



LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE EMPODERAMIENTO DE ESTUDIANTES INDÍGENAS

Gisela Victoria Salinas Sánchez
Universidad Pedagógica Nacional

Cecilia Salomé Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional

Gabriela Czarny Krischkautzky
Universidad Pedagógica Nacional

Área temática: A.16 Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: Universidades interculturales y educación superior con pueblos originarios

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación

Resumen:

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “Formadores de profesionales de y para la educación indígena” desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Analizamos el impacto formativo de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en jóvenes con diversas adscripciones comunitarias y lingüísticas. Desde una perspectiva cualitativa, se desarrolló un grupo focal, en el que participaron 12 estudiantes de la LEI. Se aplicó un análisis de contenido, de cuyos resultados presentamos en este año dos ejes analíticos: interacciones en la universidad y agencia y confianza en los procesos formativos. Se retoman las interacciones en la universidad, la agencia y confianza en los procesos formativos. Encontramos que si se generan espacios de reflexión y crítica de las experiencias formativas previas y presentes se enriquecen los procesos de formación de los estudiantes, convirtiéndose en oportunidades para promover su empoderamiento. En este proceso la confianza, la interpelación, el desarrollo estrategias diferenciadas y autoformativas, permiten una manera distinta de estar en la universidad.

Palabras clave: Estudiantes indígenas, empoderamiento, interacción universitaria, educación superior, discriminación

Introducción

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “Formadores de profesionales de y para la educación indígena” desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) entre 2017 y 2019 y retoma parte de los hallazgos sobre el impacto formativo de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en los estudiantes. La UPN ha impulsado desde principios de los años ochenta la formación de profesionales para la educación indígena en la LEI, programa educativo escolarizado en la Unidad Ajusco. En años recientes, otras instituciones de educación superior como las escuelas normales o las universidades interculturales han desarrollado programas para la profesionalización de jóvenes indígenas en ámbitos como la formación inicial de docentes o de profesionales vinculados con contextos comunitarios indígenas.

Inicialmente, el proyecto de investigación buscaba reconstruir conocimientos, trayectorias de formación y autoformación y prácticas de formadores de profesionales de y para la educación indígena, educación para la diversidad y educación intercultural bilingüe en espacios de profesionalización impulsados por la UPN y otras instituciones de educación superior. En el desarrollo del proyecto, a partir de nuestro trabajo como docentes de la LEI, el acercamiento con los estudiantes indígenas nos permitió reconocer el impacto formativo del programa en jóvenes con diversas adscripciones comunitarias y lingüísticas.

Así, en este texto buscamos visibilizar elementos que dan cuenta de los procesos de formación de la LEI, enmarcados en el debate sobre educación superior y pueblos indígenas y de cómo el reconocimiento de las improntas y significados variados que el acceso a este nivel educativo, tiene en los jóvenes. Este trabajo puede contribuir a repensar las estructuras universitarias, tanto las que se orientan por una marca étnica -para indígenas y bajo la denominación de interculturales-, así como para la educación superior en su conjunto, en escenarios contemporáneos donde la diversidad es el rasgo predominante.

El reconocimiento de nuestras sociedades como pluriculturales y multilingües, y el derecho de acceso a la educación superior, comienza a ser un tema que demanda más atención e intervención en estos niveles educativos. Consideramos que los aprendizajes de las instituciones que han trabajado con programas, en este caso para jóvenes indígenas, tienen acervos de conocimientos que pueden orientar el tema del reconocimiento de la diversidad y las necesarias interculturalizaciones (Muñoz, 2017).

Los resultados de la investigación que se presentan retoman las interacciones en la universidad y agencia y confianza en los procesos formativos.

Enfoque teórico y metodológico

La relación entre la educación superior y los pueblos indígenas ha adquirido un lugar en las agendas de políticas educativas en Centro y Sur América en los últimos 30 años. Es en este contexto, en el que diversos programas, instituciones y actores han incidido para repensar hoy el campo.

En los últimos años, tanto en México como en la región latinoamericana, varios trabajos documentan la creación e implementación de programas en educación superior dirigidos a indígenas, nombrados

de muchas maneras, -educación indígena, interculturales, intercultural bilingüe, educación comunitaria, etnoeducación, entre otros -, y en algunos casos, se comienza a revisar parte de los efectos de esas propuestas en tanto estrategias organizativas y curriculares diferentes (Mato, 2016; González, Rosado-May y Dietz, 2017). Estos estudios tratan más específicamente la descripción de los programas y sus concepciones que incluyen una posición hacia quiénes se dirigen –generalmente a jóvenes indígenas -, las estrategias consideradas para la vinculación con las comunidades de procedencia, así como sobre los diseños curriculares. En menor medida, en el campo temático, se documenta la construcción colectiva o colaborativa de estas propuestas educativas en las que participan, en distintas partes del proceso formativo, no sólo los académicos sino también agentes comunitarios que de algún modo buscan integrarse en diferentes prácticas y acercamientos de los estudiantes con las comunidades.

Otra de las áreas recientes de investigación vinculada al tema refiere a los significados sociales y culturales que los mismos jóvenes indígenas, sus familias y comunidades asignan a la escolarización y a la educación superior, tanto los que han atravesado instituciones con programas convencionales, en estrategias de acción afirmativa y en instituciones de educación superior denominadas interculturales o de educación indígena (Czarny, 2012; Santana, 2017). Entre estos trabajos pueden identificarse los dilemas y tensiones que enfrentan los jóvenes frente a los modos y prácticas socioculturales que en la universidad y en las comunidades producen subjetividades. Por ejemplo, la implicación en las expectativas sobre la formación universitaria en las mujeres y en los hombres, así como en lo que se espera de estos profesionistas en torno de sus compromisos con las comunidades.

Más recientemente algunas investigaciones están incursionando en lo que en nuestro trabajo denominamos impactos formativos en los estudiantes, en los que se busca documentar las valoraciones que éstos tienen sobre el sentido de haberse formado en los programas referidos y el modo en que ello está contribuyendo con sus comunidades, sus saberes y prácticas (Mateos, Dietz y Mendoza, 2016; Navia, Czarny y Salinas, 2019). En cierta manera, los estudios se ubican también como parte de las investigaciones de seguimiento y evaluación que hacen los programas educativos, en los que se recuperan diversos elementos que permitirán una mejora de los mismos. Sin embargo, la pregunta sobre el sentido potencial –en distintas medidas- de la educación superior en sectores que históricamente han sido excluidos para el acceso a este nivel, aún mantiene en el debate una polarización, a saber: a) los que resaltan que el acceso de jóvenes indígenas a la universidad - a la que se define como negadora de las matrices culturales y de los “otros saberes silenciados”-, ha contribuido con lo que muchos denominan “blanqueamiento” y negación de las identidades étnico-culturales (Prada y López, 2009) y b) los que por el contrario señalan que este acceso, ha promovido -no sin tensiones y conflictos-, la subversión de los conocimientos occidentales con fines de empoderamiento para los actores individuales y colectivos de los pueblos (Rea, 2013).

Entre los referentes teóricos y conceptuales que orientaron el análisis de este proyecto se indican: a) las perspectivas sobre descolonización de la educación superior (Prada y López, 2009; Mato, 2016; Dietz y

Mateos, 2010) y la sociología de las ausencias (De Souza S., 2011); b) las teorías que reconocen la capacidad de agencia (Arendt, 2001, Yurén, 2013), c) la formación centrada en los sujetos (Honoré, 1992; Navia, 2006) y en acompañamientos horizontales.

La investigación se desarrolló con una perspectiva metodológica cualitativa de carácter interpretativo (Vasilachis, 2007). Se emplearon dos estrategias de indagación. Se aplicó un grupo focal, técnica de investigación grupal, interaccional y conversacional (Yapu e Iñiguez, 2009) a estudiantes de la generación 2014-2018 de la Licenciatura en Educación Indígena. El grupo focal se llevó a cabo el 23 de mayo del año 2018, con una duración de tres horas y media, en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Se establecieron como criterios para la elección que los estudiantes estuvieran inscritos en el octavo semestre, que estuvieran elaborando su trabajo de titulación y que participaran voluntariamente en la investigación. La invitación se realizó por correo y de manera personal. Se diseñó un guión en el que se exploraron, entre otros temas: si consideraban que por ser estudiantes indígenas deberían(tener como programa educativo estrategias específicas y/o diferentes para la enseñanza y la evaluación; qué tipo de relación con los maestros consideran que favorece más su formación profesional y personal y en qué medida la formación en la LEI les ha posibilitado fortalecerse en lo personal (autonomía) y en sus vínculos con sus comunidades.

Participaron 12 estudiantes, de los cuales 7 eran mujeres y 5 hombres. A excepción de una estudiante, todos se autoidentificaban como indígenas (mixteca, tojolabal, mixe, mazateca, tsotsil, tseltal y chinanteco) aun cuando tres de ellos no hablaban una lengua originaria.

Para el tratamiento de los datos empíricos se empleó de contenido (Navarro y Díaz, 1995), para recuperar el sentido de la acción que los sujetos expresaban en sus intervenciones, al abordar aspectos relacionados con el impacto formativo de la LEI en ellos. Se realizó una lectura sistemática de los datos, identificando unidades de registro que permitieran codificarse y agruparse en ejes analíticos, de los cuales en este trabajo presentamos abordamos dos que se desarrollan a continuación.

Resultados

En este apartado damos cuenta del proceso de empoderamiento de los estudiantes durante sus estudios a partir de las interacciones en la universidad y agencia y confianza en los procesos formativos.

1. Interacciones en la universidad

Los estudiantes refieren que la institución les permite una apertura en la interacción con diversidad de estudiantes, maestros y otros actores. Se reconoce que ésta se construye, no sin tensiones y conflictos, que en algunos casos reproducen formas de desigualdad y discriminación presentes en un contexto más amplio.

Sin embargo, estos procesos permiten al mismo tiempo revisar las historias escolares previas en las que también han sufrido discriminaciones, que en el contexto de la licenciatura les permiten reflexionar en torno a ellas, y entender la dimensión profunda de la discriminación y desigualdad, en contextos educativos diversos.

Encontramos que un sector de estudiantes vive la universidad y la interacción con sus pares como si se desarrollara sin conflictos ni interferencias. Más bien experimentan los procesos de interacción con un sentido de autoafirmación que les permite evadir la discriminación étnica, lingüística, de género, sociales, entre otras. Al referirse a ello encontramos expresiones que la minimizan como elemento central en la construcción de sus relaciones con sus compañeros. Una estudiante menciona al respecto:

Por mi parte no he visto ninguna discriminación. Se sienten muy orgullosos [los compañeros], se sienten muy orgullosos, les gustan las materias, lo de [la reflexión sobre] la cultura, la manera en que nos forman. Lo que [los estudiantes de otros programas] ven, les llama la atención nuestra formación.

Llama la atención que este relato fue expresado por una estudiante que tenía un amplio reconocimiento y liderazgo entre sus compañeros de la licenciatura. Podría ser que esta forma de posicionarse frente a los conflictos en la interacción universitaria se configure como una estrategia que evade una postura de victimización, descolocando la discriminación como elemento central de su presencia en la universidad.

Otra estudiante, plantea una postura distinta, más cercana a una visión de fragilidad ante la discriminación en el vínculo con los otros:

La discriminación se sigue viviendo. Hay comentarios muy despectivos. Hay divisiones académicas y sería importante que se viva la diferencia y la interculturalidad para los indígenas. Pero, para esto, ¿se da el diálogo entre docentes?

Como podemos apreciar en el testimonio anterior, algunos estudiantes perciben que la discriminación prevalece en el vínculo con sus pares, lo cual es visto de manera negativa. Sin embargo, siguiendo las palabras de la estudiante, toma posición respecto a esta situación, interpelando al programa y a los docentes en torno a la intencionalidad educativa referida a la formación en la diferencia y la interculturalidad. En este sentido, se aprecia una construcción de capacidad de agencia (Arendt, 2001; Yurén, 2013), en el momento en que asumiendo una postura crítica, desde una postura de indignación, se reconoce la vulneración a sus derechos. Estos procesos, permiten a los estudiantes, enfrentarse a la normalización de la discriminación y exclusión que logran atenuar cuando distinguen que la formación en la diversidad e interculturalidad no solo corresponde a los estudiantes, sino también a los docentes y a otros estudiantes y docentes no indígenas.

En un tercer tipo de testimonio podemos distinguir una actitud autocrítica en una estudiante desde la que es posible distinguirse a sí misma, como a sus compañeros, como reproductores del discurso de discriminación.

En relación a esto señala que no por ser indígena se está exento de discriminar. Esto nos muestra que, por su carácter estructural, también los estudiantes introyectan estas prácticas, incorporándolas como parte de su habitus. “También hemos aplicado la discriminación, y no hemos permitido que otros entren [a la licenciatura]. Sólo es para indígenas. Debieran pasar, dialogar, abrir espacio.”

Desde esta perspectiva, se observa la dificultad de romper con estructuras de discriminación, incluso en programas que trabajan el tema como contenido curricular y como estrategia de formación. La experiencia de ser parte de un programa orientado a estudiantes indígenas no siempre resulta bien visto por algunos estudiantes, pues perciben que puede aislarlos no solo en el espacio institucional y en los vínculos con sus pares de otros programas educativos, sino también en la posibilidad de ubicarse profesionalmente y laboralmente en contextos no indígenas.

Observamos que las interacciones que enriquecen la formación de los estudiantes pueden constituirse, si se generan espacios de reflexión y crítica de las experiencias formativas, convirtiéndose en oportunidades para promover su empoderamiento. Al abrir espacios que posibiliten la interpelación de los estudiantes, se abren nuevas formas de actuación, capacidad de agencia, que les permiten estar de un modo distinto en la institución haciendo frente a las condiciones de desigualdad y de mirarse y reconocerse a sí mismos.

2. Agencia y confianza en los procesos formativos

Algunos alumnos consideran que deberían haber estrategias específicas para el trabajo en contextos de diversidad étnica, cultural y lingüística. Se hace presente una manera distinta de ver los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues en unos casos, la atención educativa se aborda de acuerdo a sus necesidades. Sin embargo, otros parecen experimentar que hacen falta estrategias específicas y espacios diferenciados para apoyarlos.

dicen los maestros: “ese libro es académico, pensemos que cognitivamente eso es muy difícil!”. Y dices: ¡qué onda con su actitud! [de los maestros]. Nos mantienen en una burbujita porque somos indígenas, intocables, porque dicen “no pueden”.

Se puede apreciar en el relato anterior la indignación frente a posturas que pueden desconocer o desvalorizar las capacidades intelectuales de los estudiantes. A la par, la necesidad, o demanda, de ser reconocidos como sujetos académicos.

Frente al conflicto que algunos estudiantes viven para atender las tareas académicas y su proceso formativo podemos distinguir que surgen estrategias de colaboración entre pares, que pueden comprenderse como formas alternativas de autoformación colectivas, tal como lo expresa el siguiente testimonio:

a lo largo de la licenciatura sí se dan estrategias, otras no. Además hay estrategias buenas y hay otras que los propios alumnos han creado [y] se han abierto espacios [...] en los primeros semestres, lo de los círculos de reflexión, como iniciativa desde los maestros, pero también está la organización, el Comité estudiantil y la búsqueda de estrategias y espacios.

Finalmente, varios de los estudiantes señalan de diferentes maneras un aspecto central en su proceso formativo y en su empoderamiento, que remite al lugar que tiene la confianza en diferentes planos. Cuando hablan de este tema los estudiantes se refieren a la relación con sus docentes, señalando cuestiones como la importancia de la confianza que los maestros generan de distinta manera para los procesos de comunicación, aprendizaje, interacción, motivación, autoafirmación, entre otros.

El tema de las estrategias para el trabajo académico con estudiantes indígenas mantiene también entre los jóvenes posiciones que indican la necesaria “consideración de la diferencia” para enseñar y, al mismo tiempo, las que señalan que los estudiantes tienen agencia que utilizan más allá de las propuestas docentes y que contribuyen a tomar un espacio en la universidad. Indudablemente el tema de lograr confianza con los docentes para sostener un vínculo pedagógico resulta clave de en los procesos de potenciación y empoderamiento.

Conclusiones

Los procesos de empoderamiento que se reconstruyen en este trabajo, y como parte de ello la recuperación de la agencia en los estudiantes, nos acerca a plantear procesos hacia una emancipación a través de la universidad. Lo anterior, como parte de efectos complejos y contrastes, se advierten en los decires y sentires de los estudiantes, que remiten a procesos formativos por *estar en la universidad*. Esto último no se plantea directamente como proceso descolonizador, en tanto efecto que reformule la interiorización de la racialización históricamente construida sobre los pueblos indígenas (Walsh, 2009). Sin embargo, se advierten indicios en los discursos estudiantiles, en este estudio centrado en jóvenes de la LEI, que orientan a revisar el sentido liberador de los “conocimientos académicos” no in situ sino en la dimensión reflexivo-crítica que la experiencia de estar en la universidad de un modo distinto ejerce. Es decir, en tanto experiencia que permite una revisión de las historias sociales y culturales y los procesos de racialización, que se construyeron sobre sus pueblos.

El aporte de este tipo de investigaciones que han estado ubicadas en la agenda de educación superior como parte de esquemas universitarios “específicos” –para indígenas, para interculturalizar, para...-, hoy puede abrir y contribuir a repensar las instituciones de cara a sociedades que demandan derechos y reconocimiento de otros sujetos, saberes y comunidades.

Referencias

BArendt, H. (2001). *¿Qué es la política?* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica /Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Czarny, G. (Coord.) (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.

De Souza Santos, Boaventura (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y praxis latinoamericana*. Año 16, Núm. 54, 17-39. Maracaibo:

CESA-FCSE-Universidad de Zulia.

Dietz, G. y Mateos, L. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Revista Cuicuilco*, núm. 48, enero-junio, 107-131. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

González, F., Rosado-May, F. y Dietz, G. (2017). *La gestión de la educación intercultural en México. Retos y perspectivas de las universidades interculturales*. México: Ediciones Trinchera.

Honoré, B. (1992). *Vers l'ouvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris: L'Harmattan.

Mateos Cortés, L. y Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 683-690. México: COMIE.

Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. En Mato, D. (Coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. (pp. 21-47). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Muñoz, H. (2017). Preámbulo. Interculturalizaciones y la improbable reversión de historias de desigualdad y exclusión. En Muñoz, H. (ed.). *Interculturalizaciones. Transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas, comunidades y educación escolar* (pp. 13-29). Ciudad de México: Tirant Humanidades-UAM Iztapalapa.

Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. Delgado y J. Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 180-224). España: Síntesis.

Navia, C., Czarny, G. y Salinas, G. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. En *Sinéctica*, Núm. 52, enero-junio. 1-15. Guadalajara: ITESO. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/54>

Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares-UPN.

Prada, F. y López, L. E. (2009). Educación superior y descentramiento epistemológico. En L. López (Coord.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Fundación Proeib, Andes-Plural.

Rea, P. (2013). *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. Tesis Doctoral, CIESAS. México

Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista nuestraAmérica*, 5 (9), 59-76.

Vasilachis, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Argentina: Gedisa.

Yapu, M. e Iñiguez, E. (2009). *Pautas metodológicas. Grupos focales, sus antecedentes, fundamentos y prácticas*. La Paz: Universidad PIEB/IBASE.

Yurén, T. (2013). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En T. Yurén y C. Mick. *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. (pp. 23- 51). México: Juan Pablos Editor.

Walsh, Catherine. (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*. (pp. 27-54). México: Universidad Pedagógica Nacional, CONACYT/ Plaza y Valdés.