#3
Diciembre
2020

Educar en la **diversidad**

Jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Gabriela Czarny
Macarena Ossola
Mariana Paladino
Ricardo Sant' Ana Felix dos Santos
Noelia Daniela Di Pietro
Alejandro Mira Tapia
Nuria Macarena Rodríguez
María Macarena Ossola
Patricia Ames
Sergio Hernández
Gabriela Czarny
Erica González Apodaca
Cecilia Erna Gutiérrez González
Maria Aparecida Bergamaschi
Michele Barcelos Doebber
Cidara Loguercio Souza
Mariana Paladino
Yasmani Santana Colin
Gonzalo Víctor Humberto Soriano
Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Boletín del
Grupo de Trabajo
Educación e interculturalidad

CLACSO

Educar en la diversidad : jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades / Gabriela Czarny... [et al.] ; coordinación general de Patricia Ames ; Elsie Rockwell ; Noelia Enriz.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020.
Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-791-8
1. Educación Superior. 2. Universidades. I. Czarny, Gabriela. II. Ames, Patricia, coord. III. Rockwell, Elsie, coord. IV. Enriz, Noelia, coord.
CDD 378.01

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo
Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva
Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva
Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial
Gustavo Lema - Director de Comunicación e Información

Equipo Editorial
María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones
Lucas Sablich - Coordinador Editorial
María Leguizamón - Gestión Editorial
Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo
Natalia Gianatelli - Coordinadora
Cecilia Gofman, Giovanny Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga y Tomás Bontempo.

ISBN 978-987-722-643-0
© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional
Asdi

Coordinadoras:

Patricia Ames
Centro de Investigaciones Sociales, Económicas, Políticas y Antropológicas
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú
pames@pucp.edu.pe

Elsie Rockwell Richmond
Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigación
Instituto Politécnico Nacional
México
elsierockwell@gmail.com

Noelia Enriz
Instituto de Altos Estudios Sociales
Universidad Nacional de San Martín
Argentina
nenriz@yahoo.com.ar

Contenido

5 **Presentación**

7 **Experiencias de jóvenes indígenas en la educación superior**
Colectivos juveniles, trayectorias de mujeres y dilemas del acceso a los medios digitales

Ricardo Sant' Ana Felix dos Santos
Noelia Daniela Di Pietro
Alejandro Mira Tapia
Nuria Macarena Rodríguez
María Macarena Ossola

19 **¿Interculturalizar la universidad?**
Los estudiantes indígenas del Programa Beca 18 en universidades peruanas privadas

Patricia Ames

35 **Más allá de la universidad**
Sentidos de la profesionalización indígena en una comunidad Chatina de Oaxaca

Sergio Hernández Santiago
Gabriela Czarny

46 **Saberes y prácticas de diversidad en instituciones de educación superior no interculturales**
Jóvenes estudiantes de la UBBJ, Oaxaca

Erica González Apodaca
Cecilia Erna Gutiérrez González

57 **Indígenas estudantes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**
Protagonismos e autorias

Maria Aparecida Bergamaschi
Michele Barcelos Doebber
Cidara Loguercio Souza

71 **Reflexiones y experiencias compartidas en el estudio con jóvenes indígenas desde perspectivas y metodologías colaborativas**
Algunas miradas desde Argentina, Brasil y México

Mariana Paladino
Yasmani Santana Colin
Gonzalo Víctor Humberto Soriano
Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Educar en la **diversidad**
Número **3** · Diciembre 2020

Presentación

El Boletín *Jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades* presenta diversas experiencias, tanto de investigación, como de docencia, extensión y colaboración en el campo de la educación superior y los pueblos indígenas en la región de Centro y Sudamérica, entre docentes, técnicos, estudiantes y activistas indígenas y no indígenas.

La atención a la demanda de los pueblos indígenas por acceso, permanencia y graduación en la educación superior ha tenido un importante impulso en los últimos veinte años, a través de políticas denominadas de "acción afirmativa", "inclusión educativa" y/o "interculturalidad", que poseen propósitos, características y trayectorias diferenciadas en los cuatro países representados en esta edición: Argentina, Brasil, México y Perú.

A través de diversas investigaciones, las y los autores aquí reunidos además de analizar algunos de los programas educativos -en ocasiones específicos para pueblos indígenas y en otros casos no-, buscan conocer las experiencias de vida y la construcción de subjetividades entre las juventudes, así como la vinculación con los proyectos comunitarios y con diversas luchas etno-políticas en las cuales se involucran. Las juventudes marcadas bajo una categoría de lo étnico, pero reconociéndose a sí mismas como parte de pueblos y comunidades diversos, han comenzado a tener visibilidad y a posicionar una agenda en la que se reivindica y demanda igualdad social y cultural, recuperación de los territorios comunales y el control de sus recursos, reconocimiento de nuevas formas de transitar y vivir las relaciones de edad, género y sexualidad, entre otros.

Las investigaciones y experiencias que se reportan dan cuenta de que las y los jóvenes son activos participantes en organizaciones indígenas y otros movimientos y colectivos sociales, en escalas y espacios cada vez más complejos, variados y dinámicos. También documentan las vigentes inequidades para el acceso a la educación superior y el uso y reconocimiento de las perspectivas interculturales en tanto enfoques que buscan promover transformaciones en las estructuras académicas y curriculares. Al mismo tiempo, tratan sobre los diversos significados que las credenciales institucionales adquieren en las prácticas de la vida comunitaria y la inserción de los profesionales indígenas en la misma. Se destaca en algunos de los trabajos el uso de metodologías colaborativas, que proponen la construcción de nuevas producciones de conocimiento.

Agradecemos la participación de las compañeras y los compañeros en este boletín, así como el apoyo de Sergio Hernández, quien colaboró con una atenta lectura y revisión de los textos. El conjunto de los trabajos aquí reunidos reflejan una polifonía de enfoques teóricos y metodológicos en el campo de la educación superior indígena, y nos invitan a reflexionar sobre los avances y desafíos pendientes en la co-construcción de espacios académicos plurales en sus epistemologías y prácticas, y en la búsqueda por equidades y justicia para todas y todos. ¡Buena lectura!

Gabriela Czarny, Macarena Ossola y Mariana Paladino
Integrantes del Grupo de Trabajo CLACSO
Educación e Interculturalidad

Experiencias de jóvenes indígenas en la educación superior

Colectivos juveniles, trayectorias de mujeres y dilemas del acceso a los medios digitales

Ricardo Sant' Ana Felix dos Santos*
Noelia Daniela Di Pietro**
Alejandro Mira Tapia***
Nuria Macarena Rodríguez****
María Macarena Ossola*****

* Posgrado en Sociología y Derecho, Universidad Federal Fluminense (PPGSD/UFF), Brasil. rs_felix@id.uff.br

** Universidad Nacional de Salta, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. noeliadanieladipietro@gmail.com

*** Programa de Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa del DIE, Centro de Investigación y Estudios Avanzados – Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN), México. alejandro.mira@cinvestav.mx

**** Universidad Nacional de Salta, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. nuria.macarena.rodriguez@gmail.com

***** Universidad Nacional de Salta, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad. macossola@gmail.com

Este artículo surge a partir del Taller "Abordajes Epistemológicos y Metodológicos de investigación sobre las experiencias formativas de jóvenes indígenas"[1] del que participamos entre junio y noviembre de 2020. Luego de compartir reflexiones sobre diversas temáticas vinculadas a las experiencias formativas de jóvenes indígenas, nos centraremos aquí en aquellas vinculadas a la organización de colectivos indígenas (1), las relaciones con los medios digitales (2) y las trayectorias escolares de las mujeres indígenas jóvenes (3). Nos interesa explorar las vivencias y las prácticas de apropiación que las y los jóvenes indígenas realizan de los espacios universitarios y citadinos, en tanto se posicionan como agentes que movilizan -o pugnan por movilizar- distintos tipos de recursos simbólicos, estrategias y acciones al interior de la educación superior, como así también en ámbitos mayores en los que se disputan las relaciones interculturales. Nos referiremos principalmente a los debates que suceden en Argentina, Brasil y México, lo cual nos permite establecer puntos de contraste entre realidades diferentes.

Las reflexiones aquí vertidas forman parte del recorrido por lecturas, trabajos de campo y formaciones académicas diversas y tienen la intención de proponer caminos de encuentro y diálogo en clave de educación superior e interculturalidad. Enfatizamos la importancia de la etnografía para avanzar en las líneas de análisis que proponemos y desechamos la posibilidad de generalizar para todos los pueblos indígenas las situaciones que se desprenden de ámbitos y contextos particulares.

Colectivos y organizaciones de jóvenes indígenas

Comenzaremos reflexionando sobre la formación de asociaciones, redes, colectivos, organizaciones y otras figuras de asociatividad integradas por jóvenes universitarios que se autoadscriben a un pueblo, tradición, territorialidad o identidad indígena. Para ello es válido destacar el impacto de las diferentes políticas de acción afirmativa que se dieron en

1 Coordinado por Gabriela Czarny (UPN), María Macarena Ossola (ICSOH/UNSa/CONICET) y Mariana Paladino (UFF). Integrantes del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

América Latina en las últimas décadas, como los cupos de acceso en las universidades de Brasil o la creación de Universidades Interculturales en México. Con ello, nuevas capas de jóvenes profesionistas indígenas toman protagonismo y se apropian de las herramientas académicas para generar espacios propios de sociabilidad y lucha, afines a las militancias en los ámbitos académico e intelectual (Santana Yasmani, 2019).

Se trata de colectivos que emergen para visibilizar las diferentes problemáticas (educativas, económicas, etc.) que las y los jóvenes indígenas atraviesan durante el desarrollo de sus carreras académicas, pero a la vez sirven para canalizar en el contexto citadino y universitario las históricas demandas de los pueblos indígenas. Son organizaciones novedosas, de las cuales consideramos de interés reconocer: sus estructuras organizativas, las agendas de derechos que movilizan, las modalidades de participación y membresía, como así también los intersticios (etarios, étnicos, lingüísticos) desde donde se conforman.

En Brasil, por ejemplo, se destacan los Encuentros Nacionales de Estudiantes Indígenas, que configuran plataformas de intercambio, reflexión y representación para jóvenes indígenas que realizan estudios universitarios en las cinco regiones de ese país. En las diferentes ediciones de este evento, que se realiza desde 2013, Oliveira Asis (2017) destaca la centralidad que tiene para la juventud indígena organizada y politizada el acceso a la educación superior. Esto se debe a su carácter estratégico, que les permite ocupar posiciones de visibilidad social a nivel nacional en el futuro inmediato y mediano. La formación de esta red de representación de las juventudes indígenas universitarias, resulta novedosa para toda la región de Latinoamérica.

En el contexto argentino surgieron en los últimos años asociaciones de estudiantes indígenas al interior de algunas universidades públicas, que funcionan como espacios de encuentro, interlocución y visibilización de la presencia indígena en la universidad, y que se encuentran en diálogo y tensión con las propuestas institucionales de inclusión escolar para estos pueblos. Este es el caso de la Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios (CEUPO) en la Universidad Nacional de

Salta (UNSa), en la cual se debate y visibiliza la presencia de las y los jóvenes miembros de pueblos originarios que realizan sus estudios en esta universidad (Rodríguez Nuria, 2020).

Por su parte, en México, se tiene noticia de la existencia de organizaciones y/o colectivos estudiantiles y/o de profesionistas integrados por juventudes indígenas urbanas que se forman profesionalmente en universidades tanto públicas como privadas en regiones metropolitanas. Algunos ejemplos son el Colectivo Juvenil Intercultural Nuestras Voces de la Ciudad de México o el colectivo Jóvenes Indígenas Urbano de la Zona Metropolitana de Guadalajara (JIU), que corresponden a grupos plurales, en términos étnicos y sociolingüísticos, integrados por juventudes indígenas pertenecientes a diversas regiones de este país. Ellos comparten el reto común de enfrentarse a ciertos prejuicios que ejercen las poblaciones urbanas, incluidas los y las universitarios, sobre la presencia de las juventudes indígenas en las ciudades y en la educación superior. Asimismo, la emergencia de este tipo de agrupaciones en México, supone la aparición de un nuevo tipo de organización estudiantil vinculada a las universidades convencionales, es decir, carentes de algún tipo de política intercultural y/o de acción afirmativa para las "minorías étnicas".

Estos ejemplos de formas de asociativismo entre jóvenes indígenas con experiencias en la educación superior nos permiten destacar algunas cuestiones. En primer lugar, si pensamos con base en la dicotomía entre "modos tradicionales o indígenas" y "formas occidentales o hegemónicas", encontramos que hay una amplia gama de matices que se entrecruzan para dotar de forma y contenido a las asociaciones de jóvenes indígenas. Asimismo, consideramos de valor profundizar acerca de cómo la universidad convencional, es decir aquella que no está intervenida por políticas oficiales de corte intercultural, emerge como un espacio de ocupación indígena o como un nuevo territorio para las juventudes indígenas. Al respecto, parece clave visualizar "al conjunto de programas de licenciatura que sin ser nominalmente denominados interculturales" (Mira Alejandro, 2019, pp. 4) desarrollan diversas acciones que tienden a poner en valor los conocimientos y las prácticas de los pueblos

originarios. Por último, quisiéramos destacar la importancia etnográfica de observar las ciudades y las universidades, para reconocer las interacciones multiétnicas que en ellas se producen y para dar cuenta de qué usos están realizando las y los jóvenes indígenas en ellas.

Acceso a los medios digitales y negociación de las identidades

La última década estuvo signada por el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales han permeado casi todas las esferas de la vida cotidiana. El uso de los medios digitales supone, en primera instancia, la posibilidad de contar con los soportes materiales que permitan el acceso (teléfono inteligente, computadora o tablet) y conexión a la red que posibilite el ingreso a internet. Se conoce que estos requisitos imprescindibles marcan una gran barrera para el acceso a las redes, sobre todo en países desiguales como los latinoamericanos. Asimismo, el acceso a internet no supone sólo la disponibilidad de los medios técnicos. Se requiere también de múltiples conocimientos para navegar e interactuar. Algunos de estos conocimientos son enseñados formalmente en las escuelas, pero los mismos se aprenden junto a los pares o apelando a la auto-formación (también mediante el uso de internet, por ejemplo a través de tutoriales).

En alusión específica a los vínculos entre los pueblos indígenas y los medios digitales, es notable la brecha que existe entre los primeros y la población no-indígena. También se señala que, entre los pueblos indígenas, son las y los jóvenes quienes se apropian mayoritariamente de esta herramienta, aprovechando sus contenidos y realizando nuevas demandas ancladas en la etnicidad:

> La apropiación de tecnologías digitales y las interacciones que propician generan a su vez reelaboraciones étnicas indígenas, las cuales son producidas desde las propias personas en contraste con las imágenes que desde fuera se les ha asignado a los pueblos indígenas. (Ginsburg Faye *et al*., 2002, como se citó en Ramos Oscar, 2020, pp. 268).

Los ciberespacios, por ello, constituyen ámbitos en los cuales las y los jóvenes indígenas interactúan y experimentan, aunque desde posiciones asimétricas que nos sitúan en el debate sobre las injusticias frente al acceso y al derecho a la comunicación y las disímiles posibilidades formativas (por ejemplo, de alfabetización digital).

En nuestra revisión bibliográfica, encontramos estudios etnográficos que abordan esta temática y que destacan la heterogeneidad de formas de inserción, interacción, comunicación y acción social desde territorializaciones en la *web*. Materiales sobre los pluriversos indígenas están disponibles hoy en día desde los medios digitales: encontramos textos, imágenes y contenidos audiovisuales que están presentes en diferentes plataformas, como el *Facebook, YouTube, Instagram, Twitter*, pero también en *blogs* y *podcasts*.[2] En todos estos espacios se encuentra información producida desde sus propias realidades, donde expresan sus posturas, como así también sus apuestas a futuro. De esta manera se generan condiciones de circulación y divulgación de imágenes y otros contenidos desde sus propias visiones.

Si nos centramos específicamente en las y los jóvenes indígenas que se encuentran cursando alguna carrera universitaria, encontramos una importante presencia en las redes sociales. En Argentina, Mancinelli Gloria (2019) ha utilizado *Facebook* como herramienta de encuentro y afinidad con jóvenes wichí de Salta que desarrollan estudios universitarios en la provincia de Buenos Aires. En Brasil, el trabajo de campo desarrollado por Santos,[3] lo llevó a considerar la centralidad del acompañamiento de

2 Se trata de contenidos en formato de audio que se escuchan por demanda, almacenados en distintas plataformas de *streaming* y en sitios específicos. Los *podcasts* pueden contener entrevistas y abordajes de asuntos específicos, con la posibilidad de crear secuencias temáticas para un programa serial, que puede llegar a fidelizar audiencias. También son archivos digitales que se pueden bajar y escuchar en el momento oportuno y en el dispositivo de preferencia (que toquen los formatos mp3). Entre los jóvenes indígenas, a través de los *podcasts* se debaten cuestiones centrales para el movimiento indígena, para la actualización y formación política, pero también se abordan puntos emergentes como el género, la sexualidad, las relaciones étnico-raciales o las oportunidades laborales, por ejemplo.

3 En el marco del doctorado en Sociología y Derecho (2017-2021), Universidad Federal Fluminense (UFF), título de la investigación: "Movilizaciones de Estudiantes Indígenas: entre encuentros universitarios y otras fronteras de participación".

grupos de *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram,* así como en canales específicos de *YouTube*, entre otros, como vías de acceso a dimensiones relevantes de su sociabilidad, prácticas, actitudes y comportamientos en escenarios que son igualmente constitutivos de las identificaciones colectivas juveniles en la actualidad. No sólo eso, los ciberespacios también abarcan datos, tiempos y ámbitos cruciales para acompañar parte significativa de la organización colectiva que ocurre en estas aplicaciones. Como ejemplo, está la articulación y divulgación de los Encuentros Nacionales de Estudiantes Indígenas en Brasil a la que nos referimos más arriba (Santos Ricardo, 2020), y la producción de registros audiovisuales y fotográficos que quedan accesibles al público interesado.[4]

Es importante destacar que la temática del acceso y la apropiación de los medios digitales se vincula con el debate más extendido acerca de la pérdida y la revaloración identitaria entre los pueblos indígenas. Las tendencias globales a la hiperconectividad generan la aceleración de la producción, circulación y de los intercambios de información y contenidos digitales, tales como música, (hiper) textos, imágenes y noticias. En este complejo entramado digital, aparece el discurso sobre la amenaza que la *web* representa para la pérdida y desaparición de las culturas indígenas (Jesus Naine y Maldonado Maritza, 2017). Frente a este temor, también surgen las miradas que apuestan a las reconfiguraciones identitarias y a las posibilidades que la virtualidad otorga a los pueblos indígenas para dar a conocer sus múltiples expresiones de creatividad. Se trata de estudios que consideran al espacio virtual como un medio para la visibilización y expresión de sujetos y voces antes silenciadas. En este sentido, hay que tener en cuenta los vínculos entre global y local, sin asumir la supremacía de uno sobre el otro; más bien, se visualizan ciertas transiciones entre los procesos de identificación, en los que se considera la contemporaneidad de los pueblos indígenas, corriéndose del discurso moderno que los ha colocado como seres puros e incontaminados

4 Disponible en: https://enei2014.wordpress.com/; http://ufopa.edu.br/enei2016/evento/apresentacao; http://bahiaenei.wixsite.com/v-enei; https://www.facebook.com/pg/ereisul/posts/?ref=page_internal. Acceso realizado el 30/07/2019.

(Hall Stuart, 2002, como se citó en Jesús Naine, Alonso Kátia y Maciel Cristiano, 2015).

Se destacan entonces las potencialidades de la virtualidad, en cuanto a las posibilidades que brinda para negociar las identidades (Matuck Artur, 2011, como se citó en Jesus y Maldonado Maritza, 2017), y para ofrecer nuevos formatos a las interacciones interétnicas.

Mujeres indígenas y educación superior

En este apartado ponemos el foco, de manera preliminar, en las experiencias de las mujeres indígenas que acceden a la educación superior y cuáles son los desafíos que deben superar, no solamente por ser jóvenes e indígenas, sino también por ser mujeres. Tomamos en cuenta que juventud, género y etnia no son categorías neutras, más bien expresan modos específicos de desigualdad, producto de relaciones de poder, que son construidas históricamente en cada contexto particular, y que se usan como herramientas para legitimar la asimetría en las relaciones sociales (Urteaga Maritza, 2010). De este modo, y más allá de que las y los jóvenes pertenezcan a un mismo pueblo (incluso sean parte de la misma comunidad), encontramos que las vivencias de los varones y las de las mujeres jóvenes se presentan de modo distinto, a la vez que movilizan diferentes expectativas entre los miembros de las comunidades y los familiares.

Para una gran mayoría de las jóvenes indígenas que se encuentran transitando la educación superior, esta experiencia se presenta como un punto de inflexión en sus trayectorias de vida porque frecuentemente sus creencias, valores y saberes se resignifican al entrar en contacto con estas instituciones (Ossola Macarena, *et al.*, 2019). En relación con las diferencias de género, entre jóvenes del pueblo wichí (noreste argentino) se señala que mientras que los varones logran acceder a la educación superior con trayectorias escolares diversas (que incluyen abandono, repitencia, sobreedad e incluso habiendo formado sus propias familias y teniendo hijos), la inserción en las universidades de las jóvenes parece

estar signado por el mérito escolar, la soltería y la ausencia de hijos (Ossola Macarena, *et al.*, 2019). Vinculado a lo anterior está la centralidad que tiene el rol reproductivo de las jóvenes y cómo este opera y significa sus trayectorias vitales. Así, la maternidad y la paternidad adquieren distintas connotaciones para las/los jóvenes, por ejemplo, en Chaco, Argentina, "un joven de 28 años, nos contó que conoció a su mujer cuando ambos cursaban sus estudios terciarios, y que cuando tuvieron su primer hijo ella abandonó los estudios, mientras que él los continuó" (González Miranda *et al.*, 2019).

En este sentido, a partir de las experiencias de estudiantes indígenas mujeres en la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la Ciudad de México, México (Martínez Adriana y Peñate Anita, 2012), se puede observar la presencia de roles binarios de género que determinan modos específicos de ser mujer y varón, como así también las diferentes expectativas que las familias y las comunidades tienen sobre ellas y ellos. Así, se espera que las jóvenes se casen, tengan hijos y se dediquen a las tareas de cuidado. Cuando las jóvenes deciden continuar sus estudios no sólo reciben críticas de los integrantes de sus comunidades, sino también arriesgan las relaciones con sus familias, tal es el caso de una joven nahua que quebró el vínculo con su padre para ir a estudiar a la universidad (Martínez Adriana, 2012). No obstante, lo que puede identificarse como una situación de opresión, también se puede interpretar en el marco de oportunidades para generar nuevas formas de vida con mayores márgenes para la toma de decisión. Esto sucede si consideramos que los pueblos indígenas muchas veces se rigen a partir de regulaciones gerontocráticas, las cuales ordenan los vínculos sexo-genéricos y delimitan los espacios y las formas de participación de los jóvenes y de las mujeres.

La vida en la ciudad también redefine las participaciones y los roles de las jóvenes indígenas que cursan estudios universitarios. Aquí es importante tomar en cuenta la diversidad de situaciones que existe entre los distintos pueblos. Así, por ejemplo, a diferencia de lo que ocurre con las jóvenes wichí (entre quienes prevalece la meritocracia y el hecho de no tener hijos), las estudiantes del pueblo kolla de la UNSa

son mayoritariamente madres (Rodríguez Nuria, 2020). La maternidad entre ellas se articula con sus trayectorias escolares y asisten a algunas actividades académicas con sus hijos, desarrollando estrategias de ayuda mutua para atenderlos y simultáneamente cumplir con las exigencias universitarias. No ocurre lo mismo con aquellos estudiantes varones que son padres, puesto que no suelen ocupar el espacio académico acompañados de sus hijos. En este sentido, entre las estudiantes kollas, podemos observar que se forma una red de apoyo entre mujeres para poder continuar con sus estudios a pesar de las distintas situaciones que experimentan y muchas veces dificultan la continuidad de los mismos.

En el caso de las estudiantes de la LEI (México), comentan en sus relatos que reciben ayuda de integrantes mujeres de sus familias, que apoyan económica y afectivamente a las jóvenes para que puedan terminar sus estudios, y esta contención es sentida por las estudiantes como indispensable para continuar (Martínez Adriana y Peñate Anita, 2012). Todo lo anterior evidencia la existencia de una importante red de colaboración entre mujeres para el apoyo mutuo mientras estudian en la universidad.

Reflexiones finales

Iniciamos este escrito con el gran desafío de construir colaborativamente ejes de discusión que pusieran en diálogo nuestros intereses académicos, los puntos de conexión surgidos a partir de compartir el Taller y las nuevas preguntas que nos suscitaban las lecturas sobre juventudes indígenas y educación superior. Centrarnos en los modos *sui generis* de asociatividad, el acceso a los medios digitales y las trayectorias de las mujeres indígenas nos permitió retomar debates sedimentados en el campo de estudio y actualizarlos en el análisis de algunas situaciones que se presentan en la coyuntura actual de las y los jóvenes indígenas que realizan estudios universitarios.

Los modos de asociarse para tomar decisiones y participar en los diferentes escenarios y debates nos muestran las maneras novedosas que tienen las y los estudiantes indígenas para aunar voces y sentar

posiciones colectivas en los espacios académicos y citadinos. Pero no sólo eso. También nos muestra las formas de negociar y de hacer uso de conocimientos y técnicas provenientes de diferentes tradiciones culturales, las cuales entrelazan, tensan y combinan según los entornos y sus interlocutores.

El acceso a los medios digitales, por su parte, nos muestra la enorme brecha socioeconómica que separa a estos pueblos de la población no-indígena. Esto genera disparidad y asimetría (lo cual se ha tornado patente, por ejemplo, en la desigualdad escolar que produjo la virtualización de la educación formal en tiempos de pandemia). Pero también notamos que el acceso a los entornos digitales permite renegociar las identidades y ponerlas en juego a través de formatos escritos, auditivos, gráficos, etc.

Por último, el acercamiento a las experiencias de las mujeres indígenas en la educación superior nos muestra los modos diferenciales de transitar la educación superior entre varones y mujeres indígenas. Todo ello nos pone frente a un panorama complejo, con múltiples aristas para indagar y con renovados desafíos por delante.

REFERENCIAS

González, Miranda, Cantore Alfonsina, García Mariana y Enriz, Noelia. (2019). Géneros, sexualidades e interculturalidad. Experiencias formativas de jóvenes mbyá y toba/qom en ámbitos escolares y sanitarios. En Hecht, A. Carolina; García Palacios, Mariana y Enriz, Noelia. (comp.). *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina.* (pp. 51-67). Grupo Editor Universitario.

Jesus, Naine, Alonso, Kátia, Maciel, Cristiano. (2015). Presença dos indígenas de Mato Grosso na internet e na produção de mídias: militância, sustentabilidade e memória. *Comunicação & Inovação, 16*(32), 73-86.

Jesus, Naine y Maldonado, Maritza. (2017). Ciberprofessores indígenas: narrativas através das tecnologias da informação e da comunicação. *Tear Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, *6*(1), 1-11.

Mancinelli, Gloria (2019) *Territorialidad y educación superior en las comunidades wichí del noreste salteño*. Tesis de doctorado en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Martínez, Adriana. (2012). Joven Indígena: Trayectoria de Vida. Na ni Macehuali,ni petok o ni nelhuayotok pan se almontlalli kampa kamanalti nahuatlatolli. En Czarny, Gabriela (coord) *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. (pp. 29-40). México, Universidad Pedagógica Nacional.

Mira, Alejandro (2019). *Introducción de un enfoque de atención a la diversidad cultural en la Licenciatura en Desarrollo Local de la Universidad Autónoma de Querétaro, campus Amealco*. Querétaro: Centro de Capacitación y Asesoría para el Desarrollo Comunitario Ricardo Pozas Arciniega, Universidad Autónoma de Querétaro.

Oliveira, Assis de (2017). Mobilização social de jovens indígenas e a construção intercultural dos direitos da juventude no Brasil. En Oliveira, Assis de y Helena, Lucia. *Juventudes indígenas: estudos interdisciplinares, saberes interculturais: conexões entre Brasil e México.* (pp. 53-77). E-papers.

Ossola, M. Macarena; Mancinelli, Gloria, Aliata, Soledad y Hecht, Ana (2019). Experiencias de jóvenes *wichí y toba/qom* en la educación superior en Chaco y Salta. En Hecht, Ana, García, Mariana y Enriz, Noelia. (comp.). *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina*. (pp. 21-36). Grupo Editor Universitario.

Peñate, Anita (2012). Xkeljuñ Ch´ ol. Estudiante Ch´ ol. El baúl de los recuerdos. En Czarny, Gabriela (coord.) *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. (pp. 41-52). México, UPN.

Ramos, Oscar. (2020). El agregado digital en las juventudes indígenas: entre desigualdades y representaciones locales. *Perspectivas em Ciência da Informação*, *25*(1), 263-281.

Rodríguez, Nuria. (2020). *Interculturalidad y Universidad: desarrollo, avances y perspectivas del Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios en la Universidad Nacional de Salt*a. Tesis de doctorado en Humanidades. Universidad Nacional de Tucumán.

Santana, Yasmani (2019). Formación académica y militancia de los intelectuales indígenas mexicanos. *AVA*, *33*, 79-102.

Santos, Ricardo dos. (2020). Jovens Indígenas na Educação Superior da América Latina. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, *8*, 251-260.

Urteaga, Maritza (2010). Género, clase y etnia. Los modos de ser joven. En Reguillo, Rossana. (coord.*). Los Jóvenes en México*. (pp. 15-51). México, FCE.

¿Interculturalizar la universidad?
Los estudiantes indígenas del Programa Beca 18 en universidades peruanas privadas

Patricia Ames*

Introducción

En los últimos años, diversas políticas y programas de acción afirmativa se han desarrollado en las Américas. En el Perú existen pocas experiencias al respecto, pero recientemente un masivo programa de becas para estudios superiores (Beca 18) dirigido a estudiantes en situación de pobreza y extrema pobreza, incluyó a jóvenes indígenas de la Amazonía, por ser uno de los grupos con menor acceso a la educación superior. El programa Beca 18 asume que, cubriendo los costos económicos que las familias no pueden afrontar, los jóvenes podrán acceder a los beneficios

* Profesora del Departamento de Ciencias Sociales, sección Antropología. Investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos. Co-coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e Interculturalidad. pames@pucp.edu.pe

de estudiar en dichas universidades y superar así la exclusión. La educación superior aparecería entonces como un espacio neutro de trasmisión de conocimientos al que la población antes (definida como) excluida podría, finalmente, tener acceso. Sin embargo, la investigación social ha demostrado que la educación superior es un espacio complejo donde circulan y se valoran determinados conocimientos y comportamientos (y no otros). En este artículo se presentan hallazgos de un estudio cualitativo sobre la experiencia de jóvenes indígenas becarios en dos universidades privadas de Lima. Indaga por cómo responde la universidad a la presencia de los becarios de poblaciones amazónicas e indígenas y cómo perciben esta nueva situación diversos actores educativos (becarios, autoridades, docentes).

Beca 18 y las modalidades especiales CNA y EIB

El programa Beca 18 fue creado en el Perú en el año 2011 con el fin de ofrecer becas integrales para estudios superiores a jóvenes con alto rendimiento escolar provenientes de hogares en situación de pobreza y pobreza extrema. En sus primeros 5 años el programa concedió 52,236 becas a jóvenes de todo el país para estudiar en institutos y universidades públicas y privadas (PRONABEC, 2016).

Al momento de su creación, el programa no incluía a jóvenes indígenas en particular, ya que el foco estaba en aquellos en situación de pobreza. Aunque en el Perú las probabilidades de vivir en condiciones de pobreza son más altas para hablantes de una lengua indígena, las organizaciones indígenas alertaron que los jóvenes indígenas no lograban acceder a Beca 18. Por ello, propusieron la creación de una modalidad especial dirigida a las Comunidades Nativas de la Amazonía (CNA). Al mismo tiempo, la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEIBIRA), develó la insuficiente cantidad de docentes con formación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para atender a las escuelas bilingües en el país, solicitando por ello la creación de una modalidad especial para esta carrera. Ambas modalidades (Beca 18 CNA y Beca 18 EIB) empezaron su funcionamiento en el año 2014. Beca 18 CNA está dirigida a jóvenes

de pueblos indígenas de la Amazonía, que pueden elegir cualquiera de las carreras ofrecidas por el programa. En esta modalidad existían 1348 becarios en el año 2017. La segunda modalidad se ofrece a jóvenes de diferentes pueblos originarios, que dominen una lengua originaria, ya sea amazónica o andina, para estudiar las carreras de Inicial y Primaria en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En esta modalidad se tenía 1358 becarios en 2017. Ambas modalidades representaban el 7.4% del total de becarios del programa en ese año.

Este artículo se enfoca en ambas modalidades y explica primero el acceso desigual que experimenta la población indígena amazónica a la educación superior en el Perú. En un segundo momento se aborda cómo responde la universidad a la presencia de los becarios de poblaciones amazónicas e indígenas, para finalmente discutir cómo perciben esta nueva situación los propios estudiantes. Antes de presentar los resultados de la indagación, expongo brevemente la metodología empleada y la muestra seleccionada.

Metodología

El estudio realizado es de carácter cualitativo enfocado en dos universidades privadas. La selección de las universidades se basó en el criterio de mayor matrícula de estudiantes Beca 18 en las modalidades especiales Comunidades Nativas Amazónicas y Educación Intercultural Bilingüe.

Se recogió información a través de 44 entrevistas semi-estructuradas a diversos actores educativos: estudiantes (28), docentes (4), tutores (3), coordinadores (6) y autoridades universitarias (3), buscando mantener un número similar de varones y mujeres en todos los grupos. También realizamos la revisión de documentos (reglamentos, protocolos, lineamientos, guías, etc.) producidos por las universidades o por el programa en relación a la atención a los becarios de las modalidades seleccionadas.

La participación en la investigación fue de carácter voluntario, confidencial y anónimo. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado para participar de la investigación.

Acceso desigual

El Censo Nacional del 2017 incluyó por primera vez una pregunta de auto adscripción étnica que arrojó un porcentaje más alto de población étnicamente diversa que lo que arrojaba el indicador tradicional (lengua materna). Así, encontramos que si bien el 60% de la población se declara mestiza, hay casi un 25% que corresponde a los pueblos andinos originarios (quechua y aymara), un 3,6% de afrodescendientes y un 0.8% de amazónicos. En esta diversidad de grupos la brecha en el acceso a educación superior universitaria es notable: mientras que un 22,8% de aquellos que se perciben blancos o un 21,9% de aquellos que se consideran mestizos han alcanzado un nivel de educación superior universitaria, solo un 8% de los que se consideran nativos de la amazonia tienen este nivel educativo, porcentajes que varían entre pueblo y pueblo, como podemos ver entre los grupos étnicos amazónicos con mayor cantidad de hablantes: 9.7% entre los shipibos, 8,3% entre los ashaninka, 5,2% entre los awajun. Los pueblos indígenas de la Amazonía constituyen así uno de los más excluidos del acceso a la educación superior en el país.

El programa y los becarios

El programa Beca 18 ofrece una beca integral que incluye costos de matrícula, manutención (alimentación y alojamiento), Laptop o equipo de similar naturaleza, gastos de uniforme o vestimenta, útiles de escritorio, movilidad local y transporte interprovincial (solamente al inicio y término de la beca). La beca contempla un programa de nivelación académica en la misma universidad de ingreso (sólo para universidades) que en el caso de las modalidades estudiadas –CNA y EIB – tiene una duración de dos semestres.

Para acceder a Beca 18 es necesario acreditar condición de pobreza,[1] tener un buen promedio de egreso de secundaria y haber logrado el ingreso a una universidad y carrera elegible para el programa. En las modalidades de CNA[2] y EIB la edad máxima es de 22 años y entre los requisitos se incluye tener como lengua materna una lengua originaria y provenir, en el primer caso, de regiones donde se encuentran las comunidades nativas -aunque hemos encontrado excepciones a estos criterios. El programa coordina con las universidades participantes la implementación de exámenes descentralizados, a fin de que los jóvenes de distintos lugares del país tengan posibilidad de presentarse a universidades de su región o fuera de ella. Más de la mitad de becarios opta por migrar a Lima, en el caso de CNA, y una tercera parte en el caso de EIB.

La universidad frente a los becarios indígenas

Las universidades estudiadas aplican diversos arreglos frente a la presencia de los becarios de pueblos originarios. Dos son los modelos más claramente identificables para la atención académica a los becarios, a los cuales llamaré segregación e integración. El modelo de segregación está presente en la modalidad EIB. Esta carrera se creó en tres universidades privadas de Lima en 2014 cuando se creó la Beca EIB, a pedido de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, Rural y Alternativa. La carrera no se oferta al alumnado regular, pues las autoridades consideran que no tendría acogida en el mercado. De esta manera, los estudiantes becarios de EIB hacen su carrera solo entre becarios. En una universidad comparten los estudios generales o básicos, de primer año, con estudiantes de otras carreras, pero en el otro caso hacen sus estudios generales únicamente entre ellos. Durante el período de nivelación previo que ofrece el programa tienen oportunidad de conocer a otros estudiantes de Beca 18 de otras modalidades, pero sus posibilidades de interactuar con estudiantes de otros grupos sociales y culturales se ven más reducidas. Ello plantea serios límites al capital social que podrán

1 A través del Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH)

2 No requiere acreditar condición de pobreza, pero sí pertenencia a comunidad nativa de la amazonia.

construir estos becarios en la universidad, en tanto se encuentran parcialmente segregados del contacto con otros individuos y grupos.

Las autoridades entrevistadas consideraban sin embargo que existían beneficios académicos para ellos en la opción segregada, en tanto se podía ofrecer una atención más focalizada y acorde a sus necesidades particulares:

> Nosotros insistimos (*en la separación para los estudios generales*) porque una de nuestras mayores preocupaciones era que los chicos **fracasaran en la universidad**, o sea que **las exigencias de una universidad como esta** (*de prestigio*) hicieran que tuvieran un paso fugaz. Un semestre o dos semestres y chau, **porque no pueden**. Sabíamos de los niveles de calidad de los estudios en la educación básica en zonas rurales, y con mayor razón en que la población es originaria, digamos que **iban a llegar con más déficit que los chicos de otras poblaciones que vienen a la universidad**. Entonces eso nos hacía pensar que iban a requerir, veíamos ahí dos líneas de trabajo importantes, uno que era la **nivelación académica** y otra que era el proceso de adaptación, de encontrar un equilibrio, una manera de **participar en la universidad, un diálogo entre la cultura de origen y la cultura universitaria urbana**. (Autoridad C1, EIB).

Podemos ver aquí varios elementos importantes: para empezar, la visión de la propia universidad como un espacio académicamente exigente; y, en contraste, la preocupación por la formación deficitaria de los alumnos en tanto proceden de escuelas rurales e indígenas, que en el Perú muestran efectivamente los resultados más bajos en logros de aprendizaje. Si bien esta visión tiene sentido, no deja de ser problemática: la reconstrucción de las trayectorias de los estudiantes nos demostró que la mayoría de ellos proviene de secundarias urbanas, rompiendo un poco la imagen rural que se asocia al grupo. Esto no niega que tengan dificultades académicas, pero es llamativo que la imagen del déficit sea una imagen repetitiva especialmente al considerar aspectos académicos y cognitivos entre los estudiantes.

Hay que valorar sin embargo, en la cita anterior, un tercer aspecto, y es el interés por apoyar a los estudiantes para que alcancen una nivelación

académica acorde a las exigencias de la universidad. Este no ha sido siempre el caso en la institución de la cual procede la autoridad citada, ni en otras universidades privadas de prestigio, donde se ha dicho explícitamente que estas poblaciones no tienen cabida en el espacio universitario dada su poca preparación (Gildemeister Alfredo, 2015), o donde se ha discutido con preocupación si al incorporarlas no se corre el riesgo de "bajar el nivel" del alumnado. En un evento público, una funcionaria de la misma universidad dijo con naturalidad que "*esta universidad no está acostumbrada a esa clase de alumnos*", mostrando que la segregación de los espacios educativos por el origen social (clase) y étnico se toma como algo natural y aproblemático, y que el problema aparece ahora que "hay que" integrar a alumnos con otras características.

Este breve ejemplo muestra que las universidades no son tampoco espacios monolíticos: existen diversas posturas y apuestas entre sus autoridades, funcionarios administrativos y docentes. En el caso de la autoridad citada, en su facultad se han desplegado diversas estrategias como tutorías y talleres especializados en temas académicos y no académicos, dedicando más horas de trabajo a los estudiantes que se perciben con mayor riesgo académico. Aunque desde la perspectiva de tutores y coordinadores, se requiere aun de más horas y trabajo con estos jóvenes, se ofrece un mayor apoyo (en horas y personal dedicado) que a los jóvenes de la modalidad CNA en la misma universidad.

Asimismo, y para resaltar el último punto de la cita seleccionada, podemos ver que se valora la participación estudiantil de este grupo. Es significativo que en contraste con los déficits académicos que se mencionan, se rescataban sus habilidades organizativas, que se leían como parte de su experiencia cultural. Al mismo tiempo, cabe destacar que el diálogo que se propone entre la cultura de origen y la cultura universitaria urbana parece ponerse sobre los hombros de los estudiantes, que son los que deben adaptarse, lo cual es consistente también con el punto de partida: la universidad como un espacio académicamente exigente, al que hay que adaptarse, no al que hay que transformar.

En cierta medida, la postura que refleja la cita analizada no deja de tener un argumento a favor, si consideramos que este grupo (EIB) mostraba una menor deserción en ambas universidades (entre 6 y 10%) y que las promociones más antiguas demostraban una mayor conciencia de sí mismos como grupo y se posicionaban sólidamente en sus respectivas facultades, ocupando incluso cargos de representación estudiantil.

Pero este no siempre es el caso y se han reportado situaciones en que estas medidas de segregación mostraban un sesgo discriminatorio contra los becarios (Jave y Ayala, 2017; Bukard Marion, 2017). Es decir, no se tomaban estas medidas para ofrecerles una mejor atención sino simplemente para separarlos de los alumnos regulares.

Por contraste, los estudiantes de la modalidad CNA ingresan a carreras regulares ya existentes y aprobadas por el programa. Por ello, se "integran" con el resto del alumnado en tanto llevan los mismos cursos. Pero es justamente esta modalidad donde encontramos una mayor "mortalidad estudiantil" como la llamó uno de los entrevistados, refiriéndose a que la mayor parte de ellos suele reprobar y perder la beca en el primer año de estudios. En efecto, en esta modalidad se registra la deserción más alta de todo el programa, con niveles que llegan al 50%.

La integración así no parece ser tan positiva para los becarios CNA, en tanto enfrentaron las mismas exigencias que sus compañeros. Sin embargo, estos becarios no tuvieron las mismas experiencias formativas que el promedio de alumnos regulares de dichas universidades, muchos de los cuales provenían de colegios privados y de sectores medios y altos. Es decir, contaban con un capital cultural, en el sentido en que lo plantean Bourdieu y Passeron (2009), que los ponía en mejores condiciones para enfrentar las exigencias de la universidad. En ese sentido, los becarios, que carecían de dicho capital cultural y lingüístico, reportaban múltiples dificultades para adaptarse a la exigencia académica. Asimismo, reportaban limitaciones en las tutorías que recibían, las cuales parecían enfocarse más en indagar por su bienestar emocional y no tanto en las herramientas para enfrentar las exigencias académicas, particularmente en uno de los dos casos estudiados:

> Sobre la tutoría … para mí no es tan favorable, bueno en mi caso yo siento que estoy perdiendo el tiempo, tal vez porque los tutores no son especializados … porque cuando voy no aprendemos. Yo siempre digo: estoy bien y estoy bien, repito nomás, estoy bien y el otro: ah ya está bien. … Cuando le pido ayuda para hacer mi trabajo me dice … cambia de tema, deja otra cosa, entonces yo le digo: ok gracias y ahí se va la hora … parecía que perdía el tiempo. (Elder, Becario C1, EIB, comunicación personal).

Es necesario señalar que las tutorías eran muy variadas en tiempo y forma en cada universidad e incluso en cada facultad, no existiendo un modelo único ni una exigencia específica de parte del PRONABEC, la instancia del Estado que maneja el programa. Asimismo, las tutorías sufrieron un serio recorte en el 2015 (segundo año de beca para estas dos modalidades), ya que el PRONABEC dejó de transferir fondos para implementarlas, requiriendo que fuera parte del compromiso de las universidades que recibían a los becarios. Ello redujo la cantidad de personal y horas disponibles para realizar dichas asesorías, aunque se mantuvo el sistema de tutorías.

En cuanto a los arreglos internos de la universidad para reconocer y valorar la diversidad cultural que hoy se da en el campus, se recurre a diversas estrategias. En el ámbito académico ya se han mencionado las tutorías, que toman diferentes formas según la universidad y facultad. En una universidad pudimos ver dos estrategias: En un caso, se buscó tutores que hablen la lengua materna de los estudiantes, pero ante la falta de estrategias de acompañamiento académico, se optó por otros tutores. En otro, se reporta una relación muy esporádica y superficial con los tutores, enfocada más en cuestiones de bienestar que en cuestiones académicas. En la segunda universidad el acompañamiento académico se organiza de igual forma para todas las facultades, está más presente y se complementa entre tutorías grupales e individuales. Los encargados de tutoría en EIB en ambas universidades reportan un trabajo individualizado especialmente con los estudiantes que presentan más riesgo académico, pero también se muestran críticos frente a lo que consideran poco apoyo de la facultad y/o universidad para proporcionar tiempo y

personal para este trabajo. En el caso de CNA, observamos menos tiempo y personal dedicado a las tutorías en una de las dos universidades.

En EIB, las tutorías han identificado temas específicos para trabajar con los estudiantes indígenas, e implementado talleres frente a ello, como talleres de redacción, abordaje de situaciones de violencia de pareja, charlas de planificación familiar, talleres sobre las diversas culturas en el mismo grupo de estudiantes. Asimismo, han ofrecido actividades extracurriculares como talleres artísticos y actividades lúdicas, sesiones culturales semanales, actividades de integración, compartir comida típica, etc.

Asimismo, se reporta cómo se intenta incorporar los saberes de los estudiantes:

> En la tutoría tratamos de tener estrategias pedagógicas de trabajar estos dos tipos de conocimientos, lo que les dan los profesores en el currículo y los conocimientos del cual son portadores. Hay profesores que sí trabajan en estas dos lógicas de conocimiento, pero la mayoría todavía son docentes universitarios que les falta formarse en una pedagogía intercultural. (Omar, Tutor, C1, EIB, comunicación personal)

Esta cita muestra una visión dicotómica del conocimiento y de su lugar en la universidad: está el conocimiento del currículo y aquel del cual los estudiantes indígenas son portadores (claramente fuera del currículo). Si bien se aprecia una autocrítica en tanto se reconoce que los profesores no están formados en una pedagogía intercultural, no parece cuestionarse el estado actual del currículo, lo que incorpora y lo que deja fuera.

Por ello no llama la atención que otra estrategia muy mencionada sean los eventos especiales de tipo folklórico, como la recreación del Inti Raymi, por ejemplo, y el pago a la tierra, el 24 de junio, en el que se invita a participar a toda la comunidad universitaria o la participación en festivales estudiantiles con danzas folclóricas. Pareciera así que el conocimiento indígena solo puede tener lugar en actividades extra-curriculares, pero las curriculares quedan tal cual.

En cuanto a las lenguas, hay algunas estrategias para visibilizar la diversidad lingüística en el campus. En una de las universidades se pusieron los carteles de las oficinas en quechua y castellano, por ejemplo. En otra, desde el trabajo de tutoría se organizaron talleres de lenguas originarias para estudiantes de otras facultades. Se busca también especialistas indígenas para los cursos de lengua y cultura indígena en EIB.

Los estudiantes amazónicos sienten sin embargo que sus culturas son casi invisibles en el espacio universitario y que la mayor parte de lo que se hace muestra la cultura andina (numéricamente mayor en el país), mas no la amazónica:

> En la visión de la universidad, ahí solo se enfoca en lo andino y no hay amazónico ... no existe la Amazonía. … A veces cuando escuchamos la EIB está avanzando, sí, está avanzado pero la EIB andina, más no, o sea no hay un equilibrio entre la EIB amazónica y la andina y, por eso, a veces nosotros también nos preguntamos: ¿por qué es interculturalidad? O sea es conocer con tanto respeto la cosmovisión de diferentes culturas, pero aquí no estamos viendo eso, ¿dónde está la cosmovisión amazónica" (Becario EIB, C1, FGG, comunicación personal).

Esta ausencia de lo amazónico en la universidad refleja también la poca presencia de lo amazónico en el imaginario nacional. Hasta hace relativamente poco tiempo la Amazonía ha sido considerada como un territorio despoblado, vacío, y sólo de interés por sus recursos naturales (Ames Patricia, 2011).

En ambas universidades, la interculturalidad aparece recientemente como un eje de la formación en los documentos oficiales, pero varios de nuestros entrevistados reconocen que si bien es un avance, es necesario todavía trabajar en implementarlo. Incluso en una de ambas universidades se avanzó en una propuesta de interculturalidad para todos, pero la misma no llegó a implementarse por existir otras prioridades vinculadas con la reforma universitaria y los procesos de licenciamiento, que consumieron buena parte de los esfuerzos de las universidades en el año de estudio.

Los becarios indígenas frente a los arreglos organizativos que propone la universidad

Frente a los arreglos que las universidades han implementado, los estudiantes tienen opiniones diversas. Ante el modelo de segregación, en el primer caso los estudiantes de EIB no tenían mayores comentarios, aunque expresaron su interés por llevar cursos compartidos con los alumnos regulares de la carrera de educación, pero en el otro caso, mostraron claros pedidos de integración:

> La universidad también podría generar como espacios para que se conozcan grupos diversos de distintos años, de CNA, de EIB ¿no? Y no veo que lo tenga así como en mente ¿no? "Ya, vamos a crear esto para que interactúen, para que se conozcan" ¿no? Y creo que en EIB también hay un poco esa demanda de... o sea, no nos tengan tan encerraditos ¿no? Déjennos interactuar con los demás. (Alicia, Becaria EIB, C2, FGD, comunicación personal).

Así, en esta cita podemos ver tanto una demanda por una acción más decidida por parte de la universidad para promover espacios de integración entre estudiantes, como una sensación de segregación y "encierro" frente al conjunto de la comunidad universitaria. Sin embargo, son también conscientes de que existe segregación interna entre los propios estudiantes cuando hay espacios integrados:

> Cuando hemos llegado, todo era asombro, y cada quien con su grupo ... yo creo que a veces hay que acercarnos un poco más a esos chicos porque ... cada uno forma su grupo, por el temor, diciendo "no, nosotros ... ¿Qué nos dirán los de Lima?" y los de Lima igual, y casi como (que) no hay un encuentro de grupos. (Alicia, Becaria EIB, C2, FGD, comunicación personal).

Esta cita muestra cómo los estudiantes indígenas enfrentan un espacio nuevo (con asombro ante ello) y desde grupos diferenciados. Hay un deseo de interacción, de acercamiento a los otros, pero también un temor a ser discriminado, maltratado, excluido, una experiencia frecuente para las personas pertenecientes a pueblos amazónicos, andinos o a sectores

populares en general. Diversos estudios confirman que no son temores vanos: la extendida presencia de discriminación en las universidades peruanas es un hecho (Zavala Virginia y Córdoba Gabina 2010). La encuesta de Kogan Liubay Galarza Francisco (2014) muestra una percepción mayor de discriminación en las universidades privadas que en las públicas. Pero la cita anterior también muestra cierta demanda hacia la universidad para crear espacios y mecanismos que reviertan los comportamientos discriminatorios de la sociedad peruana, lo cual ciertamente debería constituir una de sus tareas si se pretende construir un espacio intercultural.

Finalmente, notamos entre algunos estudiantes una búsqueda de reconocimiento como interlocutores válidos, que se aleja del exotismo, para demandar una relación más equitativa y profunda con los demás miembros de la comunidad universitaria.

> Antes se solía hacer ... (actividades) de ... tipo folclórico, danzas, cosas así ... y bueno, la gente venía pero sólo a vernos, pero no a interactuar con nosotros. Por eso dejamos de hacer eso, y ... ahora lo que buscamos es hacer talleres, eventos, pero casi ... la recurrencia es poca, porque más la gente viene a ver los bailes, las exposiciones de música, pero no a escuchar ... la concurrencia fue poca mientras ... cuando hacemos eventos como el Inti Raymi, o de danzas, ahí sí, la gente suele venir más, y también eso queremos evitar, que no solamente vengan a vernos bailar, sino que también vengan a escuchar cuál es nuestra perspectiva, cómo pensamos, cómo ... cuál es nuestra concepción sobre ... sobre lo que estamos viviendo ahora.

El fragmento citado muestra cómo algunos estudiantes son conscientes que la interculturalidad va más allá de las manifestaciones folclóricas de la diferencia cultural e implica una comprensión del otro, de sus vivencias, de su perspectiva, que puede ser diferente, pero que es igualmente válida y valiosa y requiere ser reconocida. Sin embargo, es claro también que los estudiantes no encuentran ese espacio o esa apertura en la universidad, que al parecer sigue considerando la diferencia sólo para esos momentos puntuales en los que se exotiza la otredad. Todo ello nos

plantea aun importantes desafíos para hablar de una interculturalización de la universidad.

Conclusiones

Los jóvenes becarios agradecen explícitamente la oportunidad de estudiar en la universidad, y aunque su presencia puede hacer de ésta un espacio más diverso, queda claro que en ella el que se acomoda es el estudiante. En efecto, a pesar de que ambas universidades han desplegado estrategias para apoyar a los becarios indígenas, como talleres y asesorías especiales, es claro que los estudiantes indígenas todavía son vistos desde el déficit, desde lo que no saben, y ello no permite ver lo que sí saben, lo que traen y lo que podría incorporarse al conocimiento desplegado en las universidades para dar cuenta y acomodar esa diversidad de saberes y experiencias, es decir para verdaderamente interculturalizar la universidad.

Los arreglos organizativos de las universidades muestran opciones por la segregación y la integración. La segregación implica separar a los becarios del alumnado regular, y en los casos estudiados se hace con miras a favorecer la permanencia de los estudiantes, aunque ese no sea el caso en otras universidades. Queda sin embargo el problema de que esta opción limita el capital social de los estudiantes becarios. La integración, por otro lado, invisibiliza a la población indígena y sus necesidades particulares, y se traduce, en los casos estudiados, como en otros, de acuerdo a las estadísticas que maneja PRONABEC, en una alta tasa de deserción, mayor que la de otras modalidades. En ello se manifiestan los límites de una opción de integración más no de inclusión, en la cuál sería necesario reconocer las necesidades particulares de ciertas poblaciones para atenderlas adecuadamente.

En los casos estudiados podemos comprobar que estamos frente a una presencia creciente de la diversidad en el espacio universitario, pero que aún se reconoce de manera escasa por las propias instituciones. Se privilegian manifestaciones externas y folklóricas de la diversidad, pero se

mantiene una mirada deficitaria sobre la población "diferente" y no se consideran sus propios conocimientos como válidos para los contenidos mismos del saber universitario.

Por todo ello, en el continuum que va entre "normalizar" a esta población diversa, dejando intacto el funcionamiento y la pedagogía de los espacios educativos, y transformar las prácticas que excluyen y discriminan a ciertas poblaciones en dichos espacios y que impiden una trayectoria educativa exitosa (Tubino Fidel, 2007, como se citó en Zavala Virginia y Córdoba Gabina, 2010), las universidades peruanas estudiadas, enfocadas en los déficits de sus estudiantes y con una mirada exotizante sobre la diferencia cultural, parecen encontrarse en un punto más cercano al primer polo, caminando, sí, pero lentamente, al segundo.

REFERENCIAS

Ames, Patricia. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos. doi:10.2307/j.ctt9qdvff

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Bukard, Marion. (2017). ¿Viviendo interculturalidad?: Encuentros y desencuentros entre estudiantes indígenas y docentes del Programa Beca 18. En Ames, Patricia. (ed). *La diversidad en la escuela: Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes peruanos*. (pp. 225-251). Lima, CISEPA-PUCP, IRD.

Gildemeister, Alfredo. (23 de noviembre de 2015). Mis queridos Beca 18. *Lucidez*. https://lucidez.pe/mis-queridos-beca-18-por-alfredo-gildemeister/

Jave, Iris y Ayala, Henry. (2017). *La Beca REPARED. Oportunidad y derecho en el programa de reparaciones en educación*. Lima, Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Fundación Konrad Adenauer.

Kogan, Liuba y Galarza, Francisco. (2014). *¿Discriminas o te discriminan? Un análisis de las percepciones de universitarios de cuatro ciudades del Perú*. Lima, Universidad del Pacífico.

PRONABEC. (2016). *100 mil becas. Memoria Gráfica del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo 2011 – 2016.* Lima, Ministerio de Educación.

PRONABEC. (2019). *Memoria Anual del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo 2017*. Lima, Ministerio de Educación.

Zavala, Virginia y Córdoba, Gabina. (2010). *Decir y Callar. Lenguaje, universidad y poder en la universidad peruana*. Lima, PUCP.

Más allá de la universidad

Sentidos de la profesionalización indígena en una comunidad Chatina de Oaxaca

Sergio Hernández Santiago*
Gabriela Czarny**

Educación superior y juventudes indígenas en México

El acceso a la educación superior de jóvenes pertenecientes a las comunidades y pueblos indígenas, y reconocidos como tales, tiene en México como antecedente, a una serie de programas educativos que inician desde los años sesenta del siglo pasado. Las demandas por ingresar a las instituciones de educación superior estaban presentes, por ejemplo, en los planteos de esos años por parte de organizaciones magisteriales indígenas que posicionaban en la agenda de debate político el derecho a una educación descolonizadora. Desde entonces se han abierto, paulatinamente, una serie de propuestas que han incorporado a miembros

* Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México. sehernandezsa@gmail.com

** Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e Interculturalidad. gczarny@upn.mx

de comunidades indígenas, principalmente en el campo de la antropología, la educación y la lingüística. Desde antes que iniciaran las acciones afirmativas en educación superior dirigidas a población indígena, unos pocos programas educativos recibían a jóvenes indígenas, entre ellos, la Licenciatura en Etnolingüística creado en el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH), la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco y la Maestría en Lingüística Indoamericana del Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). A partir de la incorporación de acciones afirmativas en el año 2001, surgen propuestas bajo la denominación intercultural como la Red de Universidades Interculturales (REDUI) creadas y diseñadas bajo la tutela de instancias federales (SEP CGEIB); al mismo tiempo, otras impulsan mayor autonomía, por ejemplo y entre varios proyectos, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR). Aunque hay una implosión de diversas propuestas que buscan la incorporación y permanencia de jóvenes indígenas en la educación superior, sólo el 3% de este sector está presente en este ámbito (Navia Cecilia, Czarny Gabriela y Salinas Gisela, 2019).

La participación de los profesionales y docentes indígenas, junto con líderes de algunas comunidades ha sido relevante en la conformación y diseño de proyectos educativos que vienen marcando la búsqueda por *otra* escolarización, al estar vinculados con las demandas y necesidades planteadas desde y por las comunidades.

En este trabajo presentaremos algunos posicionamientos que compartimos durante un proceso de investigación, frente a la pregunta: qué sentidos y significados adquiere la profesionalización de sus jóvenes para las comunidades indígenas, así como para las juventudes que se reconocen miembros de ellas. Si bien una parte de las referencias tiene como eje a los jóvenes profesionistas de la comunidad chatina de Tataltepec de Valdés, Oaxaca (Hernández Sergio, 2020), el ejercicio reflexivo se nutrió del contraste y la comparación con el campo de estudios en el que participamos como docentes y aprendices al mismo tiempo, y que viene cobrando visibilidad a través del reconocimiento de juventudes

indígenas en la educación superior (Czarny Gabriela, 2012). El debate presente en esta temática tiene entre sus aristas el profundo señalamiento a la institución escolar y el andamiaje construido sobre una única visión de mundo a partir de la cual se define qué conocimientos son válidos y científicos, y cuáles no. El silenciamiento de los saberes y lenguas subalternizadas, en esta reflexión referidos a los pueblos indígenas, ha tenido profundas repercusiones en los procesos de reconstrucción histórica de las comunidades y sus conocimientos, así como en la reconfiguración de las subjetividades de amplios sectores de nuestras sociedades lo que en el debate político y epistémico se conoce como efecto de la colonialidad del poder (Quijano Anibal, 2000). Otra de las aristas con la que debate este trabajo, y que denota rasgos esencializantes, es seguir postulando que la identificación y adscripción a una comunidad social, cultural, lingüística y en este campo analítico denominada indígena, se reduce al hecho de vivir y permanecer físicamente en ella. Desde este punto, los jóvenes que saldrían de sus comunidades para incorporarse a procesos de escolarización, generalmente en contextos urbanos, perderían sus raíces y lealtades comunitarias, en gran medida por los procesos de asimilación cultural más/menos forzada, procesos en el que las ideologías dominantes sobre una forma de concebir lo que es un "sujeto educado", se encarna con fuerza en las instituciones escolares.

No obstante, el "salir de la comunidad" para acceder a distintos niveles escolares ha sido una constate en las trayectorias de un amplio sector de estos profesionales y también de los que no reconociéndose como indígenas provienen de las zonas rurales de México. La escolarización en estas regiones ha cubierto un tipo de oferta que llega generalmente hasta la educación primaria o secundaria. Es por ello que "salir de la comunidad, salir del pueblo" para seguir los estudios, resulta un acontecimiento naturalizado[1] en muchas de las comunidades. Ese alejamiento y distancia de la vida en la comunidad sumado al ejercicio de buscar "adaptarse" a los espacios escolares en los nuevos contextos -lo que ha implicado para muchos el ocultamiento de sus adscripciones comunitarias y sus lenguas originarias- es la experiencia previa presente en

1 En tanto acontecimiento frecuente y común a la realidad de jóvenes indígenas en México.

los sujetos antes de ingresar a la educación superior. Sin negar que la defensa de los territorios ancestrales resulta una expectativa de muchas comunidades misma que se deposita en sus jóvenes -para lo cual se les requiere su estar allí- también los jóvenes reclaman su derecho a la experiencia juvenil que traspasa varias fronteras.

Algunos puntos sobre el ejercicio metodológico

El trabajo de investigación al que nos referimos tuvo la intención de comparar algunos sentidos y significados que adquirió el acceso a la educación superior en un grupo de profesionistas -jóvenes hombres y mujeres- de la comunidad de Tataltepec de Valdés, Oaxaca, conocidos bajo la denominación étnica de chatinos, pero que en la lengua cha´ kña (chatina) se autodefinen como ñatë cha´ kña, esta expresión ha sido interpretada como "gente de la palabra trabajosa o difícil".

Tataltepec de Valdés es una comunidad indígena y cabecera municipal con aproximadamente 2,269 habitantes (INEGI, 2010), y allí un amplio sector de sus comuneros son hablantes de la variante occidental bajo del idioma chatino (INALI, 2009). La comunidad se rige por un Sistema Normativo Indígena[2] mejor conocido como de Usos y Costumbres. En estas comunidades, la forma de regular la vida colectiva interna y los mecanismos de ascenso social de sus miembros corresponden a la lógica de los usos y costumbres comunitarios. Esto último consiste en *prestar servicios en la comunidad* a través de asumir cargos de policía (cabo, teniente y jefe), mayordomo[3] (chico, grande y mayor); y cumplir con estas obligaciones comunitarias se asume como una forma intracomunitaria de reconocimiento a la persona y a su familia. Sin embargo,

2 Conjunto de normas jurídicas "orales" de carácter consuetudinario que lo pueblos y las comunidades indígenas reconocen como válidas y utilizan para regular sus actos públicos, y sus autoridades aplican para la resolución de conflictos. (Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca, artículo 3, fracción VIII).

3 En Tataltepec de Valdés, Oaxaca, el Mayordomo es la persona nombrada por el Concejo de Ancianos para ocuparse, durante un año, del cuidado de una imagen religiosa de la iglesia católica, también será responsable de la realización de la fiesta por el onomástico del santo o la virgen, según sea el caso.

históricamente han existido otras vías que buscan competir con ese reconocimiento a través de la metáfora *salir adelante*, por ejemplo, el partir hacia los Estados Unidos de América (EUA) y emplearse en ese país. Otra posibilidad ha sido continuar con la escolarización de nivel superior. Quienes han optado por estas últimas opciones salieron de la comunidad y postergaron sus obligaciones comunitarias. Los jóvenes que parten en búsqueda de opciones de profesionalización a través del acceso a la educación superior conciben ese camino como una posibilidad de *salir adelante* y como parte de los imaginarios allí se encuentran un horizonte de mejoras laborales y económicas para *ayudar a la familia y a la comunidad* de origen.

En este estudio, los jóvenes chatinos a los que referimos eligieron universidades públicas para estudiar una profesión; escogieron aquellas instituciones porque ofrecían becas, comedores universitarios y alojamiento o alguna de estas posibilidades y apoyos. También, esta elección se articula con los vínculos que mantienen los jóvenes con miembros familiares y paisanos ubicados en algunas ciudades. Por otro lado, el capital económico y la presencia de otros profesionistas en sus respectivas familias influyeron en el respaldo que los padres les otorgaron a sus hijos. En este caso, lograr el acceso a la universidad tiene detrás de sí el apoyo moral de la familia, y en algunos también el económico.

El grupo de jóvenes interlocutores al que nos referimos tuvo acceso a dos tipos de instituciones de educación superior. Un sector de ellos se profesionalizó en "Instituciones de educación superior que no han sido diseñadas para responder a necesidades, demandas o propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes" (Mato Daniel, 2011, p. 6); éstas conocidas como universidades convencionales, entre ellas: Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Instituto Tecnológico de Pinotepa (ITP), Instituto Tecnológico Superior de la Costa Chica (ITSCCH). Otro sector estudió en la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la UPN, Ajusco y, unos más, en la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), sede Sinaloa. La LEI, así como la UAIM corresponden a lo que en algunas definiciones se establece como instituciones o programas que fungen como

"dispositivos de atención al grupo indígena en educación superior" (Didou Sylvie, 2018, p. 94). La UAIM es una institución de base étnica ya que toda la configuración institucional está diseñada para indígenas, en cambio la LEI es un programa, de este tipo, inserto en una institución convencional.

Los interlocutores fueron 12 profesionistas, de los cuales cinco son hombres y siete mujeres, entre ellos se encuentran etnopsicólogos, abogados, biólogos, ingenieros, enfermeros, médicos y licenciados en educación indígena. Este grupo de profesionales indígenas realizó sus estudios en temporalidades distintas entre el periodo de 1996 a 2016.

Así también, la perspectiva analítica pretendió asumir la etnografía colaborativa con igualdad gnoseológica (Reygadas Luis, 2014) y por ser -uno de los autores de este trabajo- parte involucrada en estos procesos de profesionalización chatina, se asumió la autoetnografía como uno de los ejes metodológicos.

La metáfora de *salir adelante* por atravesar la educación superior

Salir adelante resulta una expresión muy citada cuando se hace referencia al sentido del para qué estudiar y alcanzar la profesionalización. Lo anterior no es un rasgo específico en el contexto de los discursos de sectores jóvenes y adultos de las comunidades indígenas sino también en otros sectores de la sociedad. Aun, y bajo la crisis educativa, efecto del avance neoliberal, el acceso a mayores niveles de escolarización mantiene un imaginario de mejoría y ascenso social, al mismo tiempo que y para el caso de esta comunidad Chatina ese imaginario compite con el valor de la participación en la vida comunitaria, aspecto que hace del sujeto alguien reconocido.

No siempre la expectativa de *salir adelante* a través de la educación es compartida por todos los miembros familiares, por ello, el proyecto de transformarse en un/a profesional en algunos casos respondió a las

aspiraciones personales y, en otros, a expectativas familiares. En Tataltepec de Valdés, al igual que un conjunto de comunidades indígenas y no indígenas en México, persiste la concepción de que las mujeres pertenecen al hogar y a la comunidad, por lo cual buscar salir de ésta para llegar a una universidad en la ciudad no es aceptado (Martínez Adriana, en Czarny Gabriela, 2012), y entre las compañeras que lograron llegar a la universidad se aprecian testimonios que indican la búsqueda por salir de la comunidad como un modo de eludir la vigilancia familiar.

La expectativa de las y los jóvenes —hoy profesionistas— de Tataltepec de Valdés, Oaxaca fue salir de la comunidad en búsqueda de opciones de escolarización superior y, en parte, ese posicionamiento aparece en los testimonios bajo la idea de *salir adelante*. Esto "implicó la construcción de una identidad profesional en espacios de educación superior y, al egresar, ejercer la profesión para generar ingresos —económicos, principalmente—" (Hernández, 2020). Sin embargo, no son sólo las expectativas de las y los jóvenes las que se ponen en juego, también ponderan con distintas intensidades, las expectativas comunitarias que sobre ellos tienen sus padres, y las de los hermanos mayores sobre los menores.

En la elección del destino universitario y la carrera hacia escenarios de educación superior -en estos casos en ciudades diversas del país- confluyeron múltiples decisiones, entre ellas: las mejores condiciones que ofertan las instituciones educativas, las expectativas sobre el futuro laboral y los sentidos sociales asociados a la profesionalización.

En el diálogo con las y los jóvenes de Tataltepec de Valdés quienes se han transformado en profesionistas, nos lleva a plantear que el *salir adelante* implicó *salir de la comunidad* y permanecer generalmente por un periodo prolongado en otras entidades (provincias) y en las ciudades en donde se encuentran las instituciones de educación superior. Ser una o un joven indígena que busca tener experiencias socioeducativas en otras instituciones escolares, más allá de la que ofrece la vida en su comunidad, es una búsqueda contraria al estereotipo del "indígena de museo" (Domínguez Fortino, 2013). Es decir, aquella forma de pensamiento que sugiere que los indígenas "'deben de' estar en sus comunidades

reproduciendo sus prácticas culturales … obligados a permanecer perennes en un solo lugar" (Pérez Edgar, 2016, pp. 108-109). Los jóvenes indígenas tenemos derecho a la educación superior y, en cierto sentido, para quienes tienen posibilidades económicas y apoyos, también el ejercicio de libertad de elección. No obstante, la perspectiva de que un joven indígena opte por la universidad y carrera que le interese no es parte de la concepción en las políticas educativas impulsadas en los últimos años en educación superior por parte del Estado, ya que en el diseño de éstas aún se mantiene la idea arraigada de que los indígenas deberíamos estudiar en determinadas instituciones y carreras, diseñada en gran medida bajo la referencia de interculturalidad.[4]

Estudiar para ayudar a la comunidad

El acceso de los jóvenes chatinos de Tataltepec de Valdés a la educación superior se construyó con base en el imaginario de que al concluir la profesionalización estarían en "mejores condiciones y posibilidades" de ayudar a sus respectivas familias y a su comunidad de origen; es decir, estudiar tuvo propósitos sociales/comunitarios y no sólo personales. En la mayoría de estos jóvenes estaba presente la idea de estudiar afuera de la comunidad para luego regresar a ella y buscar el modo de *devolver algo, apoyar a la familia y comunidad*.

Durante el tránsito por la universidad un sector de estos jóvenes chatinos reorientó sus expectativas respecto al mandato de *volver a la comunidad*, en tanto que decidieron establecer su residencia y buscaron empleo en las ciudades a las que llegaron para estudiar. Desde sus nuevos lugares y en la distancia, mantienen los vínculos con sus familias y otras personas de su lugar de procedencia y, a través de estas relaciones legitiman y defienden sus membresías comunitarias, al tiempo que buscan resemantizar y dotar de diversos sentidos al mandato entendido de

4 Entre las carreras que las universidades interculturales han ofrecido se encuentran, turismo y desarrollo sustentable; salud, derecho y gestión intercultural; las licenciaturas de lengua y cultura referidas a las regiones donde se ubican estas universidades.

una única forma de *volver a la comunidad*. No sólo el empleo los mantiene en la distancia, algunos conformaron sus respectivas familias con personas de diferente adscripción étnica. Dentro de este grupo, las y los jóvenes que estudiaron en carreras con marca étnica, en su mayoría se encuentran en las ciudades en donde culminaron sus estudios universitarios y sus perfiles profesionales se vinculan con el ámbito educativo. Sin embargo, dentro de las expectativas de algunos de ellos, se encuentra el proyecto de regresar a Tataltepec de Valdés en donde pretenderán conseguir empleo en el ámbito de la educación escolar indígena y de este modo fortalecer los procesos formativos escolares desde dentro de la comunidad.

Las y los jóvenes que estudiaron carreras como ingeniería, medicina, enfermería, abogacía en universidades convencionales -sin marca étnica- en su mayoría volvieron a la comunidad de origen y, en ciertos momentos, han contribuido profesionalmente en la administración municipal -la que tiene en sí una conjunción de prácticas culturales organizativas propias entre ellas, la toma de decisiones en asambleas comunitarias-. De acuerdo a las autoridades que están al frente de la conducción de la comunidad, en alguna de ellas han optado por elegir a los profesionistas para que trabajen desempeñando funciones de tesorero, secretario municipal y de sindicatura. A estos puestos de trabajo no llegan por las vías tradicionales de ascenso social por *servir en la comunidad* a través de los Usos y Costumbres sino por *servir a la comunidad* en calidad de profesionistas. En estos casos, la credencial universitaria sirve para contribuir al proyecto comunitario; él o la joven profesionista no adquiere jerarquía por ello, sin embargo, puede hacerse de cierto prestigio en la comunidad.

Algunas ideas para el cierre

Los procesos de profesionalización de un grupo de jóvenes chatinos de Tataltepec de Valdés, Oaxaca nos permiten reconocer que dedicarse a estudios universitarios y estar afuera de la comunidad de origen por un periodo de varios años, les implicó postergar el cumplimiento de sus

obligaciones comunitarias. Sin embargo, ello no los desvinculó de la vida en la comunidad y en muchos de los casos el retorno a las mismas ha representado una acción valorada por la gente. No obstante, se advierten tensiones entre la inserción como profesionistas asalariados o como profesionistas que brindan sus servicios en el marco de los usos y costumbres.

Los jóvenes concibieron a la profesionalización como un medio posible para *salir adelante*, porque sigue vigente la expectativa de mejora económica y con ello ayudar a la familia y servir a la comunidad como profesionistas. Lo anterior puede verse realizado en las funciones que han desempeñado *para y con la comunidad* en tanto que han *servido a y en ella*. Aquellos profesionistas que permanecen fuera de la comunidad han resemantizado la noción de *volver a la comunidad*, a partir del fortalecimiento de las relaciones que mantienen con la familia y paisanos que viven en el pueblo. Para el caso de las mujeres profesionistas, salir adelante representó, en algunos casos, la posibilidad de estudiar afuera de la comunidad y de este modo eludieron la vigilancia comunitaria que opera sobre ellas.

Estudiar una carrera universitaria no necesariamente transforma a los jóvenes en miembros reconocidos por su comunidad; es más bien la simultaneidad de procesos entre *servir en* y *servir a la comunidad* los desafíos que enfrentan, entre otros, las juventudes indígenas.

REFERENCIAS

Didou, Sylvie. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la educación superior, 47*(187), 93-109.

Domínguez, Fortino. (2013). *La comunidad transgredida: los zoques en Guadalajara. Un estudio entre indi@s urbanos*. Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

Gobierno del Estado de Oaxaca y Procuraduría para la defensa del indígena (1998). *Ley de derechos de los pueblos y comunidades indígenas del Estado de Oaxaca*. Oaxaca.

Hernández, Sergio. (2020). *Los sentidos de la profesionalización: aportes al debate sobre educación superior y pueblos indígenas desde Tataltepec de Valdés, Oaxac*a [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN, México.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México, INALI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Principales resultados por localidad*. Base de datos. México, INEGI.

Martínez, Adriana. (2012). Joven indígena. Trayectoria de Vida. Na Ni Macehuali, Ni petok o ni nelhuayotok pan se almontlalli nahuatlatoli. En Czarny, Gabriela (Coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. (pp. 29-40). México, UPN.

Mato, Daniel. (2011). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Un panorama de la diversidad de modalidades de colaboración intercultural en educación superior actualmente en curso en América Latina. *Aquí Estamos. Revista de ex becarios indígenas del IFP-México, 8*(14), 6-12.

Navia, Cecilia., Czarny, Gabriela y Salinas, Gisela (2019). Estudiantes universitarios indígenas y sus procesos formativos. *Sinéctica 52,* 1-15

Pérez, Edgar (2016). *Salir adelante: la prospectiva desde la educación comunitaria ikoots en San Mateo del Mar, Oaxaca* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. http://200.23.113.51/pdf/33057.pdf

Quijano, Anibal (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo. (Comp.). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 201-246). Buenos Aires, CLACSO.

Reygadas, Luis. (2014). Todos somos etnógrafos: Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En Oehmichen, Cristina. (ed.). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. (pp. 91-118). México, Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.

Saberes y prácticas de diversidad en instituciones de educación superior no interculturales

Jóvenes estudiantes de la UBBJ, Oaxaca

Erica González Apodaca*
Cecilia Erna Gutiérrez González**

A casi veinte años de que el enfoque intercultural se oficializara en el nivel de educación superior en México, el espacio menos impactado ha sido la universidad convencional y las políticas de *interculturalidad para todos*, orientadas a combatir el racismo y la discriminación en instituciones de educación superior (IES) que no incorporan un enfoque intercultural.

* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad. erica.glz.apodaca@gmail.com

** Investigadora Independiente, México.

La educación superior convencional se concentra en las ciudades. Las IES con cobertura en regiones rurales son básicamente del sistema de educación tecnológica, e imparten carreras y especialidades técnicas poco permeadas por el enfoque de la diversidad. Sin embargo son espacios atravesados por la gran diversidad cultural y lingüística de su población universitaria, compuesta por jóvenes con trayectorias heterogéneas que combinan la vida comunitaria y las experiencias de movilidad en contextos rural-urbanos, migratorios o fronterizos. Las experiencias y los conocimientos adquiridos en ellas, permean los espacios y prácticas universitarias.

En la formación universitaria estructurada desde el régimen de verdad del conocimiento técnico-científico, los saberes de la diversidad suelen ocupar el campo de lo anecdótico o considerarse parte de la "cultura" local; sin embargo, su presencia modela *de facto* las prácticas de la universidad convencional y las apropiaciones que los sujetos realizan. Visibilizar estos procesos desde la investigación, puede contribuir a desmontar los sesgos coloniales de la universidad en espacios distintos a los producidos por el estado y sus políticas de gestión de la diversidad.

La educación superior en Oaxaca

Oaxaca está considerado el tercer estado más pobre del país y el segundo de mayor diversidad sociocultural y lingüística por sus pueblos indígenas y afrodescendientes.[1] Sus formas de organización social y política comunitarias, han posibilitado construir estrategias de apropiación y resistencia para transitar los procesos de modernización y globalización económica y cultural. Sin embargo, las comunidades oaxaqueñas viven las graves consecuencias de las políticas neoliberales del estado, y enfrentan las desigualdades y el racismo propios de un sistema colonial.

1 Según estimaciones de la Encuesta Intercensal 2015, de casi cuatro millones de personas que viven en Oaxaca, 43.7% pertenece a un pueblo indígena y 65.7% se autoadscribe como tal. Se registró a 196,213 personas autoadscritas afrodescendientes o afromexicanas. En el estado se hablan 40 de las 68 lenguas indígenas reconocidas en el país, con un total de 1,205,886 hablantes (INEE, 2018).

Según arrojó un estudio realizado por Székely Miguel, el sistema de educación superior se distingue por una cobertura de 18% (frente al 33% a nivel nacional), una capacidad instalada de tan solo 109 instituciones de educación superior (equivalente a 1 por cada 1,850 jóvenes) y serias carencias de infraestructura, equipamiento, programas de estudio y personal docente. Lo anterior, a pesar de que el gasto público por alumno es similar al promedio nacional (2013, p. 16). Otras características son el rezago educativo y la desigualdad en el acceso: sólo el 20% de los estudiantes matriculados en primaria llega a la educación superior y únicamente el 12% logra concluir la carrera. En el 2013, un 70% de la matrícula total del nivel provenía de los hogares con mayor ingreso, mientras que únicamente 12% eran jóvenes de hogares pobres (2013, pp. 23-24).

Ahora bien, considerando la geografía accidentada y la fuerte dispersión poblacional en sus 570 municipios, la concentración de las IES en los núcleos urbanos de Oaxaca es muy marcada. Según datos de ANUIES, las instituciones que dan cobertura a las regiones son: universidades públicas estatales de apoyo (7), universidades tecnológicas (2), unidades federales del tecnológico nacional (9), unidades descentralizadas del Instituto Tecnológico Nacional (2) y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (3) (ANUIES, s.f.). No existe una modalidad diferencial con marca étnica, con excepción de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) orientada a la formación de docentes hablantes de lenguas indígenas.

En 2019 iniciaron actividades las Universidades para el Bienestar Benito Juárez, un proyecto de política pública del actual gobierno para acercar la educación superior a las regiones rurales y marginadas del país, mediante la gratuidad, el ingreso sin examen de selección, la beca de estudios y la pertinencia regional de las carreras ofrecidas.[2] Si bien no tienen una denominación intercultural, en sus estatutos se enuncia una perspectiva de vinculación comunitaria y orientada a la diversidad (UBBJ, s.f.). Pero más que su normatividad, es la ubicación de sus sedes

2 Imparte carreras en seis áreas de conocimiento: Salud, Energía, Desarrollo regional sustentable, Procesos Agroalimentarios, Patrimonio Histórico y Cultural y Estudios Sociales; estableciendo una carrera por sede.

y la población estudiantil que reciben, lo que les imprime una intensa diversidad.

Los estudiantes universitarios

Existen 18 sedes UBBJ en todas las regiones de Oaxaca. La sede Tlacolula de Matamoros en la región Valles Centrales, tiene una matrícula de 155 estudiantes (66 hombres y 89 mujeres) que provienen de 40 municipios de los Valles Centrales, la Sierra Norte, la Sierra Mixe, la Mixteca de la Costa y la Sierra Sur del estado; hay también estudiantes de la región del Istmo y la zona chinanteca. Identificamos cinco lenguas en convivencia: zapoteco, mixe, mixteco, chinanteco y español.

Los estudiantes poseen multitud de experiencias vinculadas con sus contextos de socialización familiar y sus trayectorias de migración, trabajo y escolarización, atravesadas por desigualdades de género, clase y etnicidad. La mayoría son los primeros miembros de sus familias en tener acceso a la educación superior. Para algunos, el paso por la universidad está asociado a "superarse como personas" y a la posibilidad de "apoyar a la familia" y a la comunidad de origen. Otros tienen la expectativa de contribuir con proyectos que fortalezcan las economías locales o participar de soluciones colectivas a problemas medioambientales en sus regiones.

La socialización comunitaria y la participación de muchos estudiantes en las prácticas familiares agrícolas, a menudo se realzan como experiencias fundacionales de sus proyectos de futuro, orientados a "aportar algo al cuidado del medio ambiente", "al planeta" y como fuente de su interés en la ingeniería en desarrollo regional sustentable, carrera que se imparte en la sede. También son comunes las referencias al conocimiento "de los abuelos" y a la conservación de prácticas productivas fundadas en una relación orgánica con el entorno natural:

> Me gusta la enfermería y el medio ambiente ya que mi familia se ha dedicado al campo y desde pequeña les he ayudado en la siembra del maíz,

> garbanzo frijol y trigo. (Comunicación personal, estudiante M1, 7 de noviembre 2020).
>
> Me interesó la carrera, investigué de qué trata y me interesó porque muchas cosas ya las traemos desde chicos en la familia y ahora han cambiado mucho las cosas en el campo, para mal. Me gustaría concluir mis estudios a nivel superior para tener un buen futuro y contribuir. (Comunicación personal, estudiante H2, 7 de noviembre 2020).
>
> Estoy en la UBBJ porque me interesa conocer más de la biodiversidad, saber cómo ayudar al ecosistema y al medio ambiente. (Comunicación personal, estudiante M3, 8 de noviembre 2020).

Junto al trabajo campesino y las experiencias del territorio, otra característica de los estudiantes es la socialización en la migración y sus experiencias de movilidad geográfica y cultural. Emprender trayectorias migrantes, "salir a otros lugares", en la región o en diversas ciudades del estado y del país, representa la alternativa para buscar trabajo, mejorar las condiciones de ingreso, continuar trayectorias escolares, o buscar ingresos económicos extras, además de experimentar otras formas de vida. Varios jóvenes han recorrido circuitos de migración que involucran a la familia completa en un cambio de residencia, o han vivido experiencias de migración internacional a edades tempranas y retornos, años después, al pueblo de los padres.

Así como los atraviesa la diversidad, los estudiantes comparten experiencias de desigualdad en varias dimensiones de sus vidas. Sobresalen desigualdades asociadas al género en las mujeres, que son mayoría en la matrícula; estudiantes casadas, con y sin hijos, o madres solteras que viven con sus propias madres y reciben apoyo en el cuidado de los menores. Alimentan la expectativa de que la universidad traerá mejores posibilidades de futuro para ellas y para sus hijos. Estudiar significa también demostrar la propia capacidad: "Pensé que si mi mamá me sacó adelante sola, yo también lo podía lograr. Quiero terminar mi ingeniería y darles un mejor futuro a mi hija y a mi mamá" (Comunicación personal, estudiante M4, 18 de enero 2020).

Es frecuente encontrar trayectorias escolares discontinuas, motivadas por diversas condiciones de desigualdad social. Los cortes suceden al terminar la secundaria o durante el bachillerato, a raíz de dificultades familiares que se agravan en circunstancias específicas: problemas de salud, deudas, rupturas ocasionadas por migración o por violencia y entre las mujeres, embarazos tempranos o situaciones de violencia de género. Sin embargo esto no es unívoco, ya que la discontinuidad también puede responder a decisiones personales motivadas por intereses y planes de vida, que anteponen otras experiencias a lo escolar.

Los estudiantes combinan estudios y trabajo, realizan actividades laborales económicamente remuneradas, o no: apoyan a la madre en la venta de comida, colaboran en el tejido de telar, o toman trabajos asalariados de tiempo parcial. En Tlacolula, las estudiantes se emplean en el trabajo doméstico, en pequeños comedores, como dependientas de tiendas o puestos del mercado. Los varones se involucran en la construcción, el manejo de mototaxis o la panadería. Sobresale también el dominio de varios oficios: hay músicos, danzantes, artesanos del telar de pedal, panaderos, carpinteros y comerciantes. La mayoría conoce y participa en actividades vinculadas al campo, la siembra de maíz, el cuidado de animales, y la hechura y venta de tortillas y tlayudas. Sus experiencias integran un acervo cultural de conocimientos, prácticas y afectos, desde el cual se vinculan con la formación profesional.

Diversidad de saberes en la universidad no intercultural

Los conocimientos asociados a la diversidad de experiencias de los sujetos inciden en las prácticas universitarias y hace parte del curriculum cotidiano implícito, en un espacio normativamente orientado a la transmisión de conocimientos técnico-científicos. Describiremos brevemente tres ámbitos que lo ilustran: i) relaciones inter-generacionales en la universidad, ii) saberes campesinos que ocupan espacios del curriculum, y iii) mediaciones pedagógicas o “saberes-haceres” de los profesores-profesionistas (Mateos Laura, Dietz Gunther y Mendoza Guadalupe, 2016).

El primer ámbito se relaciona con la composición etaria de la matrícula, que al no prescribir una edad límite para el ingreso, tiene distintos rangos de edad y generación. Los estudiantes van de los 18 hasta los 52 años; aunque la mayoría es menor a 26. Esto significa que el aula se convierte en un espacio inter-generacional donde interactúan jóvenes y adultos.

Sin entrar aquí en un mayor análisis, la dinámica intergeneracional supone que las prácticas universitarias se ven permeadas por elementos de las culturas parentales; entre ellos, las nociones socioculturales de respeto y autoridad moral, las prácticas discursivas y los usos de la oralidad, y los conocimientos "tradicionales" que entran a las aulas en forma de memorias, saberes culturales, procedimentales y conocimientos territoriales sobre los seres vivos y no-vivos, que hacen parte de las epistemologías de los pueblos de la región.

La irrupción de estos conocimientos en las aulas universitarias muestra cómo se producen territorialidades basadas en afectividades y apropiaciones del espacio natural, distintas a las consideradas por la ciencia. En una perspectiva decolonial, incluir las memorias comunitarias y los conocimientos de los abuelos en las culturas universitarias convencionales, constituye un camino contra la colonialidad del saber (Quijano Anibal, 2007).

> Ayer cantó el otro pajarito de pecho amarillo con cabecita así con líneas blancas, entonces a mí se me hizo muy extraño porque siempre canta en los meses de junio y julio más o menos, y le dije a mi esposa: "probablemente va a llover, yo creo que va a llover porque ese animalito está avisando". Es que en la tarde no, no pensé que fuera a llover, sin embargo, se formaron las nubes rápidamente aquí, unas nubes muy oscuras y prácticamente hacia la media hora o 20 minutos empezó a llover. Muy extraño, pero pues son cosas que están pasando. Yo creo que voy a mandar un registro de sonido de ese pájaro al grupo de whatsapp de la escuela. Es un canto muy característico, cuando él canta así la verdad que … híjole, se me hace extraño, pero pues yo creo que nuestra gente antes se basaba en eso, porque no tenían aparatos sofisticados para saber si iba a llover o no. Pero creo que a través de eso también conocía mucho la gente, y

> eso sigue pasando aquí. (Comunicación personal, estudiante H5, 21 de octubre de 2020).

El segundo ámbito son espacios curriculares intersticiales, donde algunos estudiantes suelen exhibir sus propios conocimientos bioculturales en un marco donde este es un capital valorado. Si bien no son espacios que intencionen explícitamente un diálogo de saberes, sí representan vías de apropiación desde el conocimiento campesino, que se discursa como prácticas y saberes-haceres situados, como la colectivización del trabajo o la solidaridad laboral, distributiva o ritual (Gasché Jürg, 2008) vigente entre los pueblos de la región. Ante el discurso dominante del conocimiento técnico-científico institucionalizado, los *Otros* conocimientos arraigados en sus contextos de práxis, irrumpen en forma de ejemplos, precisiones, memorias y saberes-haceres bioculturales de los estudiantes. Muestran además que el contexto espacial y temporal de estas prácticas es dinámico, y por lo tanto las prácticas tradicionales no se oponen a la incorporación de cambios o ajustes.

El tercer ámbito son las mediaciones que desarrollan los profesores en su discurso pedagógico, al generar y poner en práctica conocimientos interculturales e intergeneracionales en un espacio de educación superior convencional, que permiten moverse entre la cultura escolar y las culturas comunitarias y regionales. Esos conocimientos pueden ser entendidos a modo de "saberes-haceres": "Los saberes-haceres están enfocados en la capacidad teórico-práctica de traducir, de forma dialógica y potencialmente simétrica, entre diferentes horizontes identitarios y distintivas praxis culturales" (Mateos Laura, Dietz Gunther y Mendoza Guadalupe, 2016, p. 813).

La mediación en la práctica de los profesores, es posible porque son profesionistas de la región cuyas primeras experiencias de socialización transcurrieron en las comunidades, donde varios mantienen vínculos afectivos y de parentesco. Por lo tanto, retoman el acervo tecno-científico de su disciplina y los conocimientos del entorno regional, nacional y global, pero además evocan memorias de su propia socialización familiar y comunitaria. Esta práctica permite abarcar saberes, memorias y

afectos, construidos en experiencias propias e inter-generacionales, que median el saber disciplinario y facilitan un diálogo significativo con los estudiantes sobre problemas que los vinculan.

> Aquí tenemos que ser muy cuidadosos al momento de manejar ciertas cierta información con los productores. Se ha platicado mucho de lo que representa el maíz a nivel cultural, a nivel social. Llegar con campesinos de las comunidades y hablar de este tema de rentabilidad no es algo sencillo; el productor no siempre le pone números a su cultivo y podríamos decir: "pues qué mal", pero yo también podría decir "afortunadamente todavía el productor no todo lo ve en cuestión de dinero". Le da otro valor a su maíz, porque tiene otros valores intangibles: culturales, sentimentales, el gusto mismo de estar comiendo su propio maíz, que hoy tiene un valor incalculable ¿no? Por ejemplo, en mi caso, voy a la casa de mis papás y no es lo mismo las tortillas hechas por mi mamá que yo sé que es maíz que ellos sembraron y cultivaron, a que sea maíz comprado en la tienda que no sé de dónde viene. Y luego, si consideramos el sabor, la consistencia ... Es por eso que tienen valor los elementos no tangibles del maíz nativo que se produce en las comunidades.
>
> Antes las familias eran numerosas. En mi caso somos seis y hubo un tiempo en que todos estábamos ahí, cuando no salíamos todavía del pueblo; los niños íbamos y ayudábamos a todo lo que es la milpa, había mano de obra. Pero uno cuando sale, pues mi papá dice: "creo que ya no voy a sembrar, o solo un poquito que yo pueda lograr". Es lo que pasa en el campo mexicano. Por eso digo que afortunadamente los productores no le meten número, porque el día que descubren: "estoy perdiendo, estoy invirtiendo $10,000 pesos y únicamente recupero $6,000. No, pues ¿para qué siembro? Mejor voy a la tienda y compro el maíz". Eso ha sido para mí una de las causas del abandono del campo. Mucho cuidado cuando manejemos estas cuestiones de rentabilidad, sí lo tenemos que hacer, pero tendríamos que ver cómo plantearlo con la gente. (Comunicación personal, Profesor 1, 21 octubre 2020).

A modo de cierre

Como lo afirman Botero Patricia, Vega Mónica y Orozco Mauricio (2012), los conocimientos aprendidos en la socialización, en tanto proceso intersubjetivo de apropiación de la cultura, tienen el potencial de vincular las experiencias de los sujetos y construir redes inter-generacionales e inter-culturales con sentidos compartidos. Visibilizar esos conocimientos *Otros* generados por los sujetos y potenciar las prácticas que los vehiculan en las dinámicas cotidianas de la educación superior convencional, puede apuntalar procesos profesionalizantes más dialógicos y abiertos a la diversidad cultural, que escapen a las definiciones funcionales del multiculturalismo neoliberal (Hale Charles, 2004) y de los espacios preestablecidos por el Estado para la producción de la diversidad y la diferencia.

Asimismo, analizar los conocimientos y saberes de jóvenes cuyos procesos de socialización se construyen vinculados a los territorios bioculturales de sus pueblos, fortalece su concepción como *sujetos de conocimiento,* que articulan saberes y prácticas desde la diversidad y hacen parte de las redes de sentido que atraviesan y transforman la profesionalización universitaria. Ello permite imaginar políticas de educación superior equitativas y pertinentes, cuyos sujetos educativos se conciban desde sus fortalezas y ventajas, no desde sus carencias.

REFERENCIAS

ANUIES. (s.f.) *Anuario estadístico de la Población escolar en Educación Superior, Ciclo 2019-2020*. Recuperado el 1 de noviembre de 2020 de: http://www.anuies.mx/

Botero, Patricia., Vega, Mónica y Orozco, Mauricio. (2012). Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *10*(2), 897-911.

Casillas, María de Lourdes y Santini, Laura. (2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México, SEP.

Gasché, Jürg. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, María., Gasché, Jürg y Podestá, Rossana. (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. (pp. 367-397). Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Hale, Charles. (2004). Re-pensando la política indígena en la época del 'indio permitido'. En: *Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado*. Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala.

INEE (2018). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018*. Oaxaca. INEE.

Mateos, Laura Selene., Dietz, Gunther y Mendoza, R. Guadalupe. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(70), 809-835.

Quijano, Anibal. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural studies, 21*(2-3), 168-178.

Székely, Miguel. (2013). *Educación superior y desarrollo en Oaxaca*. Documentos del Banco Mundial.

UBBJ. (s.f.). *Estatuto académico.* Recuperado el 1 de noviembre de 2020 de: https://ubbj.gob.mx/Documentos

Indígenas estudantes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Protagonismos e autorias

Maria Aparecida Bergamaschi*
Michele Barcelos Doebber**
Cidara Loguercio Souza***

Neste texto discorremos sobre a presença de indígenas estudantes[1] na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos cursos de graduação e pós-graduação, enfatizando a autoria e a produção acadêmica destes estudantes, especialmente na extensão e na pesquisa. Escrevemos a partir de nosso envolvimento com os indígenas estudantes como servidoras da universidade, como pesquisadoras e extensionistas atuantes no campo da educação, em que buscamos dialogar com a educação própria dos povos Kaingang e Guarani, cuja presença é majoritária em

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Integrante do Grupo de Trabalho CLACSO Educación e Interculturalidad. cida.bergamaschi@gmail.com

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Campus Litoral Norte. micheledoebber@yahoo.com.br

*** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). cidarag@gmail.com

1 Usamos a expressão "indígenas estudantes", priorizando o vínculo étnico antes da designação acadêmica. É uma disposição política que vai ao encontro dos próprios estudantes que, antes de tudo, se denominam indígenas.

nossa instituição de ensino superior. Também são os povos indígenas que, majoritariamente, habitam a região sul do Brasil.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul é uma instituição pública e gratuita. Está posicionada entre as cinco maiores e mais bem-conceituadas universidades brasileiras, posicionamento de qualidade que mantém em nível internacional. Oferece 89 cursos de graduação aos seus mais de 30 mil alunos e alunas em licenciaturas e bacharelados; mantém, igualmente, em torno de 12 mil alunos em cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*). Na pós-graduação *stricto sensu* - Mestrado e Doutorado -, frequentam cerca de 12 mil estudantes-pesquisadores em seus 92 programas. Atuam mais de 5 mil servidores técnicos e professores. É uma grandiosidade formativa para a região e para o país, porém mantém uma forte tradição eurocêntrica que se expressa, por exemplo, em 95% de professores brancos e nenhum professor indígena. Nas duas últimas décadas, a composição de estudantes está sendo reformulada a partir de Políticas Afirmativas, instituídas na graduação desde 2008 e com algumas ações afirmativas que começam se concretizar na pós-graduação.

Esta breve apresentação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul visa contextualizar o espaço acadêmico dos indígenas estudantes. Mesmo acolhidos pela instituição, encontram uma estrutura monológica em termos de conhecimentos e práticas de ensino-pesquisa-extensão, o que torna o ambiente de estudo um grande desafio para eles, que são obrigados a viver "entre dois mundos": o que os habita desde seus pertencimentos étnicos-culturais e o mundo urbano e acadêmico, da língua portuguesa e do predomínio dos conhecimentos ditos ocidentais. Avaliamos que é de suma importância esta presença, que se faz sentir em alguns espaços da universidade, mas, por si só não altera a estrutura acadêmica que pouco escuta as vozes, os saberes e os conhecimentos que vem com estes estudantes. Contudo, vislumbramos brechas de atuação e autoria de indígenas estudantes, brechas que enfatizamos para que sejam vistas e sentidas, expandidas e ampliadas na instituição, tornando-a mais complementar e recíproca, sensível e fecunda para conhecimentos e metodologias inscritas em uma ancestralidade que nos implica como

pessoas não indígenas, ao reconhecermos também nosso pertencimento a esta América profunda, a Ameríndia.

Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS

Acessar a universidade é um projeto comunitário e uma luta histórica dos povos indígenas, que a reconhecem como um importante espaço a ser ocupado. O ingresso de indígenas na UFRGS iniciou em 2008 por uma decisão da universidade, pressionada pelo protagonismo político dos povos Kaingang e Guarani, especialmente. Somente em 2012 tornou-se lei nacional o acesso por cotas de pessoas pretas, pardas e indígenas em todas as instituições federais de ensino do país.

A política de ação afirmativa para indígenas nos cursos de graduação da UFRGS ocorre de duas formas: a) reserva de dez vagas por ano em cursos escolhidos em assembleia pelo coletivo de lideranças indígenas em diálogo com a universidade. Nesta modalidade o candidato precisa comprovar pertencimento étnico através de uma autodeclaração referendada pela liderança de sua comunidade e por órgão governamental competente, bem como realizar um processo seletivo específico que consiste em prova de redação e prova de português. Nessa modalidade ingressa um estudante indígena por curso. b) O ingresso via processo seletivo vestibular ou Exame Nacional de Ensino Médio, em que o candidato indígena se inscreve para concorrer pelas cotas juntamente com candidatos pretos e pardos. Esta segunda modalidade tem sido pouco efetiva, tendo ingressado um contingente muito baixo de estudantes na experiência da UFRGS. Por esse motivo, os aspectos que nos detemos aqui estão relacionados ao ingresso e permanência dos estudantes através da modalidade de criação de vagas suplementares.

Em doze anos de presença indígena (2008 a 2020), ingressaram 124 novos estudantes, sendo eles das etnias Kaingang, Guarani, Quechua, Fulni-ô, Juruna, Baré, Pataxó, Pankará. Importante registrar que em mais de 80 anos de universidade, não havia ingressado nos cursos de graduação nenhum estudante indígena, situação que só é alterada após a

implantação da política de ação afirmativa. Tem sido grande a busca por essa modalidade, sendo em média 8 candidatos por vaga a cada ano. Ao todo foram 29 os cursos escolhidos no período, sendo que 60% deles concentram-se na saúde, área estratégica para os povos indígenas. Observa-se uma presença de indígenas cada vez mais jovens ingressando na UFRGS, predominantemente mulheres e, ao todo, registramos doze diplomações, distribuídas nos cursos de Enfermagem, Pedagogia, Direito, Medicina, Serviço Social, Odontologia e Psicologia.

Para afirmar a permanência dos indígenas estudantes, foi criado um conjunto de ações de apoio material e pedagógico. No que tange ao apoio material, destacamos que todo estudante indígena ingressante em um curso de graduação tem direito à vaga na casa do estudante universitário (ou, em alguns casos específicos, a auxílio moradia), fazer suas refeições gratuitamente no restaurante universitário, auxílio transporte, auxílio creche para filhos menores de seis anos, bolsa permanência financiada pelo Ministério da Educação,[2] entre outros. Em relação ao apoio pedagógico citamos o acolhimento feito na chegada dos estudantes e primeira matrícula, o programa de monitoria (que designa um colega monitor e um professor orientador para acompanhar o estudante indígena durante a trajetória acadêmica), iniciativas de alguns cursos com projetos de acolhimento, projetos de extensão e outros formatos e a possibilidade do indígena participar como bolsista em projetos de pesquisa, extensão e educação tutorial como importante espaço de aprendizado e de reforço de vínculos para a permanência.

Podemos dizer que a presença dos indígenas estudantes na UFRGS já é significativa e repercute no cotidiano da universidade de diversas formas. Com o passar dos anos o grupo tem aumentado, se organizado e se fortalecido enquanto coletivo. Expressam seu protagonismo e

2 Trata-se de bolsa específica para acadêmicos de graduação indígenas e quilombolas, de valor maior das demais bolsas de auxílio universal, ainda assim aquém das necessidades e despesas que enfrentam os estudantes que se deslocam dos seus contextos comunitários para morar na cidade. A Bolsa Permanência é concedida somente pelo período do curso instituído como regular. Se o acadêmico não concluir o curso em tempo mínimo, o que ocorre com a maioria dos estudantes da UFRGS, perde a bolsa e fica com o desafio de concluir o curso sem esse importante apoio financeiro.

encaminham suas demandas às diferentes instâncias da universidade. As pautas principais têm sido a qualificação da permanência e o reconhecimento de seus modos de vida, cosmologias, formas de expressão e organização social no interior do ambiente acadêmico. A potência organizativa desses jovens estudantes pode ser observada, por exemplo, na criação e execução de encontros regionais e nacionais de estudantes indígenas, bem como na apropriação do espaço da universidade e dos conhecimentos acadêmicos, manifestando sua potência interepistêmica. Essa expressão é evidenciada em seus trabalhos de conclusão de curso, nos quais mostram habilidade em fazer dialogar, complementarmente, os conhecimentos da ciência ocidental com os conhecimentos próprios, criando produções inéditas que rompem com a colonialidade do saber e arejam a produção científica. Ao concluir suas graduações, alguns estudantes carregam essa bagagem para a pós-graduação, como veremos a seguir.

De outro lado, também a estrutura universitária precisa se movimentar para acolher esses novos sujeitos acadêmicos, com saberes e sentires outros. Nesse sentido, observamos pequenas alterações: no currículo de alguns cursos,[3] através de novas criações pedagógicas (programa de monitorias, grupos de acolhimento e projetos de extensão), o oferecimento de ações de capacitação para servidores docentes e técnicos concebidas em colaboração com indígenas e realizadas nos próprios territórios dos estudantes, por exemplo. Tais invenções permitem aprendizados interculturais para todos os envolvidos.

3 Citamos, como exemplo, a disciplina Encontro de Saberes, uma experiência de colaboração intercultural inspirada em projeto que teve início na Universidade de Brasília. Ocorre na UFRGS desde 2016 pela iniciativa de um coletivo de professores de diferentes áreas de conhecimento. Realizada por meio de docência compartilhada entre professores da universidade e mestres e mestras tradicionais, proporciona vivências interculturais e aprendizados em diversos níveis, integrando temáticas afro-brasileiras e indígenas, articulando saberes acadêmicos e populares. É uma disciplina eletiva, constituindo um movimento pioneiro, ao acolher outras epistemes. Ver: Nogueira; Doebber; Stein (2019).

Protagonismo indígena na extensão

O histórico das ações afirmativas na UFRGS aponta importantes conquistas dos segmentos sociais envolvidos e significativas brechas cavadas no sistema monocultural e monoepistêmico de funcionamento acadêmico. No entanto, é premente a necessidade de ampliação da presença indígena na universidade, a fim de que o espaço acadêmico seja permeado por contribuições de diferentes existências e epistemologias. Essa necessidade não apenas se refere a uma reparação aos povos cuja legitimidade de processos e conhecimentos foi negada pela diferença colonial (Mignolo Walter, 2013). Ela também diz respeito à própria instituição universitária, que precisa urgentemente superar sua colonialidade.

Partindo da premissa de que romper as amarras da colonialidade do saber passa pela construção da interculturalidade como experiência real, diferentes parcerias entre indígenas e não indígenas surgem na UFRGS. São iniciativas que articulam pessoas dos segmentos acadêmicos, mas também estudantes, pesquisadores, lideranças, professores e sábios indígenas na extensão, no ensino, na formação continuada e na pesquisa.

Um exemplo recente é o Projeto de Extensão *Indígenas no Ensino Superior: caminhos da interculturalidade*, que surgiu no contexto de construção do VII Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI) em 2019, realizado na UFRGS. A expectativa de receber indígenas estudantes de todo o território nacional foi percebida como oportunidade para trazer visibilidade interna às suas pautas. Assim, o coletivo indígena da UFRGS que organizou o VII ENEI fez-se presente em instâncias variadas, solicitando apoio para o evento, mas também se apresentando e ampliando possibilidades de interlocução e sensibilização para necessidades específicas. Encontrando eco entre servidoras técnico-administrativas[4] de diferentes setores, essa necessidade de apoio a iniciativas e protagonismos indígenas na universidade forjou o projeto de extensão,

4 São servidoras da Universidade com experiência de atuação junto a coletivos indígenas, especialmente no acolhimento e no acompanhamento institucional dos estudantes, no diálogo com lideranças, professores e mestres indígenas.

que não se esgotou na realização do evento nacional. A equipe do Museu da UFRGS, em consonância com seu plano e trajetória de trabalho, acolheu o Projeto que, mesmo permanecendo com sua característica intersetorial, está vinculado institucionalmente ao Programa Educativo do Museu.[5]

O Projeto tem por objetivo promover e apoiar na universidade e na sociedade iniciativas educativas que valorizem o protagonismo indígena. Para tanto, propõe espaços de interlocução em atividades interculturais, gerando momentos de convivência e formação continuada para não indígenas e indígenas, dentro e fora da UFRGS. Da mesma forma, o apoio a iniciativas de coletivos e outras organizações estudantis indígenas é objetivo e princípio teórico-metodológico para seu funcionamento. O diálogo intercultural almejado pelo Projeto *Indígenas no Ensino Superior: caminhos da interculturalidade* tem se revelado uma ferramenta metodológica potente. A equipe, ao ser integrada também por indígenas estudantes, na condição de bolsistas, tem a oportunidade de vivenciar essa dimensão educativa em discussões e em tomadas de decisão, aproximando a universidade das especificidades dos povos originários na formação acadêmica e contribuindo para qualificar proposições à Política Afirmativa.

Em 2020, o contexto social, político e educacional do Brasil, agravado pela pandemia, ampliou também as barreiras à participação dos povos indígenas em vários espaços sociais, incluindo a universidade. Nesse sentido, a equipe deste projeto tem buscado outras maneiras de realizar seus propósitos, afirmando parcerias com lideranças e sábios indígenas, mas, principalmente, fortalecendo o protagonismo indígena na universidade na articulação entre indígenas estudantes na graduação e indígenas pesquisadores, estudantes na pós-graduação.

5 https://www.ufrgs.br/museu/educativo/

Indígenas estudantes no Mestrado e Doutorado

Dados publicados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2010) acerca da distribuição de mestres e doutores no Brasil, nos anos de 1998 e 2007, em relação a raça/cor, mostram que 84,21% eram brancos, 11,84% pardos, 2,69% pretos, 0,90% amarelos e 0,35% indígenas. São dados que fazem pensar, considerando que no país mais da metade da população se autodeclara preta e parda e a população indígena conforma um milhão de pessoas, pertencente a mais de 300 povos distintos, inseridos em todas as regiões do Brasil (IBGE, 2010). Como dissemos, há uma luta intensa dos movimentos sociais, negros e indígenas que clama por uma reparação histórica, por ações que corrijam estas distorções. Há uma luta para que espaços acadêmicos de produção de conhecimentos abram suas portas para grupos sociais excluídos e discriminados na sociedade e, consequentemente, nas instituições de pesquisa. E há, igualmente, uma universidade que não pode se contentar em ser monológica e desprezar a contribuição que estes grupos sociais podem trazer para a instituição.

São recentes as ações afirmativas que visam acolher indígenas e negros nos programas de mestrado e doutorado do país: o programa de Bolsas da Fundação Ford foi uma primeira ação que vigorou entre 2001-2012. Porém, a pressão social, os acordos internacionais e o próprio resultado das políticas afirmativas na graduação movimentaram o Estado brasileiro, que no ano de 2014 institui um Grupo de Trabalho no âmbito da CAPES (Portaria MEC nº 1.076/2014), para analisar possibilidades de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas em programas de mestrado e doutorado e em programas de mobilidade internacional. O GT foi desmantelado com as mudanças políticas ocorridas no país a partir de agosto de 2016. Outra medida do Ministério da Educação foi a portaria nº 13/2016, para indução de Ações Afirmativas nas Instituições Federais de Ensino Superior, recomendando que apresentem propostas de inclusão de pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência em seus Programas de Pós-graduação. É este documento que tem embasado um movimento nacional ainda tímido: até janeiro de 2018, havia no Brasil 610 programas de pós-graduação com ações afirmativas (18% do

total de PPGs), ações criadas de forma autônoma por cada programa ou instituídas por leis estaduais ou resoluções dos conselhos universitários aplicáveis a todos os programas de uma universidade (Venturini, 2019). Na UFRGS estas ações surgem como movimentos isolados de cada programa de pós-graduação e não como uma política institucional. Iniciou em 2016 e, atualmente (2020), 18 programas atuam com ações afirmativas, ou seja, apenas 19% deles.

Um dos primeiros programas a acolher e diplomar indígenas em cursos de mestrado foi o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), que em 2016 instituiu uma Ação Afirmativa, definindo que em cada processo seletivo, do número total de vagas para Mestrado e Doutorado, no mínimo 30% em cada curso [DO e ME] serão reservadas para candidatos autodeclarados negros, indígenas, quilombolas, pessoas surdas, pessoas com deficiência e pessoas travestis e transexuais. Assim, no ano de 2017 teve o primeiro ingresso nesta modalidade de vagas reservadas e desde então ingressaram mais de 100 estudantes, sendo que a maior presença, tanto de candidatos como de aprovados é de pessoas autodeclaradas negras.

No Programa de Pós-Graduação em Educação a presença de indígenas é anterior a ação afirmativa, sendo que o primeiro ingresso no mestrado foi em 2011. Atualmente dois pesquisadores indígenas realizam o doutorado no PPGEDU/UFRGS, pertencentes respectivamente ao povo Kaingang e Guarani. No mestrado são três estudantes indígenas: um pertencente ao povo Kaingang; um ao povo Xockleng-Laklanõ; e uma mestranda do povo Kubeu. Embora seja o programa que mais diplomou indígenas mestres e doutores na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os números ainda são escassos.

Tabla 1. Mestrados concluídos por indígenas estudantes no PPGEDU/UFRGS

Título da Dissertação	Ano de conclusão	Pertencimento
A Formação da Pessoa nos Pressupostos da Tradição Educação Indígena Kaingang	2013	Povo Kaingang
Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar	2014	Povo Kaingang
Escola Kaingang - Concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas	2017	Povo Kaingang
KanhgágJykreKar - filosofia e educação Kanhgág e aoralidade: uma abertura de caminhos	2017	Povo Kaingang
A escola indígena kaingang e os desafios na educação infantil: um estudo na Aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, RS	2019*	Povo Kaingang
M Ge Ke Kanhgág Ag Jykre P Ki: educação na concepção kaingang	2019*	Povo Kaingang
Travestilidades e Transgeneridades: Corporalidades e Narrativas a partir de uma perspectiva de gêneros não binários.	2019*	Indígena

Tabla 2. Doutorado concluído por indígenas estudantes no PPGEDU/UFRGS

Título da Tese	Ano de conclusão	Pertencimento
Ũn Si Ag TũP Ki V nhKajrãnrãn Fã	2020	Kaingang

* Diplomados mestres que ingressaram pela ação afirmativa.

Tabelas produzidas pelas autoras a partir dos dados fornecidos pela secretaria do PPGEDU/UFRGS

Desta presença no espaço de produção de conhecimentos podemos destacar uma autoria importante no que diz respeito aos temas de pesquisa, bem como a aportes teórico-metodológicos inovadores inseridos no programa de pós-graduação por estes pesquisadores, como exemplificado abaixo. Uma maioria quase que absoluta pesquisa temas relacionados à educação de seu povo e experimentam suas línguas originárias em trechos dos textos acadêmicos, evidenciando-as e afirmando-as nos títulos e nos conceitos próprios que não podem ser traduzidos para o português. Segue um pequeno exemplo desta autoria:

> Este trabalho também carrega preocupações do povo Kaingang em relação às perdas de suas histórias, costumes, tradições culturais, sua língua e seus conhecimentos e técnicas em relação aos conhecimentos e tecnologias ocidentais brancos e suas práticas linguísticas.
>
> Os elementos de construção da tese têm como uma das ferramentas a roda de conversa, ressignificada a partir do entendimento kaingang como o ã mrévẽmén- conversa com. No ã mrévẽmén - conversa com, existe a tradução como elemento formador de pensamento. Isso permite o uso da língua materna e a oralidade como condutor das reflexões e a elaboração das informações relevantes para o trabalho. Para evidenciar isso, no decorrer do trabalho apresento uma variedade de palavras escritas na língua materna kaingang, algumas contam com uma tradução aproximada em português objetivando a compreensão do contexto descrito e que o representa na construção do pensamento do contexto vivenciado. Outras palavras estão sem tradução para o português, pois só existem na língua kaingang. (Ferreira Bruno, 2020, p. 14-16).
>
> Vẽnhrá tag tẽkrẽm rynrán kẽsa tag vẽinh kẽme, inh kãtĩg ja nón jẽnĩn kẽrán, kẽsa. Kẽtóg inh mẽsér tĩ, isa ẽn ta tu jẽn nĩ tag mré ẽg iskóra tu jykrén há han jê kar, mẽr ẽg hã vẽẽg krẽag tẽẽg tẽpẽki kajrãnrãn tag nón vej ke nẽtĩ, mẽr ẽg hã vẽkinhra nẽtĩ, ẽg tẽti.
>
> Esta proposta será desenvolvida dentro de uma abordagem metodológica qualitativa, contemplando a metodologia Kaingang que inclui a oralidade, os costumes, a cultura e a tradição. ... Falo aqui da transmissão da sabedoria como prática dos antigos: *Kanhgág si agtỹkinhrayn ti* - aquilo que os velhos conhecem e dominam (Claudino, 2013, p. 30),

Há também uma evidência nas referências bibliográficas de autores indígenas nacionais e internacionais, como apresenta Bruno Ferreira na introdução de sua tese: "busco o diálogo com pesquisadores, pensadores indígenas que têm produzidos trabalhos acadêmicos e/ou outras publicações que trazem reflexões importantes sobre educação escolar, fundamentadas na educação tradicional de cada povo indígena" (2020, p.17). São movimentos que acabam sendo descobertos por outros pesquisadores (professores e alunos do programa), constituindo situações interculturais e interepistêmicas de fato, conquanto muito localizadas.

Desfiando amarras: os des(a)fios

> Abrem uma porta para gente entrar e ao lado já abrem uma porta pra gente sair. A política é de ingresso, não de permanência.
> (Marcos Kaingang, in Doebber 2017)

A fala do estudante de Direito Marcos Kaingang revela o quanto a política de ações afirmativas na UFRGS ainda é frágil e insuficiente, funcionando uma série de mecanismos de exclusão que operam no interior da política que se pretende inclusiva. Nesse contexto, se apresentam muitos desafios a serem enfrentados para que, de fato, a universidade possa se tornar um espaço mais intercultural a partir da presença indígena.

Em nossa experiência de estar junto aos indígenas estudantes de graduação registramos algumas das pautas do coletivo, bem como reflexões que viemos amadurecendo, as quais nos parecem centrais: ampliação do número de vagas específicas e o aumento do quantitativo de ingressantes por curso; qualificação da permanência através do aprimoramento de ações de assistência estudantil que contemplem as realidades e necessidades específicas; ampliação de espaços de efetivo diálogo entre povos indígenas e universidade numa perspectiva intercultural e interepistêmica; criação de espaço físico de referência e de Casa do Estudante Indígena, pauta antiga dos acadêmicos; reflexão sobre o quanto a universidade contribui na produção de desistências dos estudantes, tendo em vista que a evasão tem sido muito expressiva; sensibilização da estrutura organizacional no sentido de acolher a presença indígena reconhecendo sua profunda contribuição para um processo de qualificação e renovação da universidade; ampliação de espaços de formação de docentes e técnicos; tensionamento dos currículos e práticas acadêmicas através da criação de situações nos cursos (disciplinas, programas de ensino, espaços e tempos diferenciados) que dialoguem com os conhecimentos indígenas e os modos de vida de cada povo; inserção dos diplomados no mercado de trabalho, especialmente retornando para atuar em suas comunidades.

No mestrado e doutorado, embora festejemos as inovadoras produções acadêmicas de indígenas, sabemos também que são muitos desafios para aprimorar e ampliar o ingresso e a permanências destes estudantes, com um melhor acompanhamento, inclusive o de verificar os impactos destas contribuições teórico-metodológicas no programa de pós-graduação. É mister intensificar e expandir reflexões sobre interculturalidade, interepistemologias, racismo institucional, principalmente com os professores, bem como consolidar a língua portuguesa como segunda língua para os indígenas estudantes. Se pretendemos ter a instituição como um todo envolvida nas práticas interculturais de produção do conhecimento - práticas interepistêmicas - necessitamos instituir uma política afirmativa para todos os programas de pós-graduação da universidade, abarcando todas as áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

CGEE. (2010). *Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.

Claudino, Zaqueu Key. (2013). *A formação da pessoa nos pressupostos da tradição* - Educação Indígena Kanhgág. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87992

Doebber, Michele Barcelos. (2017). *Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência*. [Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

Ferreira, Bruno. (2020). Ũn Si Ag TũPẽ Ki VẽnhKajrãnrãn Fã. O papel da escola nas comunidades kaingang [Tese Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

Gallas, Luciano. (4 de noviembre de 2013). Decolonialidade como o caminho para a cooperação. IHU On-Line. http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo

IBGE (2010). *Censo* Brasileiro de *2010*. Rio de Janeiro: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

Mignolo, Walter. (2013). *Historias Locales/diseños Globales: colonialidad, conocimientos*

subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.

Nogueira, Fernanda, Doebber, Michele Barcelos y Stein, Marília. (2019). A (Inter) disciplina Encontro de Saberes na UFRGS como experiência intercultural: novas (mas seculares) vozes que se anunciam na universidade brasileira. In Daniel Mato. (Org.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes. (pp. 211-227). Buenos Aires, EDUNTREF.

Venturini, Anna Carolina. (2019). *Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão*. [Tese Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. https://www.academia.edu/40357439/A%C3%A7%C3%A3o_afirmativa_na_p%C3%B3s_gradua%C3%A7%C3%A3o_os_desafios_da_expans%C3%A3o_de_uma_pol%C3%ADtica_de_inclus%C3%A3o

Reflexiones y experiencias compartidas en el estudio con jóvenes indígenas desde perspectivas y metodologías colaborativas

Algunas miradas desde Argentina, Brasil y México

Mariana Paladino*
Yasmani Santana Colin**
Gonzalo Víctor Humberto Soriano***
Elisa Martina de los Ángeles Sulca****

* Universidad Federal Fluminense (UFF), Brasil. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad. marianapaladino@id.uff.br

** Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (IBERO). yasmanisantanacolin@gmail.com

*** Universidad Nacional de Salta, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. gvhsoriano@gmail.com

**** Universidad Nacional de Salta, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. elysulca@gmail.com

Presentación

Este trabajo surge de las reflexiones compartidas en el marco del "Taller Abordajes Epistemológicos y Metodológicos de investigación sobre las experiencias formativas de jóvenes indígenas", coordinado por Gabriela Czarny (UPN), María Macarena Ossola (UNSa/CONICET) y Mariana Paladino (UFF). El taller se llevó a cabo a través de reuniones realizadas de forma virtual del cuatro de junio al cuatro de noviembre del presente año y congregó a estudiantes de posgrado (maestría y doctorado) y a recién doctores, de Argentina, Brasil y México, quienes aunque con diferentes procedencias institucionales y trayectorias académicas, tenemos en común el interés de estudiar los procesos escolares de jóvenes indígenas en la educación media y superior, lo cual es un campo de estudios reciente y que enfoca en un nuevo sujeto poco visibilizado por las ciencias sociales, nos referimos a los jóvenes indígenas.

Durante el taller, compartimos, reflexionamos y debatimos nuestras experiencias de investigación, los "hallazgos" en el campo y los debates conceptuales y teóricos por los que transitamos. Una preocupación que nos reunió también se refiere a las metodologías de estudio que utilizamos o buscamos desplegar al relacionarnos con nuestros interlocutores, quienes son jóvenes y se auto adscriben a pueblos indígenas, como algunos de nosotros, lo cual nos interpeló y continúa interpelando profundamente en la búsqueda por desarrollar metodologías colaborativas, que rompan con las perspectivas tradicionales de construir ciencia.

Nos parece importante ubicar aquí que en nuestros trabajos hemos buscado construir un enfoque etnográfico, por tratarse de un método de la antropología que permite la documentación y comprensión de diferentes voces y perspectivas, y una descripción densa del tema y contexto estudiado. Sin embargo, también nos afectan las nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas que surgieron en las últimas cuatro décadas, por parte de grupos de intelectuales y centros académicos que han estado al margen, y que crecientemente reivindican el reconocimiento de su producción de conocimiento. Nos referimos a las llamadas metodologías descolonizadoras, decoloniales, colaborativas, entre otras.

Estas denominaciones responden a diferentes tradiciones académicas que, por cuestiones de espacio, no podremos desarrollarlas aquí, pero nos interesa resaltar el hecho de que parten de perspectivas epistemológicas que nos parecen de extrema importancia recuperar en nuestros estudios: la crítica al objetivismo cartesiano y a las dicotomías binarias entre investigador e investigado, sujeto y objeto; la defensa de la igualdad entre los diversos tipos de conocimientos y la idea de que estos fluyen en los dos sentidos y que el investigador aprende en la interacción y no apenas recolecta o reúne datos; la construcción colectiva e intersubjetiva de los análisis y las interpretaciones; la posibilidad de co-autorías y de introducir múltiples voces en los textos, entre otros. Estas aproximaciones metodológicas, de alguna manera, nos interpelan en nuestros trabajos y reflexiones conjuntas, y nos parecen de suma relevancia para el trabajo con jóvenes indígenas.

En este pequeño artículo buscaremos discutir cómo estas perspectivas nos inspiran, afectan y ponen en tensión nuestro trabajo con jóvenes indígenas y el estudio de los procesos de escolarización que atraviesan en contextos desiguales e interculturales. Abordaremos tres aspectos que están presentes en nuestras investigaciones, el primero refiere a la importancia de los relatos autobiográficos y su irrupción en miradas y/o concepciones estereotipadas sobre los grupos subalternizados. El segundo aspecto alude a las experiencias de investigar entre pares en términos identitarios y generacionales. Por último, plantearemos algunas reflexiones sobre los alcances, tensiones y desafíos de las metodologías colaborativas que hemos intentado llevar a cabo.

La autobiografía en las prácticas investigativas

La reflexión autobiográfica representa un elemento clave para quienes desarrollamos investigaciones de corte cualitativo que se vinculan con temáticas referidas a la identidad. Llevar a cabo esta tarea compleja requiere el trabajo de sumirnos en la labor de hurgar la memoria, apelar a la reconstrucción de las experiencias en tanto huellas de lo vivido y lo sentido. Adentrarnos en ella no es nada fácil, pues implica, en primer

lugar, sumergirnos en la evocación de lo que ya sucedió. En este espacio podemos hallar acciones, sentimientos, sensaciones por los que hemos transitado de forma consciente e inconsciente; como así también, situaciones en las cuales participamos de manera directa o indirecta. En segunda instancia, nos conducen a pensar y decir todo esto a la luz de las circunstancias por las que nos encontramos transitando. A su vez, involucramos el futuro porque diseñamos un modo de narrar aquellos momentos atendiendo nuestras expectativas. Esto significa que, cuando decidimos iniciar este proceso, debemos enfrentarnos a múltiples actividades: recordar, seleccionar y valorar el pasado atendiendo a las reformulaciones que el presente de la enunciación y el porvenir nos interpelan.

Así, al introducirnos en un proyecto donde, necesariamente, debemos recuperar y repensar nuestro devenir histórico cultural, se nos presenta el desafío de articular las prácticas de reflexividad a los tiempos que nos atraviesan. Este cruce de temporalidades nos tensiona, pues somos nosotros mismos quienes vemos lo que éramos, somos y queremos ser a partir de las diversas marcas y/o heridas vivenciadas en diferentes espacios sociales. Frente a esta situación, nos encontramos ante la posibilidad de asumir dos alternativas: la primera, nos conduce a la negación de estas experiencias y las ubica en lo más remoto de los recuerdos. Esto hace que no lleguemos a considerar determinados momentos y que no podamos reflexionar de manera crítica. La segunda, involucra un proceso de revitalización de la propia historia para la construcción de proyectos con la intención de abonar prácticas de resistencia identitaria. Cuando ponemos a flote ciertas circunstancias que nos marcaron significativamente, cabe la posibilidad de que realicemos una lectura comprensiva puesto que tendremos la oportunidad de abarcar más circunstancias, ponerlas en diálogo, contrastarlas con el presente, considerarlas para el futuro.

Los estudios que llevamos adelante sobre y junto con las juventudes indígenas en la educación media y superior dan cuenta de la importancia de iniciar un camino de análisis, reflexión y problematización de la adscripción identitaria. Con esto, nos referimos a que es imprescindible

reveer quiénes somos, cuáles son las edificaciones que nos conforman y cómo somos y estamos en el mundo. De hecho, quienes escribimos este documento hemos atravesado -y continuamos haciéndolo- procesos de recuperación de la memoria y un reverdecer identitario. Ello nos permite ubicarnos en un lugar particular y, desde ahí, redefinir los modos de enunciación, implicación y participación en la tarea investigativa. En definitiva, releer nuestras identidades troca la manera en que podemos proceder en las distintas etapas de la investigación.

Esto último, es acompañado por la participación de otros sujetos que también reconocen en sus trayectorias haber vivido experiencias de estigmatización, exclusión e invisibilización provenientes de sectores hegemónicos y tradicionales. Ante ello, las pesquisas que desarrollamos buscan afianzar la discusión y la problematización de estas configuraciones estereotipadas acerca de la identidad indígena que la colocan en el lugar de la carencia: lingüística, cultural, religiosa, etc. En este sentido, por ejemplo, uno de los autores que escribe este trabajo, Gonzalo Soriano, pretende ahondar en las construcciones identitarias de jóvenes pertenecientes al pueblo Diaguita Calchaquí[1], al cual se vincula. La adscripción identitaria de éste se ha visto condicionada por distintas tipificaciones acerca del ser indígena que lo colocaron bajo sospecha. Entre ellas se encuentra el lugar de residencia ("vivir en la ciudad") y la lengua ("no hablar una lengua indígena"). Sin embargo, el autoreconocimiento de estos pueblos es otorgado por instancias de resignificación "vinculadas directamente a lo ancestral y a lo distintivo de su identidad" (Sabio Collado, 2013, p. 65). Esto refiere a la forma de cuidar y labrar la tierra, las relaciones con los elementos naturales: el agua, las montañas, el fuego, el aire; la filosofía de vida y la importancia de apostar por lo colectivo, es decir, al saber-hacer que responde a una historia milenaria.

Lejos de vincular la identidad desde concepciones esencialistas, consideramos que es necesario pensarla desde la multiplicidad de dimensiones

1 Este pueblo abarca distintas provincias del noroeste argentino. En este caso particular nos centramos en Salta, puntualmente, el departamento San Carlos cuya población vive en aglomerados rurales urbanos, aunque también existen personas que habitan en los cerros.

por las que atraviesan los sujetos en función de determinadas condiciones sociales, históricas, geográficas y culturales. Las experiencias de jóvenes que han transitado por instancias formativas en la educación media y superior dan cuenta, entre otros aspectos, de un proceso de reafirmación identitaria que impacta fuertemente en los proyectos a futuro desde un lugar de reivindicación y resistencia étnica (Paladino Mariana y Ossola Macarena, 2016).

Este reverdecimiento identitario permite encontrar en el ámbito educativo individuos que enfrentan las formas canónicas de hacer investigación y representar a los otros. Dicho proceso es iniciado por personas que se adscriben a una comunidad indígena quienes problematizan distintas tensiones tanto en el plano simbólico como el político acerca de cómo producir conocimiento. Sobre ello, resulta fundamental considerar que continuamos esta lucha recorriendo un camino de revisión de la escritura personal, en vinculación con lo cultural, lo social y lo político para generar un saber situado y, así, contribuir con el ensanchamiento de los horizontes de la descolonización epistémica.

Desde este posicionamiento, indagar siendo parte del universo investigado nos invita a participar en el desafío de contemplar una práctica de reflexividad constante y construir una perspectiva colaborativa y dialógica. De tal modo, nos encontramos en un espacio de construcción de conocimientos, donde las prácticas experienciales y de significatividad cobran sentido en la medida que nos vemos atravesados por una historia común. Es así que las prácticas investigativas nos enfrentan a procesos des-subjetivantes que abren paso a la problematización de decir quiénes somos y desde dónde partimos para apostar por otros modos de hacer ciencia. Entonces, la cuestión identitaria cobra sentido y protagonismo y abona nuestro compromiso de desafiar las tipificaciones que giran en torno a los pueblos indígenas. De esta manera, ser “sujeto” y “objeto” de investigación devela otras formas de llevar adelante investigaciones que atañen a las juventudes indígenas en los espacios de educación media y superior.

Reflexiones sobre la investigación entre pares[2]

Pongo a disposición un modo de construir el discurso académico desde mi condición indígena, de mujer y de docente a partir de mi experiencia de investigación con jóvenes del pueblo Tastil[3] en el norte argentino. Se trató de un estudio socioeducativo cuyo propósito fue comprender las trayectorias escolares que construyen los y las estudiantes del pueblo Tastil en la escuela secundaria rural. El proceso de investigación me significó desafíos constantes, puesto que ser parte de lo que se investiga implica equilibrar el compromiso y el distanciamiento.

Escribir *desde adentro* es una interpelación constante a la propia subjetividad. Particularmente me permitió hilvanar mi historia a la de otros/as jóvenes autoidentificados como indígenas, descubrirme en las relaciones de estigmatización, inferiorización y exclusión que de modos más o menos sutiles incidieron en la construcción de una autoimagen devaluada con la que transité un largo trecho de la escolarización. La posibilidad de escuchar, dialogar, compartir con jóvenes de mi comunidad contribuyeron a restituir mi subjetividad herida. Este proceso implicó compromisos, alianzas, resignificaciones, lazos afectivos e identitarios.

Dar cuenta de una polifonía de voces en la narración de una realidad común: *ser y estar en la escuela secundaria como indígenas* fue el mayor desafío. Identificamos que los vínculos con otros no indígenas, los modos de hablar, de comportarse y los sentimientos de inferiorización o reconocimiento nos fueron marcando en los procesos de escolarización. Muchas veces debemos esfuerzos para permanecer en las instituciones escolares, adaptarnos, acomodarnos, aprender una cultura legitimada

2 Optamos, en este apartado, hablar en primera persona pues se refiere a la experiencia específica de una de las autoras del texto que forma parte del grupo étnico con el que trabajó.

3 El pueblo Tastil, ubicado en el departamento Rosario de Lerma provincia de Salta- Argentina, sufrió un largo proceso de negación e invisibilización y fue identificado, durante la segunda mitad del siglo XX, como parte integrante del pueblo Kolla por las características similares del territorio y algunas pautas culturales y económicas que hacen a su identidad. A partir del año 2000, como consecuencia de la organización de las comunidades, empieza una reivindicación del pueblo Tastil que es reconocido como tal por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) en el año 2008. Actualmente se halla constituido por trece comunidades.

que va en detrimento de la propia. Implica *aprender a ser* para *sentirnos parte*. Es casi inconsciente el modo en que nos vamos alejando de la propia cultura, los valores y hasta las creencias. De repente sentimos ajeno aquello que es propio. Pero *ir y venir*, estar en la escuela y en la comunidad tensiona constantemente los principios culturales de ambos espacios. Intentamos acomodarnos y habitar dos mundos distintos, en uno *somos* y en el otro *dejamos de ser*. Es en esta delgada línea que corre peligro nuestra identidad indígena, la ocultamos y luego nos ajenamos o en esa incómoda forma de vivir optamos por ser y reafirmarla.

Los encuentros y diálogos con estos jóvenes fueron redefiniendo el vínculo de un *nosotros*, el autorreconocimiento en el otro, el descubrimiento de que lo vivido en los espacios escolares y sociales no es un hecho individual, sino social e histórico. No obstante, en lo común también identificamos diferentes perspectivas y significados de lo que implica ser indígena en la escuela, puesto que la experiencia marca los cuerpos y las subjetividades de modos distintos así como las memorias intergeneracionales, y allí el valor de su potente singularidad que tiene relevancia en la reconstrucción de un entramado de sentidos (Czarny Gabriela, 2012). Así, por ejemplo, algunos interlocutores aludían que la escuela nos cambia para bien, corrige aquello que nos enseñaron mal y nos hace *ser alguien en la vida*. Atribuían a la escuela un valor insoslayable e incuestionable al tratarse de la primera generación familiar que transita este nivel de educación. Esto no quiere decir que quienes identificamos las heridas que nos causaron ciertos discursos y prácticas escolares no confiemos en dicha institución como otra posibilidad de proyectarnos a futuro, sino que nuestras reflexiones nos permiten reconstruir nuestras biografías, advertir la violencia simbólica que sufrimos y valorar la posibilidad de comprender la matriz racial y excluyente que nos atraviesa.

Reconocer lo común y lo distinto es un proceso cuidadoso, aquí se tensionan los intereses propios como investigadora e intereses de los interlocutores. Puesto que los diálogos e interpretaciones con los y las jóvenes sobre sus experiencias escolares permitieron concretar un proceso de investigación, acreditar un doctorado y obtener una titulación, pero estas motivaciones trascienden (o al menos pretenden) a los "beneficios

individuales". Intentan ser una herramienta para construir una escuela más democrática, donde las sociabilidades puedan tejerse a partir del reconocimiento, las valoraciones, la confianza, el respeto y sean fundantes lazos sociales.

Alcances, tensiones y desafíos de las metodologías colaborativas

Hacer un balance en torno a los alcances de las metodologías colaborativas no es fácil, puesto que las experiencias en este campo son muy variadas. Quienes escribimos el presente texto, al igual que muchos de quienes participaron en el taller, hemos tenido aproximaciones a estas metodologías desde diversos contextos y grupos étnicos. En este sentido, somos conscientes de que no podemos hablar de una receta en el abordaje de las mismas. A cada uno de nosotros nos ha interpelado de distintos modos. Algunos han trabajado con sus propios grupos étnicos, otros se han interesado en el trabajo de grupos distintos a los suyos y otros más hemos colaborado con una diversidad de grupos étnicos a la vez. Es por ello que las experiencias en las prácticas investigativas no son homogéneas.

En primer lugar, queremos destacar que las metodologías colaborativas han emergido de la presencia y la lucha de grupos culturalmente diferenciados en la academia, a los cuales les era negada su capacidad intelectual, y que al ir abriéndose camino en ese mundo, encuentran que las metodologías descolonizadoras, colaborativas, entre otros modos de nombrarse, son formas de construir conocimiento menos desiguales. Como consecuencia, se genera un replanteamiento epistemológico de quién y cómo se construye conocimiento y cómo se representan las alteridades.

Una contribución de estas metodologías es que buscan incorporar de cierta manera las voces de los interlocutores en el proceso de la escritura, así como sus interpretaciones de las realidades estudiadas. Por consiguiente, las metodologías colaborativas como propuestas alternativas

a la investigación tradicional-cartesiana han logrado, de alguna forma, brincar la barrera entre *ellos y nosotros* con la finalidad de buscar puntos de encuentro en esa comunidad dialógica y con ello lograr, no necesariamente, una interpretación común de los resultados de las investigaciones, pero abonar a la reflexión sobre un tema compartido y a mostrar la complejidad, y las diferentes visiones y posibilidades de pensar el fenómeno estudiado.

Por ejemplo, uno de los autores de este texto, Yasmani Santana, perteneciente al pueblo mazahua, quien trabajó con intelectuales indígenas mexicanos en su investigación doctoral (2019), elaboró como estrategia para poder incorporar sus voces en todas las etapas de la construcción de su tesis, integrar en su comité lector a dos intelectuales indígenas. Ambos participaron en un primer momento de su investigación como parte del grupo de intelectuales que había entrevistado, posteriormente fueron invitados a integrarse al comité lector de su trabajo y a escribir sobre las implicaciones de un trabajo que pretendió ser dialógico, lo cual fue incorporado en las conclusiones de la tesis. Tal decisión fue fundamentada en el deseo de contar con un acompañamiento de los propios actores y construir un texto etnográfico medianamente compartido. Decimos medianamente, porque no pudieron colaborar el resto de intelectuales que habían participado en su investigación.

Otro de los alcances en torno a las metodologías colaborativas es que con mayor frecuencia los investigadores jóvenes, particularmente los de grupos culturalmente diferenciados, comienzan a establecer relaciones más estrechas con sus propios colectivos, ya que hay una inclinación (o interpelación) por investigar temas relacionados directamente con su adscripción étnica. Por consiguiente, es frecuente encontrar investigaciones en las que los propios actores están investigando sus realidades y derivado de ello hay un posicionamiento identitario por parte de éstos dentro de los proyectos de investigación. Así, la subjetividad del investigador deja de ser una limitante, por el contrario, ésta se vuelve en parte fundamental en la relación con los actores implicados, que suelen ser miembros de sus propias comunidades, sus pares, familiares, amigos, etc.

Asimismo, la implementación de las investigaciones colaborativas ha permitido un posicionamiento crítico por parte del "investigador" frente a sus interlocutores, éste refiere, por un lado, a desmontarse de una pretendida neutralidad. En cambio, se prioriza la subjetivación entre quienes participan del acto de la investigación, privilegiando el diálogo en todo momento. Esto supone una relación en el marco de situaciones histórico-sociales particulares, no exentas de tensiones y conflictos. De este modo, la subjetividad del investigador se vuelve en una riqueza extra dentro de los reportes de investigación.

En el trabajo con jóvenes mazatecos de la región cañada del Estado de Oaxaca, México, Yasmani Santana (2014) da cuenta de cómo en la relación con sus interlocutores se privilegia el diálogo como una forma de subjetivación, dado que tanto a él como a ellos los interpelaba el tema de la formación profesional para miembros de comunidades indígenas. En este sentido, más que plantear un único método de investigación, el autor buscó que el diálogo entre los jóvenes mazatecos y él mismo, diera como fruto una visión compartida de cómo la escuela ha representado una expectativa de vida para muchos jóvenes indígenas del país. Esto supuso reflexionar en conjunto acerca de cómo los accesos a las instituciones educativas se han visto truncados, en ocasiones, por las mismas condiciones socioeconómicas desiguales que el Estado ha marcado en distintos sectores de la sociedad mexicana, lo cual ha resultado en las disímiles oportunidades de acceso a instituciones educativas, en específico de nivel superior. En su trabajo, Yasmani Santana da cuenta de cómo ese diálogo ayudó a encontrar otras visiones y posiciones de entender a la universidad como un espacio donde convergen diversidades de historias y formas de concebir y entender el mundo.

Entendemos que la investigación fue dialógica y colaborativa en tanto que la participación de los interlocutores se manifestó durante todo el trabajo de campo. De este modo, fue de vital importancia que los jóvenes mazatecos se sintieran identificados con el tema de investigación. Esto se evidenció al momento de hacer distintas entrevistas con sus pares. Ellos mismos contribuían a guiar a sus compañeros en el momento preciso de la entrevista, aportaban dando ideas y los ayudaban a recordar

sucesos educativos, problemáticas compartidas en su proceso de movilidad a la ciudad y al hablar de la situación económica, política y social que viven en sus comunidades.

Otra de las autoras de este escrito, Mariana Paladino (2006) quien trabajó durante su doctorado con jóvenes del pueblo tikuna en la región del Alto Solimões, en el amazonas brasileño, se vio interpelada por el hecho de que las relaciones de confianza y amistad construidas con sus interlocutores condujeron a que éstos solicitaran que sus nombres verdaderos aparecieran en la tesis, lo cual implicó para la autora tomar decisiones sobre qué divulgar (o no) acerca de muchas situaciones y conversaciones mantenidas con los mismos, que podrían exponerlos a tensiones con los adultos de su entorno (familiares, docentes, entre otros). Esta cuestión sin duda es delicada, pues las metodologías colaborativas proponen el reconocimiento de las autorías, sin embargo, los órganos de fomento a la investigación en los países en que actuamos limitan cada vez más la identificación de los sujetos, que aún permanecen en un estatus de informante. Por otro lado, también limitan la cantidad de autores en las publicaciones de construcción colectiva. Así, vemos que a pesar del surgimiento de perspectivas epistemológicas y metodológicas disruptivas a las hegemónicas, permanece una fuerte concepción acerca de que el conocimiento y la carrera académica deban ser experiencias individuales.

Finalmente, y en relación a lo anterior, consideramos que una de las tensiones y desafíos alrededor de las metodologías colaborativas es justamente la inclusión de nuevas formas de escritura explicitadas a través de múltiples estilos narrativos. Ello implica desmontar prácticas cristalizadas de la exigencia académica en torno a cómo se presentan las investigaciones dentro de un texto etnográfico y abrir nuevas posibilidades y variedades de formas de presentar los reportes de investigación, que incluyan, en la medida de los posible, las experiencias de todos los involucrados y no sólo la autoridad del investigador. También aquí están en juego los "beneficios" simbólicos y materiales de las investigaciones, que pueden ser vividos e interpretados de forma muy diferente entre los actores implicados. Sin embargo, a pesar de la complejidad de desafíos y

tensiones, continuamos apostando a la importancia de producir conocimiento desde estas perspectivas metodológicas.

REFERENCIAS

Czarny, Gabriela (2012) *Jóvenes indígenas en la UPN AJUSCO relatos escolares desde la educación superior*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Paladino, Mariana (2006) *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre "Jovens" indígenas ticuna, Amazonas.* (Tesis doctoral). Universidad Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Paladino, Mariana y Ossola, María Macarena (2016) Pueblos indígenas y Educación Superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil en *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 7; 8. Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades, pp. 6-20.

Sabio Collado, María Victoria (2013) Revisibilización indígena, memoria e identidad en una comunidad urbana. Las marcas de los ancestros diaguitas. *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, 12 (pp. 54 -72).

Santana, Y. (2014) *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*. (Tesis de maestría), Universidad Pedagógica Nacional, México.

Santana, Y. (2019) *La formación de los intelectuales indígenas mexicanos en el contexto de los discursos y debates latinoamericanos: de la militancia etnopolítica a la militancia académica*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Sulca, Elisa (2019) *Jóvenes indígenas, escuela y subjetividad: Estudio socioeducativo sobre las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil en una escuela secundaria rural albergue de la provincia de Salta, Argentina*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.

CLACSO

Boletín del Grupo de Trabajo
Educación e interculturalidad

Número 3 · Diciembre 2020