

Tanto Adriana como Anita, pertenecientes a distintos pueblos indígenas, escriben en español y también, parte de sus textos, en sus lenguas maternas indígenas, náhuatl y ch’ol. En este sentido, como puede identificarse en los textos de los distintos autores indígenas, el uso de la lengua nativa ha posibilitado una conexión con las emociones y las memorias colectivas. Sobre ello –el uso de las lenguas indígenas en la educación superior– las instituciones educativas tenemos una deuda con los pueblos indígenas, y con los procesos formativos que promuevan su desarrollo, como así también canales plurales para la circulación de sus conocimientos.

## ALGUNOS COMENTARIOS FINALES

¿Qué impactos sociales y comunitarios tienen, y tendrán, estos procesos formativos de los jóvenes estudiantes indígenas universitarios? Son preguntas que no podemos responder en este texto. No obstante, pueden leerse indicios de importantes reformulaciones identitarias en distintos sentidos. Algunos de ellos se refieren al reconocimiento en positivo de sus comunidades indígenas, reformulando las imágenes cargadas de discriminación en la historia de conformación nacional mestiza sobre las mismas; otros indicios permiten identificar un reposicionamiento político sobre el derecho a ser joven indígena, tanto en la sociedad no considerada indígena como en las comunidades indígenas. En esto último, la experiencia de socialización escolar universitaria

parece haber jugado un papel con cierto impacto, ya que facilitó el acceso a interacciones entre pares –jóvenes indígenas con diferentes adscripciones comunitarias y con no indígenas- como también con otros modos de interacción con el conocimiento “académico”, “científico”, aspectos que sugieren caminos alternos para pensar-se y repensar la relación con la escuela y sus comunidades.

Particularmente, el ejercicio de *Relatos...* sobre la escolaridad vivida –misma que incluyó a la experiencia estudiantil en la UPN -, activó imágenes y memorias, y como diferentes propuestas lo indican, en estos procesos de narrar, la *memoria* y el recuerdo juegan un papel central porque tienden un puente entre el pasado y el presente. De algún modo, a través del trabajo con los *Relatos...* se recupera una historia cultural comunitaria, generalmente invisibilizada en las instituciones; además esas narrativas muestran los entrecruzamientos y las complejidades presentes bajo categorías homogeneizantes como la de “jóvenes estudiantes indígenas” en la educación superior. Es un hecho la deuda histórica de las universidades latinoamericanas con los pueblos indígenas, y ello se traduce, en el debate actual, en distintos niveles, referidos tanto al trabajo de definición institucional, al curricular –con la consideración de los conocimientos y lenguas nativas- como en la formación de los docentes que trabajan en estas instituciones. Indudablemente el tema de la escritura académica, que comienza a ser tratado en distintas instituciones de educación superior, no sólo las que tienen población estudiantil indígena, requiere de una profunda reflexión en torno de sus formatos semánticos y sintácticos, para dar cabida a espacios de escrituras marcados por lenguas diversas y lenguajes juveniles. Lo que puedan aportar los jóvenes indígenas en todos estos procesos, resultan formulaciones relevantes, las que ya se encuentran interpelando los distintos temas del campo educativo.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI-INI.
- Bhabha, H. (1996). Culture's in-Between. En S. Hall y P. Du Gay (eds.). *Questions of cultural identity*. Londres: SAGE Publications.
- Coronado, M. (2012). Prólogo. En Czarny (coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
- Czarny, G. (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Acerca de los procesos de interculturalidad. Niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México*. Tesis Seleccionadas de Maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Universidad Colima-DIE-CINVESTAV. México.
- Chávez, M. (2010). *Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas nahuas y tenek en la ciudad de San Luis Potosí*. Tesis

- de Doctorado en Ciencias Sociales. México: CIESAS.
- Didou, S. y Remedi E. (2004). *Pathways to Higher Education. Una evaluación de la operación en México*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Domínguez, F. (2012). *La comunidad transgredida. Los Zoques en Guadalajara*. México: CIESAS.
- Martínez, E. (2008). *Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla*. Tesis de Doctorado en Antropología. México: CIESAS.
- Martínez, R. y Rojas, A. (2006). Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. En P. Yanes, V. Molina y Ó. González (coords.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México. UACM-GDF.
- Martínez, A. (2012). Joven indígena: trayectoria de vida. Na ni macehua-li, ni petok o ni nelhuayotok pan se almontlalli kampa kamanalti nahuatlatolli. En G. Czarny (coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
- Moya, R. (junio, 2011). Algunas reflexiones sobre la descolonización. Conferencia presentada en el seminario del Área Diversidad e Interculturalidad. México: UPN.
- Oehmichen, C. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la Ciudad de México*. México: UNAM-IIA.
- Peacock, J. y Holland D. (1993) The narrated self. Life stories in process *Journal of the Society for Psychological Anthropology, ETHOS*, 21 (4), 367-384.
- Peñate, A. (2012). Xkeljun Ch'ol. Estudiante Ch'ol. El baúl de los recuerdos. En G. Czarny (coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
- Pérez, M. S. (2008). *Informe final. Diagnóstico Plan 90. Licenciatura en Educación Indígena*. México: UPN.
- Rivas, I. (2010). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Salinas, G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena: un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria*. Tesis de Maestría en Antropología Social. México. ENAH.
- Santana, Y. (2013). *Migración, jóvenes indígenas y educación superior: experiencias identitarias y formativas en la licenciatura en educación indígena-UPN*. México: UPN, Colección Tesis. <http://www.elpisoazul.com/index/php>
- SEP (2011). Acuerdo 592 por el que se Establece la Articulación de la Educación Básica. Recuperado de: <http://guerrero.gob.mx/articulos/acuerdos-numero-592>
- Tubino, F. (2005). El interculturalismo latinoamericano y los Estados Nacionales. En M. Rodríguez, (comp.). *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad*. México: SEP/GCEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano, ContraCorriente.
- Tuhiwai-Smith, L. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous People*. NY: Zed Books.
- UPN. 2011. Plan de estudios. Lic. en Educación indígena, México.

- Urteaga, M. (2011). Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud. *Revista Alteridades*, 21, (42), 13-32.
- (2008). Jóvenes indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 6, (2), 688-708.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Ventura, L. (2012). *Aportes al debate de jóvenes indígenas y educación superior: el caso de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. UPN. México.