

***Primera parte: visiones de la educación superior***

# ***Identidad, diversidad e interculturalidad: jóvenes indígenas en universidades convencionales***

YASMANI SANTANA COLIN

***Resumen:*** El capítulo presenta una reflexión sobre las formas en que estudiantes de comunidades indígenas resignifican su identidad en su tránsito por la universidad. Desde una postura de la interculturalidad crítica, reconocemos que hace falta un impulso a la pluralidad cultural y lingüística que habita en las universidades tradicionales y cómo generar diálogos interepistémicos desde estas. La información presentada forma parte de algunos resultados del proyecto de investigación *Indigeneity and Pathways through Higher Education / Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior*.

*En cuanto a la metodología, se abordó desde una investigación cualitativa, etnográfica, en la que se aplicaron diversas entrevistas individuales, grupos focales, tanto presenciales como virtuales, a estudiantes indígenas, hombres y mujeres, inscritos en universidades convencionales de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Como parte de los resultados, encontramos que el acceso a la universidad y al conocimiento occidental representa una resignificación identitaria, un empoderamiento y nuevas formas de participación comunitaria por parte de estos jóvenes.*

***Palabras clave:*** identidad, interculturalidad, jóvenes indígenas, universidad.

Este capítulo presenta algunos resultados del proyecto de investigación *Indigeneity and Pathways through Higher Education / Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior*, que se desarrolla en colaboración con la Universidad de Bath (Reino Unido), la Universidad Veracruzana y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El proyecto tiene como objetivo particular indagar cómo influyen los diferentes tipos de universidades en los pueblos originarios, cuáles son las experiencias

y los encuentros que tienen los estudiantes indígenas a lo largo de su trayectoria estudiantil, y qué sentido y relevancia tienen las habilidades y los conocimientos que se adquieren en los distintos tipos de universidades para los propios pueblos indígenas.

Una de las aristas de esta investigación es comprender las experiencias de racismo, discriminación y segregación social que las y los estudiantes indígenas viven en diversos modelos de formación universitaria. Estas expresiones las experimentan por parte de sus compañeros, los profesores y, en ocasiones, por la misma estructura de la institución. Entre estas tensiones, los estudiantes indígenas buscan formas de resistencia, ya sea desde la creación de redes, el apoyo de profesores, o la misma inserción a los grupos hegemónicos de estudiantes en la universidad, con todas las complejidades que esto implica.

Hasta el momento, hemos identificado que, aun con la creciente reflexión y problematización en torno a la presencia de la diversidad socio-cultural y lingüística de estudiantes en programas de educación superior convencional, y la aplicación de diversas políticas interculturales, siguen prevaleciendo expresiones de discriminación, racismo y exclusión para jóvenes de comunidades indígenas insertos en distintos programas de formación profesional.

Como datos preliminares, encontramos que, pese a las muestras de racismo y discriminación que los jóvenes indígenas experimentan en su formación universitaria, en específico en la universidad convencional, resignifican su identidad, se empoderan y reconfiguran las formas tradicionales de participación en sus comunidades, haciendo uso de los conocimientos adquiridos durante su formación profesional.

En este capítulo, nos interesa destacar de qué manera los estudiantes indígenas que participan en el proyecto *Indigeneity and Pathways through Higher Education* resignifican su identidad en los espacios universitarios, desmitificando así el imaginario en torno a la pérdida de su identidad una vez que ingresan a la universidad y culminan sus estudios profesionales.

Por otro lado, hemos identificado que, cuando se concluyen los estudios universitarios, los jóvenes indígenas intentan incidir en las dinámicas de sus comunidades, ya sea desde la extraterritorialidad o los contextos de origen.

El proyecto se aborda desde una investigación cualitativa, etnográfica y colaborativa que abarca diferentes tipos de instituciones en distintos estados de la república. Realizamos observaciones participantes, entrevistas etnográficas, grupos focales de tipo presencial y virtual con estudiantes de comunidades indígenas y con sus profesores. La muestra de universidades estuvo compuesta por:

- Universidades públicas federales, metropolitanas.
- Universidades públicas regionales, estatales.
- Universidades tecnológicas / institutos tecnológicos.
- Universidades interculturales públicas / privadas.
- Universidades privadas.
- Escuelas normales.
- Universidades agronómicas.

Para este capítulo, solo recuperamos información de universidades convencionales públicas de la zona metropolitana de la Ciudad de México. En los códigos de identificación en las entrevistas, utilizamos nombres ficticios con el fin de guardar el anonimato de los participantes.

## LA INTERCULTURALIDAD EN EL CAMPO EDUCATIVO

En los últimos años, han surgido políticas educativas interculturales orientadas a la inclusión y el diálogo con diversos actores sociales. También, se han creado modelos universitarios denominados interculturales, por lo general orientados al trabajo con poblaciones originarias, sobre todo en contextos indígenas, en específico a partir de la emergencia de las universidades interculturales. Además, han aparecido otras instituciones de educación superior con tintes más “autónomas”, que buscan una propuesta pedagógica vinculada a los proyectos político-culturales de las comunidades. No obstante, la interculturalidad en las universidades convencionales sigue siendo un tema pendiente. Aunque hay algunas iniciativas, estas no se han traducido en cambios curriculares en las distintas áreas del conocimiento, ni en relaciones más horizontales en los procesos formativos y de convivencia cotidiana en los campus.

La interculturalidad es un concepto polisémico, ya que no existe un significado único como proyecto sociopolítico o educativo. En ese sentido, sería importante comenzar a hablar de interculturalidades o experiencias interculturales diversas y contextualizadas. El trayecto que ha recorrido el concepto en las discusiones académicas, políticas educativas, ha sido extenso. Se ha determinado que no hay un solo tipo de interculturalidad, y que el abordaje que se le da desde el terreno académico e institucional se ha construido desde distintas perspectivas, en general orientadas al campo de la educación desde ámbitos escolares y sociales cada vez más plurales.

Aunque la interculturalidad tiene que abarcar distintos escenarios de la vida de los estados nacionales, en América Latina ha sido trabajada mayoritariamente en el campo educativo, y se refiere casi solo a los procesos educativos relacionados con minorías autóctonas, en particular a pueblos indígenas y afrodescendientes de la región (López, 2001; Dietz, 2009). “La denominación de intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas” (López, 2001, p.7).

En América Latina, la interculturalidad se constituye a partir de las luchas por el reconocimiento de los pueblos originarios y afrodescendientes, procesos que se desmarcan de las políticas de “inclusión y reconocimiento de la diversidad”, establecidas en el multiculturalismo que emergió en los países anglosajones, producto de las oleadas de migración. “El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y las sociedades contemporáneas” (Dietz, 2009, p.57).

En América Latina, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase pos- o neo-indigenista, según sea el caso, de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. La cuestión de la interculturalidad en nuestra región está estrechamente asociada con la “problemática indígena latinoamericana”, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción

de interculturalidad, y su derivada de educación intercultural, emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas (López, 2001).

Para algunos teóricos, las formulaciones acerca de la interculturalidad son elaboradas desde los grupos hegemónicos, y señalan que su finalidad no es la de modificar el *statu quo*, sino más bien prolongar la situación de dominación y colonialismo, ahora a través de la etapa del capitalismo financiero trasnacional (Walsh, 2009). De este modo, surge una noción de interculturalidad funcional a los intereses de los estados nacionales; esto es, cuando el discurso sirve directa o indirectamente para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos, y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye de forma sistemática a los sectores subalternizados de nuestras sociedades; entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad, pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción (Tubino, s/f).

Así pues, existe una noción “angelical” de la interculturalidad, y no se ha reconocido que esta es conflictiva. La interculturalidad no es resolver conflictos, sino que es en sí un conflicto, porque nuestras sociedades son cada vez más conflictivas, asimétricas; por ello, en materia educativa es necesario pensar en la interculturalidad como una herramienta que nos posibilita, desde el diálogo horizontal, no siempre armónico, pero necesario, la construcción de sociedades más justas, a través de la visibilización de las asimetrías ejercidas por la dominación de una cultura sobre otras.

La interculturalidad supone una relación isométrica entre dos o más culturas; es decir, se relacionan y conviven en igualdad de condiciones, con respeto mutuo de sus formas de vivir y pensar. Sin embargo, en la historia de las culturas estas características, en la práctica, suelen ser efímeras o su realización simplemente una utopía, porque rara vez dos culturas conviven en equidad, con el mismo grado de poder, bajo las mismas condiciones y con relaciones armoniosas y pacíficas (Zárate, 2014, p.4).

Al cuestionar la equidad y el poder, surge una interculturalidad crítica que cuestiona las relaciones de dominación y subalternización de

una cultura sobre otra; cuestiona la colonialidad del saber donde solo ciertos conocimientos tienen valor. De hecho, el conocimiento tiene una relación con y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno capitalista que, a la vez y todavía, es colonial. “Es decir, la historia del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; tiene valor, color y lugar de origen” (Walsh, 2005, p.28).

En América Latina predomina el eurocentrismo como la perspectiva dominante del conocimiento, en especial en los centros de enseñanza superior (universidades), donde se privilegia el conocimiento euro-americano como ciencia. Por ello, “la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber” (Walsh, 2010, p.22).

La interculturalidad se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias, pero no a su desaparición, bajo el lema de la unidad en la diversidad (López, 2001). Por ello, si nos preguntamos por la relación entre interculturalidad y educación en América Latina, es indispensable apelar a dos situaciones: la primera, relacionada con la educación de la población indígena, y la segunda, con la educación de los no-indígenas.

No obstante, apelaríamos a una tercera situación, que es el diálogo de saberes como una posibilidad de encuentro inter-epistémico, donde la dimensión intercultural de la educación estaría referida tanto a la relación curricular entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y otros grupos subalternizados, “y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida” (López, 2001, pp. 7-8).

Vale decir que la educación intercultural para todos es aún incipiente: ya existen esfuerzos, pero se ha avanzado muy poco; se ha convertido en una propuesta pedagógica novedosa y a menudo heterodoxa. En México y América Latina, y más allá de nuestro continente, modelos, enfoques, programas o proyectos piloto han sido iniciados tanto por el estado-nación

y sus instituciones educativas, como por movimientos sociales y sus proyectos educativos propios (Tubino, s/f).

Es necesario comprender que lo intercultural es un posicionamiento, en este caso político-pedagógico, que no debe reducirse a una serie de pasos a seguir desde un enfoque metodológico, sino como una corriente de pensamiento que posibilita la construcción de otras formas de educar y aprender desde la comprensión de la diversidad. Gashé (2010) denomina a este proceso como “interaprendizaje intercultural”. Así, vale la pena preguntarnos ¿a quiénes nombramos como “interculturales”? Son los “otros”, los “distintos”, o somos todos con nuestras complejidades culturales y visiones del mundo convergiendo en un mismo tiempo y espacio, con todo lo que ello implica. Si optamos por decir sí a la interculturalidad, es necesario apostar por un sí para todos; es una necesidad impostergable si queremos recomponer el tejido social y cultural de nuestras sociedades estructuralmente segmentadas.

Asimismo, habría que insistir con terquedad en la operativización de los dispositivos legales vigentes, en lo que atañe a la interculturalidad para todos, “a través de la experimentación de propuestas y estrategias metodológicas que conlleven a los cambios de mentalidad necesarios que contribuyan a que se abran las conciencias de los no-indígenas para que logren aceptar positivamente la diversidad y valorar los productos y conocimientos y saberes indígenas” (López, 2001, p.9).

## LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE RESIGNIFICACIÓN IDENTITARIA EN JÓVENES INDÍGENAS

La universidad sigue representando el imaginario sobre una “vida mejor”, el acceso a mejores condiciones económicas y la posibilidad de un ascenso en la escala social. Acceder a ella significa un privilegio, ya que se ha convertido en un espacio de difícil acceso y permanencia. Por otro lado, “la universidad latinoamericana y mexicana constituye el último eslabón de un sistema educativo destinado a discriminar, ningunear, excluir y suprimir la diversidad lingüística, cultural y étnica que caracteriza a la sociedad que dicha universidad pretende” (Dietz, 2022, p.33). Sigue constituyendo el espacio de legitimación y validación del conocimiento, occidentalizado y monocultural.

La universidad de corte tradicional continúa invisibilizando la diversidad cultural, lingüística y epistémica que habita en ella; ha excluido conocimientos no hegemónicos producidos desde los grupos culturalmente diferenciados, negando su legitimidad. En este sentido, “lo indígena ha sido excluido activamente de la academia: estudiantes de origen indígena han sido relegados, silenciados o ninguneados; docentes no han sido contratados o sólo se les ha contratado cuando ocultaban su identidad” (Dietz, 2022, p.338). Los pueblos indígenas son objeto de una triple exclusión, a saber, se les sitúa fuera del tiempo contemporáneo (ubicándolos en el pasado), del espacio ciudadano (solo en áreas rurales) y, por lo tanto, de las universidades (Rosso, Artieta y Soto, 2020, p.257).

En los últimos años, la universidad latinoamericana, de una manera muy incipiente, comienza a reconocer que existe un tipo de estudiante “no convencional” en el paradigma institucional, un profesional que no se identifica en la tradición occidental (Santana, 2017). No obstante, las muestras de discriminación, racismo y clasismo siguen muy latentes sobre jóvenes universitarios provenientes de las periferias, grupos culturales y lingüísticamente “distintos”. Aunque en varios modelos universitarios a menudo surgen programas de acción afirmativa que fomentan la inclusión de estudiantes con orígenes culturales diversos, los esfuerzos en este campo siguen siendo insuficientes.

En México y América Latina, se han implementado algunos programas de acción afirmativa para promover el acceso de jóvenes indígenas a la universidad, las cuales han sido de forma tradicional concebidas como herramientas efectivas para combatir el racismo y promover la pluralidad por medio de la inclusión de cuotas de minorías discriminadas; no obstante, han reforzado los supuestos racistas y discriminatorios hacia estas poblaciones por parte de los sectores hegemónicos (Sniderman y Carmines, 1997). Aunque estos esfuerzos son fundamentales, la discriminación y vulneración de sus derechos no se logra subsanar con políticas de acción afirmativa y programas de inclusión aislados (Carnoy, Santibáñez, Maldonado y Ordorika, 2002), ya que no trastocan las estructuras que perpetúan las desigualdades y el limitado acceso a la educación superior que persiste hasta el día de hoy, debido a que no permea en los conocimientos, ni cuestiona las prácticas ni la episteme instituida e imperante (Rosso et al., 2020). Lo que sí se reconoce es que los programas de acción afirmativa

promueven la pluralidad en las instituciones de educación superior (IES), propician la convivencia intercultural y contribuyen a la equidad de oportunidades (Curry, 1997; Morfin, 2006).

Pese a las condiciones de adversidad que los jóvenes de poblaciones originarias viven en los procesos formativos, en particular en el nivel superior, es cada vez más frecuente encontrar casos de estudiantes indígenas en las universidades convencionales del país. Sobre este tema, Bello (2009) cuestiona “si la universidad ha impedido el desarrollo de los pueblos indígenas a partir de sus demandas específicas, si ha significado un espacio de blanqueamiento, cuál es la universidad a la que aspiran los pueblos indígenas y los distintos actores involucrados en permear la universidad con los intereses indígenas” (p.487). En realidad, habría que destacar que el acceso a la universidad por parte de un sector de jóvenes indígenas no ha significado la pérdida de identidad ni su desvinculación comunitaria; por el contrario, el acceso al conocimiento académico occidentalizado ha servido como una herramienta positiva en las propias luchas de los pueblos.

La universidad se está convirtiendo en un espacio de empoderamiento. En el caso de las comunidades indígenas, está generando formas de emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias. En apariencia, el acceso a la universidad convencional se está convirtiendo en una exigencia política de algunas comunidades, de la cual se espera obtener una apropiación y reafirmación de la propia identidad (Santana, 2017).

Estos tránsitos escolares pueden convertirse también en una trinchera de resistencia en donde los grupos indígenas en posición de subordinación, que han vivido históricamente discriminados, utilizan los conocimientos adquiridos en la universidad para sus propios fines, tanto personales como comunitarios (Santana, 2018).

Para el caso de los estudiantes que participaron en el proyecto Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior, en un primer momento encontramos que muchos están haciendo uso del conocimiento académico como una forma de reconfigurar sus identidades y, en un segundo, como una forma de contribuir e incidir en sus propios entornos comunitarios.

Como que ahora en el área en la que estoy, también como que me ayudó mi carrera y mi estancia en la universidad, en conjunto con toda esta parte de mí, de mi identidad, a tomar como esta postura, de que, desde mí, desde mi trinchera, pensar qué puedo hacer como estudiante e investigadora de las letras, qué puedo hacer yo, tener más visibilidad de nuestras lenguas (E-Est-M-Literatura-Latinoamericana).

Desde posturas más radicales, se dice que los estudiantes de origen indígena tienden a olvidar y negar su cultura en los ámbitos universitarios. No obstante, muchos de ellos, desde sus perfiles profesionales e investigaciones, posicionan temas donde reivindican sus orígenes, saberes y lenguas. Por otro lado, se están modificando diversas formas de participación comunitaria, ya que los jóvenes indígenas están haciendo distintos usos de los conocimientos occidentales para contribuir, en ciertas ocasiones desde la extraterritorialidad, al bien común de sus pueblos. El regreso a las comunidades no es la única manera de ayudar a las poblaciones indígenas: “[...] algunos profesionistas deciden trabajar en temas relacionados con su cultura, desde las universidades o los centros de investigación; otros se dedican a dar asesoría a la comunidad o a las autoridades locales; algunos transfieren recursos a familiares y amigos” (Carnoy et al., p.41).

Muchos estudiantes indígenas inscritos en las universidades convencionales de la zona metropolitana de la Ciudad de México señalan que, desde su inserción al espacio académico, han buscado cómo incidir en las problemáticas de sus comunidades. El distanciamiento temporal de sus territorios les ha permitido mirar de manera más crítica las dinámicas comunitarias, porque les permitió no esencializar las formas de vida en sus contextos; reconocen y valoran ciertas prácticas, pero a su vez rechazan situaciones que a su juicio pueden perjudicar el bien común.

Quiero hacer algo para que la lengua no desaparezca. Por decir, en mi generación hablan poco, las siguientes generaciones ya casi no hablan la lengua. Otros temas en los que quiero incidir son, por ejemplo, el agua potable, cómo se organiza el pueblo, cosas del campo también que antes no las veía, porque tal vez siempre estuve en contacto con eso; se me hizo tan cotidiano y, al alejarme de ahí, pues lo ves de distinta manera. Dices: “Eso está mal y nadie hace nada”; o “Eso está bien y se

tiene que seguir haciendo”, y se está perdiendo. Sí, cambia mucho la perspectiva [como profesionista] (E-Est-M-Ingeniería-Eléctrica).

El tránsito por la universidad, la “universidad blanca, hegemónica, colonizadora”, ha generado procesos de reapropiación de la lengua originaria, rompiendo imaginarios, o al menos relativizándolos, con respecto a la pérdida de esta en los procesos formativos. Otros estudiantes señalan que valoraron sus lenguas y culturas, y que ello ha contribuido, en ciertos casos, a lograr “una ruptura con este proceso anclado en la desvaloración y borramiento de los pueblos, que, a lo largo de los trayectos formativos previos, los estudiantes tenían internalizado, como hemos dicho, producto de un proceso educativo castellanizador, con residuos de prácticas históricas homogeneizadoras” (Navia, Czarny y Salinas, 2019, p.11).

Como señala María E. Chávez (2008), “lo que en algún momento había sido vergonzoso ha dado paso a la reivindicación de la pertenencia indígena como mecanismo que ha logrado constituir una vía de acceso a su reconocimiento: el origen y el habla de una lengua étnica, así como la reivindicación de sus territorios” (p.38). Es importante replantearse la identidad dentro de los marcos de lucha por intereses colectivos que ha logrado la articulación de los grupos étnicos y se ha convertido, de alguna manera, en la definición de la etnicidad contemporánea.

Después de un periodo prolongado de entrevistas dialógicas, encontramos que muchos de los participantes, luego de haber concluido sus estudios universitarios, ya tenían algún tipo de participación dentro de sus comunidades.

Aquí, por ejemplo, también hay varios colectivos y, pues, gracias a mi formación, yo voy o les ayudó a dar clases a niños. Ahorita, por ejemplo, pues voy a darles clases a niños u orientaciones, a ayudarles voluntariamente. Entonces, mucho de lo que aprendí de la escuela [universidad] que fue eso lo puedo replicar aquí en mi comunidad (E-Est-Pedagogía).

Es necesario señalar que el acceso a la universidad, en algunos casos, ha generado tensiones entre algunos sectores de las comunidades y sus profesionistas. Sin embargo, la participación activa de estos posibilita tejer redes transcomunitarias que ayudan a construir nuevas formas de

organización y colaboración entre las autoridades tradicionales y los jóvenes profesionistas.

Entonces, igual volví a indicarle a mi comunidad que quería participar, quería ser representante de mi comunidad; que si se me daban la oportunidad. Y el consejo de ancianos me dijo: “Órale, pues, vas”. Entonces, me sumé, participé, armé... Bueno, estoy armando más bien un taller sobre derechos humanos, derechos de las mujeres y sistemas normativos indígenas. Y quiero armar, bueno, más bien estoy armando el taller. Invité a algunos amigos que conocí en la universidad para que me ayudaran a llevar este taller, darlo de una manera práctica, que se entienda cómo son los derechos, sin toda esta cuestión como jurisdiccional, y no hablarlo así muy propio, sino más bien hablarlo como si [...] podamos entendernos, podamos que, si tú tienes dudas, me las puedas decir y yo te las pueda contestar sin darte aquí la jerga jurídica (E-Est-M-Derecho).

Valores como la colectividad, la comunalidad y la solidaridad se contraponen con visiones individuales, competitivas, donde el progreso se vincula con la capacidad de movilidad socioeconómica (Rojas, 2017). Algunos testimonios apuntan a procesos de resignificación de la identidad y el establecimiento de compromisos comunitarios posteriores a la profesionalización. De este modo, estudiar se convierte en una lucha entre los propios valores: “los valores de la cultura en la que se ha crecido y una cultura urbana que ofrece la vaga promesa de un mejor futuro” (Carnoy et al., 2002).

Un aspecto importante es que la participación de las mujeres indígenas es cada vez más notoria en el ámbito universitario y en las propias comunidades. La histórica inexistencia de estas en la toma de decisiones y la ocupación de cargos, que hasta hace pocos años correspondía solo a los hombres, poco a poco ha cambiado y, aunque de manera incipiente, es cada vez más frecuente que ellas realicen actividades “no convencionales” para las mujeres dentro de las dinámicas comunitarias.

Cuando yo me gradúo del diplomado de “Mujeres indígenas”, yo voy ante la asamblea, porque la asamblea ya sabía, ya tenía el conocimien-

to; o sea, las autoridades municipales, el presidente y el consejo de ancianos ya conocían que yo había participado en el diplomado [...] Me dieron una carta aval y dijeron: “ella es nuestra representante indígena de la mesa de radicados y ella va a ser nuestra voz, nuestra cara en ese diplomado”. Entonces, yo tenía la obligación de regresar y comentarles qué es lo que había pasado, qué resultados había tenido (E-Est-M-Derecho).

En esta investigación participan jóvenes indígenas con distintos perfiles profesionales, entre ellos médicos, abogados, matemáticos, arquitectos, ingenieros, etc. Con ello queremos relativizar ciertas afirmaciones en las que se argumenta que los profesionistas indígenas solo se forman en áreas de las ciencias sociales y las humanidades. Hay un manifiesto, no verbalizado, en el que se duda de la capacidad de los jóvenes indígenas para cursar carreras “no convencionales” para ellos y ellas. Asimismo, se piensa que en áreas como las ingenierías y matemáticas, entre otras, es más fácil que los jóvenes indígenas nieguen y, de forma progresiva, “pierdan la identidad”.

“Aquí estoy, y esta soy yo”. Pero, además, también me da mucho gusto, me siento bien cuando les digo: “Soy matemática y además soy miembro de una comunidad indígena, de San Andrés Zautla, en la Villa de Etla, en Oaxaca”. Siento, no sé, me da mucha seguridad y me da mucho orgullo y, además, también pienso que sirve un poquito para romper con estos estigmas de que: “pues si eres de Oaxaca, pues has de ser re’bueno para la gastronomía, y para la música y para la pintura, pero, pues, para ciencias, pues, ¿qué te sucede?”. Entonces, me da seguridad, muchísima seguridad y sí, sí ha habido un cambio tremendo (E-Egr-M-Matemáticas).

Las entrevistas mostradas dan cuenta de que los jóvenes indígenas tienen las capacidades para cursar cualquier carrera y universidad, lo urgente es la deconstrucción del modelo tradicional de esta, que borra, invisibiliza y niega otros saberes y formas de transmisión del conocimiento. Así, a raíz de los procesos de invisibilización de los pueblos indígenas en el espacio educativo, y la imposición de una cultura dominante “a través

del conocimiento tradicional de la cultura occidental emanado en las universidades, es posible dar cuenta de ciertas tensiones en la construcción de identidad por parte de los estudiantes universitarios indígenas” (Villarroel et al., 2014, p.42).

## REFLEXIONES FINALES

Las experiencias de quienes participaron en este proyecto dan cuenta, en primer lugar, de la urgente necesidad de abrir la universidad para todos, es decir, que es necesaria una reestructuración del modelo tradicional de universidad, monocultural y eurocéntrico. No son suficientes los programas de acción afirmativa para subsanar las condiciones de inequidad en las IES, ya que, si bien contribuyen a visibilizar la diversidad cultural, refuerzan las asimetrías; por ejemplo, el ingreso de indígenas no se concibe como una mera inclusión de individuos con los cuales la universidad procura compensar “lo que les falta”, pues ubicarse allí supondría una exclusión encubierta. “La inclusión de lo indígena en la universidad demanda una apertura de la institución a sujetos con modos de pensar, sentir y actuar diversos, cuestionadores de las prácticas instituidas y la episteme imperante” (Rosso et al., 2020, p.271).

Como tareas quedan pendientes la inclusión de las lenguas originarias, el trabajo con la diversidad cultural, el replanteamiento de un diálogo interepistémico a nivel curricular, no solo discursivo. También se tiene que hacer conciencia, entre la población estudiantil hegemónica, de las prácticas de exclusión, discriminación, racismo y clasismo sobre las poblaciones originarias en las universidades convencionales.

La universidad debe reconocer que existen otros conocimientos que distan de la lógica occidental, otros saberes, otras formas de transmisión del conocimiento, menos individualistas, con lógicas más comunitarias, con conocimientos integrales. Estas formas deben verse reflejadas en las universidades convencionales y en todos los modelos universitarios. Es importante aclarar que no se demerita la contribución que hasta el momento las universidades han realizado al desarrollo de los pueblos; desarrollo en términos de las propias concepciones de las comunidades y de sus profesionistas. En contraposición, hay que relativizar la idea de que la “educación de los indígenas va a traer automáticamente un

desarrollo social en las comunidades una vez que los profesionistas indígenas regresen a ellas” (Carnoy et al., 2002, p.41). Los profesionistas hacen ciertas contribuciones que, al paso del tiempo, pueden o no rendir frutos, dependiendo de la propia apertura de las comunidades al trabajo con ellos y ellas.

Hoy, es visible que hay una apropiación del conocimiento occidental por parte de los universitarios indígenas, mismo que las comunidades originarias han ocupado, en algunos casos, como una forma de encaminar sus propios procesos de resistencia y construcción de dinámicas culturales.

En segundo lugar, con toda la complejidad que la universidad representa para los jóvenes indígenas, se sigue apostando por el ingreso a los sistemas educativos convencionales. Encontramos un fuerte compromiso por habitar estos espacios y transformarlos en sitios más plurales. La presencia de estas diversidades está generando otros diálogos epistémicos y otras formas de convivencia en la propia universidad.

Si bien, con el surgimiento de otros modelos universitarios, denominados interculturales, hay un avance que ayuda a generar un mayor número de profesionistas indígenas en las comunidades, la apuesta de estos, en su mayoría, sigue siendo por el acceso a carreras convencionales que no encuentran en las universidades interculturales, por ejemplo, ingenierías, matemáticas, arquitectura, medicina y contabilidad, entre otras.

Es importante reconocer que muchos de los proyectos comunitarios en los últimos años emanan del impulso de los propios profesionistas indígenas, quienes hacen usos de las herramientas adquiridas en sus procesos formativos para posicionar una agenda de trabajo en aras de contribuir tanto en lo local como en lo regional.

Por último, es necesario destacar que, pese al distanciamiento que los jóvenes indígenas han tenido de sus comunidades, originado por la movilidad en sus procesos de formación universitaria, la identidad de estos no se ha “perdido”, y, por el contrario, han revalorado los elementos culturales de sus comunidades. La distancia geográfica les ha permitido hacer un replanteamiento sobre su identidad, pero, a la vez les permite ser críticos de las dinámicas comunitarias, al reconocer que no todo lo que ocurre en sus pueblos es positivo. De este modo, pensamos que, de manera más constante, los jóvenes indígenas buscarán incidir en sus comunidades, dentro o fuera de ellas. Por otro lado, vemos que seguirá vigente la

tendencia a buscar el acceso a carreras y universidades convencionales, lo que a la larga implicará un quiebre del modelo universitario tradicional.

## REFERENCIAS

- Bello, A. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Funproeib Andes.
- Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado, A., y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No.3, 9-43.
- Chávez, M.E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, No.4, 31-55.
- Curry, G. (Ed.) (1997). *The affirmative action debate*. Emerge Magazine.
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neo-indigenismo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 2(3), 55-75.
- Dietz, G. (2022). Los saberes indígenas en la educación superior: entre ausencias y emergencias. En A.L. Gallardo y C. Rosa (Coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Gasché, J. (2010). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. Ponencia presentada durante el *Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación y Ciudadanía*. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085005.pdf>
- López, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Documento de apoyo para la *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de la UNESCO.
- Morfin, O. (2006). Hiding the politically obvious: A critical race theory preview of diversity as racial neutrality. *Educational Policy*, 20(1), 249-270. 10.1177/0895904805285785

- Navia, C., Czarny, G., y Salinas, G. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica*, No.52. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0052-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-002)
- Rojas, E. (2017). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 4(1), 155-178.
- Rosso, L., Artieta, T.L., y Soto, M.G. (2020). Ingreso universitario indígena y experiencias de participación. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 8(2), 255-273.
- Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista nuestra América*, 5(9), 58-76.
- Santana, Y. (2018). Formación académica y militancia de los intelectuales indígenas mexicanos. *Avá. Revista de Antropología*, No.33, 79-102. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16942018000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942018000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Sniderman, P.M., y Carmines, E.G. (1997). *Reaching beyond race*. Harvard University Press.
- Tubino, F. (s/f). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Red PUCP.
- Villarroel, V. et al. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas*, 13(1), 35-45.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y (de) colonialidad*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina (Coord.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Universidad Pedagógica Nacional; Conacyt; Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En G. Dietz (Ed.), *Construyendo la interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zárate, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, No.20, 91-107.