
CAPÍTULO I
INTERROGANTES SOBRE LA DOCENCIA
UNIVERSITARIA CON ESTUDIANTES INDÍGENAS.
CAMPO EMERGENTE EN UN DEBATE
SOBRE DESCOLONIZACIÓN

*Gabriela Czarny**

*Cecilia Navia**

*Gisela Salinas**

INTRODUCCIÓN

En este texto pretendemos problematizar el tema de la docencia universitaria haciendo uso de nuestras experiencias como formadoras y, en parte, retomando miradas de los estudiantes, con fines prácticos para el desarrollo de nuevas ideas y horizontes que nos permitan vivir a todos –retomando la tan citada frase de Villoro (1999)– “en un mundo donde quepan muchos mundos”, con justicias sociales, culturales y epistémicas.

Cuando hacemos referencia a estas últimas categorías estamos ubicando un debate que parece fructificar en el campo de la educación superior a través de las perspectivas inter-intraculturales, así

* Profesoras-investigadoras del Área Académica 2 Diversidad e Interculturalidad de la UPN Ajusco.

como desde la descolonización y decolonialidad. Más que definir si estas perspectivas teóricas habilitan a una transformación en giro poscolonial o decolonial –debates académicos en el que los mismos profesionales indígenas participan con diversas posiciones–, buscamos poner en escena las tensiones derivadas de la configuración histórica que el campo de la educación superior y los pueblos indígenas nos presentan.

Es en este contexto en el que diversos programas, instituciones y actores han incidido para repensar hoy el campo; es decir, partimos de las marcas que la historia pone en estos procesos de formación universitaria dirigida a los pueblos indígenas, bajo el entendido de que no reconocerla puede llevarnos a repetir los errores, las complicidades y los silencios.

En este sentido, el texto recupera algunas tendencias de la investigación educativa en el campo de la educación indígena y la escolarización, así como en la formación de docentes, y su correlato no explicitado en las continuidades-discontinuidades en la educación superior; luego presenta un recuento de las instituciones que han intervenido con programas y propuestas diversas en México dirigidas a los indígenas, mostrando un panorama que se ha ampliado hacia diferentes tendencias y que mantiene el sesgo de lo étnico.

Posteriormente, buscamos visibilizar el campo de lo que puede denominarse docencia universitaria, problematizando el tema en el ámbito de la formación de jóvenes indígenas.

Para avanzar en este debate, se recuperan las miradas de estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, las cuales permiten dar cuenta de los procesos de interacción que inciden en la formación, y que va más allá de los contenidos curriculares del programa.

Para cerrar, se plantean algunas conclusiones y nuevas interrogantes que podrían ampliar el conocimiento en este campo poco explorado en la investigación educativa.

1. LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y SU CORRELATO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El campo de la educación superior y los pueblos indígenas ha experimentado visibilidad en la agenda educativa de los países latinoamericanos en los últimos 30 años, al comenzar a reconocer la presencia y las demandas de organizaciones indígenas para el acceso a este nivel educativo.

Sin embargo, la formación de maestros indígenas para la educación básica es en cierto modo antecedente del campo de educación superior y los pueblos indígenas, ya que desde ese ámbito comenzaron a plantearse temas como el trabajo con las lenguas indígenas y su relación con el español, la compleja imbricación entre castellanización y alfabetización, las estrategias para generar procesos de aprendizajes socialmente relevantes, así como lo que se denominó el trabajo curricular con contenidos étnicos.

Podemos decir que la formación de maestros para la educación indígena en México se ha orientado por demandas de las organizaciones magisteriales que en los años setenta postulaban la necesidad de una descolonización (Rebolledo, 2014). Al mismo tiempo, ha sido una expresión de las políticas indigenistas que desde el Estado, y en perspectivas del etno-desarrollo, buscaron integrar a los mismos sujetos indígenas en el diseño y operación de las acciones. Sin embargo, también hay que reconocer que el campo de la formación de maestros indígenas carga con la historia de procesos desiguales e inequitativos (Gigante, 1994), y parece haber quedado atrapado en una mirada que lo define como “reproductor” de las políticas de Estado y con poco margen para la acción descolonizadora, tema sobre el que deberíamos desarrollar más investigación crítica e intercultural.

En este sentido, las escuelas de educación indígena y la formación de profesionales y maestros para esta área fueron de los primeros ámbitos donde los investigadores iniciaron la reflexión y la observación, así como el acercamiento a un diálogo con las

comunidades y los docentes. Esas investigaciones han adquirido otras marcas conceptuales al acompañar más recientemente, en algunos contextos, los procesos de construcción de proyectos desde las comunidades (Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, Nieto y Silva, 2004), y en algunos casos vinculados con búsquedas de autonomía por parte de las comunidades u organizaciones magisteriales en el campo educativo (Bertely, 2004; Mayer y Maldonado, 2004; Baronnet, 2009).

Pero la emergencia del campo sobre educación superior y pueblos indígenas ha tomado otros caminos, más relacionados en los últimos años con políticas de acción afirmativa, en los que han intervenido actores y sujetos diferentes. En algunos debates este escenario no tiene como correlato lo sucedido en la educación básica y en los procesos de escolarización indígena. Es incipiente la reflexión en este nivel educativo, en parte por el hecho de que el estudiantado indígena ha tenido escasa presencia porcentual, así como por los procesos de invisibilización y discriminación naturalizados sobre los pueblos indígenas.

En los últimos años, tanto en México como en latinoamérica, varios trabajos documentan la creación e implementación de programas en educación superior dirigidos a indígenas, nombrados de muchas maneras y, en algunos casos, con estrategias curriculares diferentes (Mato, 2008; González, Rosado-May y Dietz, 2017). Estos estudios tratan más específicamente la descripción de los programas y sus concepciones, que incluyen una posición hacia quienes se dirigen –generalmente 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 identifican investigaciones que documentan la construcción colectiva o colaborativa de estas propuestas educativas en el nivel superior en las que participan, en distintas partes del proceso formativo, no sólo académicos sino también agentes comunitarios. Estos actores han recuperado diferentes prácticas y acercamientos de los estudiantes con las comunidades (Wind, 2011).

Otra área reciente 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, los que han atravesado instituciones con programas convencionales, en estrategias de acción afirmativa y en instituciones de educación superior denominadas interculturales (Martínez y Navarrete, 2011; Czarny, 2012; Rea, 2013; Santana, 2017; González, 2017). Entre estos trabajos pueden identificarse los dilemas y las 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.

No obstante, el tema de los formadores y la docencia universitaria es aún de los menos tratados cuando nos referimos a educación superior y pueblos indígenas, ya sea en el marco de los denominados programas universitarios en instituciones convencionales o en las explícitamente creadas bajo una marca en su definición como las universidades interculturales o indígenas. Es por ello que abrir el tema de la docencia universitaria puede contribuir a comprender y fortalecer el papel que tienen las instituciones, las prácticas académicas y los dispositivos didácticos, entre otros aspectos, así como la vinculación con diferentes actores en la definición del sentido formativo en sociedades denominadas pluriculturales, plurinacionales, o multiculturales.

2. INSTITUCIONES, POLÍTICAS Y PROGRAMAS

En México, no hace muchos años que surgieron los primeros programas de educación superior destinados específicamente a la población indígena. Estamos hablando del último cuarto del siglo pasado cuando, a partir de demandas y preocupaciones de las

primeras generaciones de profesionales indígenas, vinculadas principalmente con la educación básica indígena, surgieron algunas propuestas curriculares, como la Licenciatura en Etnolingüística (1978), encomendada por el Instituto Nacional Indigenista (INI) al entonces Centro de Investigaciones y Estudios Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH, hoy CIESAS), con sede en Pátzcuaro, la cual sólo tuvo dos generaciones. Un caso similar fue la Licenciatura en Ciencias Sociales (1980) impartida por el Centro de Integración Social con apoyo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Algunos programas han tenido un despliegue sostenido, aunque no exento de tensiones, como la LEI, Plan 1979, que empezó a operar en acuerdo con la DGEI en 1982 en la Unidad Ajusco de la UPN, como una respuesta a las demandas de profesores bilingües que exigían una educación descolonizadora (Rebolledo, 2014). La LEI ha enfrentado diferentes desafíos, particularmente en relación con el perfil de los estudiantes, se ha reestructurado el plan de estudios en 1990 y 2011, y es este último el que recuperamos para la reflexión en el presente trabajo.

Otros programas de la UPN con cerca de 30 años de vigencia y con fuertes desafíos asociados principalmente a sus condiciones de operación, son las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, LEP y LEPMI 90, que se han impartido en 35 unidades y más de 40 subsedes de la UPN a partir de 1990. En este programa se han atendido más de 40 mil docentes de educación indígena sin estudios a nivel superior.

Con efímera vigencia en Oaxaca, a finales de los años ochenta se impartió la Licenciatura en Antropología Social, también destinada a maestros de educación indígena, en una extensión de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

A finales de los años noventa, profesionales indígenas con distintas formaciones cercanas a la educación indígena iniciaron, en algunos estados del país, la conformación de “normales indígenas”, con la preocupación de ofrecer una formación inicial a los futuros

docentes de educación indígena desde una perspectiva *propia*. Así, con los ecos del levantamiento zapatista en Chiapas, surgió la Normal Indígena de Tamazunchale (1994), en San Luis Potosí, que luego se transformó en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina Intercultural Bilingüe (Enohuapo). Después emergieron la Normal de Chetumal en Yucatán (1996), el programa de Licenciatura para Profesor de Primaria Indígena en la Normal Experimental de El Fuerte en Sinaloa, la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Escuela Normal Intercultural Jacinto Canek de Chiapas.

Fue hasta el año 2004, 20 años después de que se emitiera el acuerdo del 23 de marzo de 1984 que establecía el nivel de licenciatura para los profesores de educación básica, cuando la instancia federal responsable de la formación inicial de los docentes, la entonces Dirección General de Normatividad (DGN), inició la operación de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural a nivel nacional en 16 escuelas normales. Siguieron a ello, la Licenciatura en Preescolar con el mismo enfoque, el rediseño curricular de ambos programas en 2012 y en 2018, bajo la coordinación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Con el inicio del nuevo milenio, particularmente a partir de la reforma al artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2001), se expresaron varias demandas de pueblos y comunidades indígenas orientadas al derecho a la educación. Derivadas de estas el Estado amplía y crea nuevas instituciones: la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), a partir de lo que antes fue el INI; la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali). Con estas instancias, y desde la CGEIB, en la búsqueda de incorporar a un mayor número de jóvenes indígenas a la educación superior, se impulsó la creación de universidades interculturales enclavadas en regiones con notoria presencia indígena, orientadas según sus principios al desarrollo regional, entre las que se encuentran: Estado de México (2004), Tabasco (2005), Chiapas (2005),

Puebla (2006), Quintana Roo (2007), Guerrero (2007), Michoacán (2007), Nayarit (2010), San Luis Potosí (2011) e Hidalgo (2012). Así mismo, son parte de esta red universitaria la Universidad Indígena Autónoma de México (2001), ubicada en Sinaloa; el Programa de la Universidad Veracruzana Intercultural, que empezó a operar en 2005 con cuatro campus dependientes de la Universidad Veracruzana; y la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (2006), en el estado de Oaxaca, de carácter particular y dependiente del Sistema Universitario Jesuita. La apertura y operación de estas instituciones, como en muchos casos ya mencionados, no ha sido fácil, pues han enfrentado diferentes desafíos asociados a su planta docente, a sus instalaciones, a la incorporación de estudiantes indígenas y al desarrollo de las funciones sustantivas propias de la educación superior.

En este contexto se crea el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, impulsado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES), y que a partir de 2001 empezó a apoyar a estudiantes indígenas en diferentes carreras universitarias y programas. Entre las instituciones a las que se orientaron recursos están la Universidad Autónoma Chapingo, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, la UPN, la Universidad Veracruzana y el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez. Después al programa la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora y la Universidad de Quintana Roo (Badillo, 2011).

Con perspectivas similares, el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrece diversos apoyos, entre ellos becas para estudiantes indígenas y afrodescendientes para bachillerato, licenciatura y posgrado.

En el marco de las acciones afirmativas, en 2012, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) inició el Programa de

Becas de Posgrado para Indígenas (Probepi), conducido por el CIESAS. En 2018, CIESAS-Conacyt impulsaron el Programa de Fortalecimiento Académico para Indígenas, orientado a mujeres indígenas que se encuentren estudiando un programa de posgrado con beca Conacyt, y que al concluir sus estudios y se titulen puedan desarrollar alguna estrategia de desarrollo en sus comunidades de origen.

Sin embargo, mucho antes de las *acciones afirmativas* que aparecieron como discurso de la política pública universitaria al iniciar el siglo XXI, se impulsaron programas de posgrado orientados a la profesionalización indígena o al reconocimiento y tratamiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural. Entre ellos destaca el CIESAS, que desde 1991 ha ofrecido la Maestría en Lingüística Indoeuropea y el Doctorado en Lingüística (2014); la UPN Ajusco, a través de la Maestría en Desarrollo Educativo, Línea Diversidad y Educación (1996) y actualmente Línea Diversidad Sociocultural y Lingüística; la UPN Oaxaca, con la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe (1997); la UPN Tuxtla Gutiérrez, con la Maestría en Educación y Diversidad Cultural (1998); entre otras instituciones y programas que en México han sentado un precedente en el campo de la educación superior y los pueblos indígenas.

El mayor impacto que han tenido estas acciones ha sido la visibilización y apoyo institucional a estudiantes indígenas en diversas carreras profesionales en universidades convencionales. Después de la experiencia de las normales indígenas, surgieron otras propuestas de profesionales indígenas en diversos ámbitos, también enclavadas en comunidades indígenas y, muchas veces, con apoyos económicos de organizaciones e instituciones diversas.

Así, surgieron el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural en Puebla (Cesder), el Centro Universitario Regional del Totonacapan (CURT) en Veracruz, la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, la Universidad de los Pueblos del Sur en Guerrero (2007), la Universidad de la Tierra en Oaxaca, el Instituto Intercultural Nõño, el Instituto Intercultural Maya, la Universidad Intercultural del Cempoaltépetl y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red).

Los diseños curriculares de estas instituciones se construyeron con propósitos profesionales diversos, enfatizando el vínculo con las comunidades (Santana, 2017).

En fechas recientes, la Coordinación de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, ha impulsado la creación de múltiples instituciones enclavadas en comunidades indígenas ofreciendo programas orientados a la atención de las necesidades sociales de la población.

En las instituciones creadas *para* indígenas o en las que se ubican como *de* las organizaciones indígenas, los profesionales indígenas han desarrollado actividades de docencia, investigación, difusión o gestión, y han construido discursos relacionados con la búsqueda de la equidad, la pertinencia, la igualdad y la descolonización. Los discursos y las prácticas educativas varían a partir de las circunstancias de operación y gestión institucional.

La emergencia de este campo da cuenta de luchas, tensiones y contradicciones que, en palabras de De Souza (2006), conforman eso que se llama “sociología de las ausencias”; es decir, lo que la modernidad ha silenciado, pero que, resistiendo a ello, los profesionales y comunidades indígenas demandan con sus propias perspectivas y propuestas.

Si se considera que diversos programas educativos en los que participan estudiantes indígenas parten de la desacreditación desde la *razón metonímica*, etnocéntrica, científica, universal, superior y productiva (De Souza, 2006), es necesario pensar la educación de otra manera, incorporando aquello que ha resultado invisible, diferente, con otra temporalidad, otras formas de vida, otros juicios de valor, otras maneras de producir, de organizar, de jerarquizar, de ordenar los espacios locales, que han sido desacreditadas, desvaloradas e ignoradas, pero sin las cuales es imposible construir nuevas formas de mirar y entender el mundo, así como de *formar-se* en educación superior.

3. VISIBILIZANDO EL CAMPO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES INDÍGENAS

Los procesos formativos en educación superior, en los que están involucrados diferentes estudiantes y miembros de pueblos indígenas, plantean a las universidades reflexionar y revisar las prácticas institucionales y académicas. Así, como se trata de hacer visible y reconocer el acceso de juventudes indígenas a las universidades –por ser hablantes de lenguas originarias o por autoadscribirse como indígenas–, es también importante reconocer las concepciones y prácticas que orientan la atención pedagógica en aulas que guardan, en muchos casos, características multilingües y con estudiantes de variadas adscripciones comunitarias.

Diversas interrogantes surgen cuando ponemos en la agenda la cuestión de la educación superior y los pueblos indígenas. Nos preguntamos, por ejemplo: ¿los docentes universitarios deben reconocer o concientizarse de que los estudiantes indígenas, si aceptamos las estadísticas, representan de 1 a 3% de la matrícula general de las universidades? (Lloyd, 2015), ¿es preciso desarrollar estrategias específicas para atender a las juventudes indígenas? o ¿se trata más bien de “adecuar” programas educativos o realizar “ajustes” en las propias instituciones o generar instituciones “otras”? Este asunto es aún más importante cuando las instituciones operan en regiones rurales con alto porcentaje de miembros de comunidades indígenas o que integran programas o proyectos institucionales orientados a esta población.

Preguntas similares surgen cuando nos referimos a los formadores de las escuelas normales que imparten programas educativos para la formación de docentes para contextos de educación indígena, como la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe. Vale señalar que los docentes que trabajan en estas licenciaturas no siempre se han formado en campos específicos vinculados a contextos indígenas, y no todas estas instituciones cuentan con formadores

encargados para desarrollar los programas en las lenguas nativas involucradas en esos procesos formativos, así estos últimos aspectos se reiteran en diversos programas educativos que operan no sólo en las escuelas normales, sino también en las universidades.

En una mirada al tema de la docencia universitaria ligada a la formación o trabajo en educación superior con programas orientados –en distinto modo– a pueblos indígenas, advertimos algunas improntas:

- a) Parece predominar en las universidades un modelo de docencia en el que el profesor o académico trabaja desde un discurso del saber en donde no hay espacio para una pluralidad de discursos sobre el conocimiento. En este sentido, vale la pena revisar o conocer en qué medida teorías como la educación bancaria de Freire (1970), la pedagogía de la integración de Roegiers (2010), entre otras, han logrado impactar de manera profunda la mirada y la reflexión de nuestras concepciones y prácticas en educación superior. Si hacemos una búsqueda de investigaciones producidas sobre el tema de la docencia universitaria y los pueblos indígenas, encontramos un vacío importante que nos hace preguntar desde qué concepción y prácticas de enseñanza trabaja la academia con jóvenes indígenas, tema poco tratado en la educación superior. A diferencia del campo de la educación básica en el que el tema de la práctica docente y los procesos de reflexividad han tenido un espacio en el debate y la formación, en el campo de la educación superior se encuentran presentes –de formas más o menos explícitas– en espacios colegiados, cuerpos académicos, redes de investigación, entre otros. Más bien, lo que tiene arraigo como temas ligados a la docencia universitaria refieren a procesos de evaluación, excelencia del profesorado, el ingreso a la docencia, la tutoría y, más recientemente, lo relativo a la escritura académica como práctica en la formación del estudiantado (Bain, 2007; Marcelo y Vaillant, 2009; Rueda y García, 2013; Villaseñor, 2013).
- b) El campo de la educación superior y los pueblos indígenas se ha abierto a la incorporación y diseño de programas educativos con temas específicos como el de la formación de profesionales para la educación

indígena, la formación de lingüistas en lenguas originarias, la formación para el trabajo y desarrollo comunitario y, de manera más reciente, sobre ámbitos de formación como el de las lenguas y culturas en cuestión, el turismo sustentable, la gestión intercultural, la medicina tradicional, entre otros. Pocas experiencias han visibilizado y apoyan a los estudiantes indígenas que existen en las diversas carreras en instituciones universitarias con larga historia y prestigio, como es el caso del Programa Universitario de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la UNAM. Sin embargo, las estructuras organizacionales y administrativas del conjunto de estas instituciones, en términos generales, siguen funcionando bajo la lógica de las universidades convencionales, en las que la docencia y la producción del conocimiento y su divulgación tienen límites y tensiones en la incorporación de las “otredades” con las que se trabaja o se pretende incluir. Nos preguntamos si sólo se trata de crear nuevos programas con temas/conocimientos emergentes o también se trataría de redefinir la lógica institucional, organizacional y curricular que permita ejercer nuevas prácticas de docencia, que incluyen múltiples posiciones sobre el saber y el enseñar, la evaluación y la producción de conocimientos.

- c) Los docentes que trabajamos en programas como los mencionados, hemos sido formados en las disciplinas tradicionales, en instituciones marcadas por condiciones de verticalidad y también de horizontalidades diversas en los modos de relación para producir conocimientos. Sin tener un balance exhaustivo sobre los perfiles de los docentes universitarios que nos desempeñamos en programas vinculados al campo de la educación indígena, intercultural, lenguas originarias y otros, impulsados específicamente para los indígenas, en general se advierte una tendencia de formación en antropología, lingüística, sociología y, en menor medida, en pedagogía o en intervención educativa. Lo anterior remite a la suposición de que las primeras disciplinas naturalmente permiten “trabajar” con la diversidad sociocultural y lingüística, aunque en este debate esa diversidad sólo se ha centrado en lo indígena. Sin embargo, ello no implica que estén/estemos formados para generar procesos de enseñanza, distintos/iguales a los experimentados en

nuestros propios procesos universitarios. Cabe aquí agregar que no todos los académicos nos hemos formado bajo los mismos principios de libertad de cátedra, de producción de ideas en escenarios de contrastes políticos y posicionamientos analíticos, y que el ambiente universitario es variado en cada contexto histórico, local y nacional.

No obstante, en los últimos años existe en el debate educativo universitario y su relación con los pueblos indígenas una tendencia —en algunas instituciones y grupos académicos— a repensar la universidad y sus prácticas, a partir de perspectivas de inter-intra-culturalidad, descolonización y decolonialidad en tanto discursos prometedores de justicias epistémicas, culturales y sociales.

Indudablemente, entre las vetas del análisis poscolonial, creemos que es importante ubicar que aún se vive en condiciones de neocolonialidad (Bartolomé, 2003). Como varios autores han señalado, el prefijo *post* parte del supuesto de que algo ya ocurrió y forma parte de un pasado. Sin embargo, lo que caracteriza al presente es la existencia de estructuras neocoloniales de los estados nacionales, que indican que las formas coloniales no han desaparecido más que a nivel formal y jurídico, las cuales siguen reproduciendo discriminación y racismos sobre los pueblos indígenas, manteniendo y generando nuevas desigualdades. Este neocolonialismo afecta a todas las relaciones e interacciones económicas, sociales, culturales y políticas, por lo que si hablamos de descolonización no sólo el proceso interpela a los pueblos originarios, sino que debería interpelarnos a todos, incluidas nuestras instituciones.

Al mismo tiempo, se han hecho presentes planteamientos desde perspectivas decoloniales, a través de los que se insta a una reformulación de la academia y sus prácticas y concepciones de lo que se ha denominado producción de conocimientos científicos y universalmente válidos. Esta perspectiva decolonial ha puesto sobre la mesa de discusión los saberes invisibilizados por las geopolíticas del conocimiento marcadas por una episteme occidental-eurocéntrica que orienta el sistema-mundo (Walsh, 2008).

En la negación y silenciamiento de otros saberes y prácticas de conocimientos útiles, se postuló, entre otros aspectos, que la producción de conocimiento científico estaría ligada a un pensamiento con posibilidad de producir teoría (científica occidental) en oposición a un pensamiento marcado por lo práctico y con menor posibilidad de universalizarse (nativo no occidental). Esta dicotomía, entre otras tantas instauradas, en palabras de Walsh (2008), “desde la colonialidad del poder, del saber y del ser”, ubicó a millones de pueblos en la no-posibilidad de considerarse sujetos productores de conocimientos “otros”.

Lo anterior toca directamente a los conocimientos que desde las universidades se producen sobre lo que es la persona, la sociedad, el mundo y todo lo que lo constituye. A partir de estos planteos consideramos menester preguntarnos si en la práctica universitaria –situada cada una en contexto sociocultural y geopolítico– es posible o no, el diálogo de conocimientos y saberes si se postulan como saberes puros, negando que ambos, occidentales y de los pueblos originarios, han sido alterados –en distinta medida han entrado en interacción con otros saberes y prácticas–, lo que implica reconocer que todo ha sido de algún modo atravesado por las historias de colonialidad. Más bien, nos acercamos a mirar y pensar estos procesos formativos en un sentido “descolonizador”, entendido en este contexto educativo, como la condición de posibilidad para un análisis crítico de las historiografías descentradas y de las nuevas relaciones de poder (Mateo, 2009).

4. LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y LA UNIVERSIDAD EN LAS MIRADAS DE LOS ESTUDIANTES

Para abordar un análisis que nos ponga en posibilidad de reflexionar sobre nuestras instituciones y, con ello, nuestras prácticas, nos parece importante retomar lo que un sector de estudiantes de la

LEI comentó cuando se les pidió que expresaran su posición sobre diferentes puntos del programa y de la universidad.

Creemos importante referirnos a las preocupaciones y a la crítica de los estudiantes y centrar la discusión, como dicen algunos de ellos, “desde su propia realidad”. En este sentido, y sin pretender forzar marcos teóricos que hablan de procesos de decolonialidad del saber, del ser, de descolonización, ni hacer deducciones simples a partir de datos empíricos, buscamos recuperar algunas metáforas que refieren a lo que consideran que podría mejorarse en la universidad y en la LEI, en este caso. Las metáforas se emplean en este trabajo como una herramienta analítica que nos permite interpretar de otra forma la realidad.

Al recuperar la interrogante: “¿qué sugerencias nos plantearías para mejorar el plan de estudios LEI 2011 y otros servicios de la UPN?”, que fue respondida por 35 estudiantes a partir de un cuestionario y a través de los diálogos con ellos, en el aula y en sesiones de asesoría y acompañamiento, encontramos en dichas respuestas aspectos recurrentes de sus procesos formativos.¹ En el acercamiento con los estudiantes nos interesaba en particular preguntarnos qué tendría que reconfigurarse en el docente de las universidades para poder mirar y entender a los estudiantes en su(s) diversidad(es), con procesos de aprendizaje diferenciados y formas de estar presente en la universidad y en el mundo social, desde sus propios saberes y formas de vida, atravesados por procesos históricos de discriminación, racismo y exclusión.

Del análisis de las respuestas y diálogos, se derivaron un conjunto de categorías que nos permitieron dar sentido a diferentes demandas, posiciones e interpelaciones que plantearon los estudiantes. Retomamos sólo aquellas que remiten directamente a las prácticas de los docentes de este programa y a nuestras concepciones y haceres.

¹ El cuestionario se aplicó a los estudiantes de la generación 2014-2018 y fue respondido de manera voluntaria y anónima como parte de acciones de seguimiento y evaluación que realiza el programa educativo.

Habilidades y competencias académicas

Un aspecto que constituye una constante en el discurso de los estudiantes, y también de los docentes, es el referido a fortalecer en los jóvenes el desarrollo de habilidades académicas como comprensión lectora, escritura, uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y habilidades matemáticas, entre otras. Sin embargo, reconocemos que esta demanda está presente, en general, en las universidades como parte de las “expectativas” de los estudiantes, indígenas y no, en tanto desarrollo de habilidades y competencias universitarias; aunque, adquiere una significación específica pensando en las trayectorias de los estudiantes de la licenciatura, o de otros programas similares, en razón de que están marcadas por escolaridades precarias y por una manera diferente de significarse, en gran medida impuesta, como sujetos percibidos con dificultades para aprender u ocupar un lugar en la universidad.

Recuperamos en el presente debate la crítica que los estudiantes plantean en torno al paternalismo como forma de vínculo con los docentes: espero de los maestros que no sientan esa parte de paternalismo con los alumnos de la LEI, sé que llegamos con muy poca formación, pero las exigencias de hacer las cosas bien es fundamental para enfrentarnos al campo laboral (4:29). Ellos advierten que cuando hay poca exigencia por parte de sus profesores, como facilitar las lecturas o el trabajo académico, prevalece una visión de su condición como sujetos marcados por el “déficit”.

Esta crítica al paternalismo esconde de cierta manera una visión o percepción de los profesores de que sus estudiantes no poseen las capacidades académicas suficientes para desarrollar estudios universitarios, lo cual se interpone u obstaculiza las posibilidades de que se conviertan en sujetos autónomos de sus procesos de aprendizaje.

La licenciatura bajo la expectativa de un trabajo más colectivo

En relación con lo anterior, encontramos algunas expresiones que colocan al estudiante en una exigencia que incluye maneras de pensar las instituciones, o su lógica de organización, con una visión más colectiva, que incluye la posibilidad de actuar y participar en las decisiones del programa y de la institución, lo cual podemos apreciar en la siguiente demanda: “escuchar aún más las necesidades del alumnado, trabajar en comunidad, hacer consensos cuando se toman decisiones que nos afectan a todos” (4:13).

Esta expresión alude a una forma de relación más colectiva en diversos ámbitos de la licenciatura, en la que, como estudiantes, tengan mayores canales para su participación. Desde esta postura, desarrollar una acción colectiva podría acercar más a docentes y estudiantes y generar otros modos de vinculación mediante los cuales se podría superar, entre otros aspectos, el paternalismo.

En otro sentido, en las respuestas encontramos expresiones que revalorizan las prácticas docentes, de lo cual da cuenta la siguiente respuesta:

... lo más importante es que en la universidad encuentras maestros y maestras que les guste dar clases en esta licenciatura, que hacen que reflexiones y te inspires para valorar las cosas que te rodean, así como nuestras raíces y nuestras culturas (4:28).

El paso por la universidad se aprecia como un espacio de apertura, en una amplia dimensión formativa, que toca tanto al currículo como, de manera profunda, a la persona, en su condición humana y en sus posibilidades de un encuentro de sí, como individuo, pero también, o a la vez, como sujeto colectivo.

Nos preguntamos el sentido que tiene la mirada de los estudiantes hacia nosotros, los docentes, es decir, cómo interpretan la manera en que los vemos y percibimos. Esto adquiere relevancia

cuando el estudiante distingue y reconoce que somos capaces de construir una relación distinta, aun cuando esta no se produce al margen de conflictos, tensiones y desencuentros. En esta interacción, que ocurre a través de una mirada comprensiva, sensible con los estudiantes, en la relación con el otro, emerge una intencionalidad formativa que permite movilizar, a la vez, las maneras de mirarse y de actuar del docente y del estudiante.

Se trata entonces de si atendemos a lo que nos señala este estudiante, de re-construir, en esta interacción pedagógica, las valoraciones y el reconocimiento de los estudiantes hacia sí mismos, como sujetos sociales y colectivos, en contraposición con la fragmentación, el silenciamiento y el desconocimiento de sí, que ha caracterizado, en un sector, su paso por trayectorias escolares y de vida.

Docencia comprensiva, el reconocimiento del otro, reconocimiento de sí

Los estudiantes reconocen que en la licenciatura se trabaja con procesos de recuperación de los saberes comunitarios, lo cual es valorado de manera positiva; sin embargo, un sector de los estudiantes cuestionan que la presencia de estos temas es excesiva, sobre todo en los trabajos finales. Esto refleja una tensión entre la exigencia e interés de los estudiantes para que la universidad contribuya al conocimiento y reconocimiento de sus culturas, a la vez que se demanda la búsqueda de un equilibrio. En relación con el conocimiento de las culturas, se plantea que este debe realizarse desde diferentes posiciones y perspectivas. En este sentido, el docente debe también involucrarse en un proceso formativo para conocer a sus estudiantes.

Uno y el más importante [...] que se le dé una formación en los términos de la Licenciatura en Educación Indígena a los profesores, para que ellos puedan transmitirnos esos conocimientos que poseen, en nuestras propias condiciones (4:26).

Nos preguntamos qué significado adquiere en este enunciado la expresión “en nuestras propias condiciones”. Podríamos decir que puede estar presente el trabajo en su propia lengua, reconociendo sus habilidades académicas, y condiciones sociales y económicas, así como podría referir a las formas de aprender y comunicarse con estilos culturales propios de sus comunidades. Encontramos entonces que se trata de un reconocimiento de sí mismos, que integre a la vez la comprensión de los otros; y en este caso, ocupa un lugar muy significativo la comprensión que el profesor tenga respecto a sus estudiantes y también de sí mismo.

Esta mirada sobre los profesores nos lleva a considerar procesos que plantean, por una parte, el que los docentes pueden saber su disciplina o campo de conocimiento, pero que este no logra “transmitirse” si no hay previa reflexión sobre el otro, en este caso, sus estudiantes y sus modos de aprender (y de vida), y para ello el docente debió haber pasado por estos procesos reflexivos en algún momento de su propio trayecto formativo. Es decir, más que un problema didáctico, se trataría de una búsqueda por conocer y reconocer al otro, pero en un proceso que involucre también el reconocer-se, en estas distancias que se interponen y se hacen presentes en el vínculo profesor-estudiante.

De este modo, los estudiantes se confrontan y nos interpelan, asumiendo una posición frente a la institución y al programa educativo como sujetos pertenecientes a un pueblo originario, lo cual se contrapone o entra en conflicto con el fuerte sentido que las universidades dan a lo que significa ser estudiante universitario, como sujeto individual.

CONCLUSIONES

Al recuperar las reflexiones, demandas e interpelaciones que los estudiantes plantean a la universidad, es posible reconstruir e identificar modos y estrategias que permitan re-configurar a nuestras

instituciones desde una meta-reflexión, considerando a los estudiantes como agentes educativos centrales.

El tema de la docencia universitaria y la formación de profesionales indígenas ha sido poco analizado en la agenda de la educación superior. Cuando se ha tratado de abordar en programas que dirigen propuestas formativas para este sector, se hace presente una concepción de universidad y de docencia centrada en formaciones disciplinarias, en las que no caben formas multi e interdisciplinarias ni mucho menos transdisciplinarias. Con ello, se hacen a un lado, o no se reconocen, conocimientos o formas de construirlo, desde las perspectivas de los pueblos originarios.

En otros casos, reconocemos también la fuerte carga que un tipo de investigación ocupa en la concepción de las universidades. Nos referimos con ello a la orientación de investigaciones vinculadas a temas sociológicos, étnicos, lingüísticos o culturales, y a la dificultad de integrar otras maneras de pensar y construir el conocimiento, muchas de las cuales se hacen presentes en el aula con la participación de estudiantes de diversas procedencias geográficas y culturales.

Entendemos que en los procesos formativos de los estudiantes se ponen en juego un conjunto de estrategias como, por ejemplo, nuevas formas de habitar las instituciones, en las que intervienen múltiples expectativas, habilidades académicas y formas de vincularse con sus comunidades (Czarny, Navia y Salinas, 2018). Sin embargo, y frente a las demandas de los estudiantes, por lo menos para el caso de la LEI de la UPN Ajusco, la posibilidad de “transmisión” de eso que se denomina conocimiento académico o científico, no ha sido objeto de atención en la educación superior.

Como hemos señalado a lo largo de este trabajo, visibilizar el campo de la docencia universitaria resulta complejo porque requiere re-pensar, al mismo tiempo, a las estructuras académicas e institucionales. En este sentido, consideramos que se abren importantes interrogantes para seguir explorando; uno de ellos es el que se refiere a los modos o maneras en que las perspectivas decoloniales o las

descolonizadoras pueden contribuir a la generación de dinámicas otras en la producción de conocimientos. Resulta pertinente plantear las condiciones que permiten, o no, a las instituciones abrirse a otros saberes y actores sociales.

Otro campo que nos parece importante indagar con mayor profundidad en siguientes trabajos es conocer qué esperan las comunidades de estas instituciones, en la medida en que se ha reconocido que estas mantienen una historia vinculada al Estado y a la construcción nacional, en la mayor parte de los casos con una fuerte orientación monocultural y eurocéntrica. Sin embargo, es relevante también voltear la mirada a instituciones que se han ubicado en los “márgenes”, en los casos de universidades o proyectos educativos que han surgido desde las propias comunidades sin apoyos de instituciones universitarias.

También es necesario puntualizar que así como bajo la idea de “lo indígena” hay multiplicidad de contextos, bajo la noción de universidad, por lo menos en nuestra región, existen diferentes condiciones de legitimidad y de producción de conocimiento. En la búsqueda por procesos de formación universitaria equitativos y con justicias culturales y educativas, la relación con los estudiantes indígenas, sus mundos y sus formas de aprender, impacta las expectativas de sus estudios, así como la producción de saberes, habilidades y sentidos.

REFERENCIAS

- Baronnet, B. (2009). De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. *Decisio* (24), 31-37. Recuperado de http://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio24_saber5.pdf
- Bartolomé, M. (2003). Las palabras de los otros: la antropología escrita por indígenas en Oaxaca. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 9 (18), 23-50.
- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro* (61), 25-33. México: UAM-Xochimilco.

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia, España: Universitat de València.
- Bertely, M. (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*. México: SEP-Santillana (*Fondo Miguel León Portilla*).
- CGEIB (2018). *Universidades interculturales*. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/universidades-interculturales>
- Czarny, G. (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47 (188), 87-108.
- Czarny, G. y Salinas, G. (2015). La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma. *Entre maestros* (54/55), 62-70. México: UPN.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gigante, E. (1994). *Formación de maestros para educación intercultural bilingüe* (Reporte de investigación). México: Fundación SNTE-UNESCO/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- González, E. (2017). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuik*. México: CIESAS (*Casa Chata*).
- González, F., Rosado-May, F. y Dietz, G. (coords.). (2017). *La gestión de la educación superior intercultural en México. Retos y perspectivas de las universidades interculturales*. México: Ediciones Trinchera.
- Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (9), 83-107.
- Lloyd, M. (2017). Las universidades interculturales siguen marginadas en México. *Campus Milenio* (636), 10-11. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2194>
- Mateo, J. (2009). La condición poscolonial: identidades dinámicas entre la diferencia y el sincretismo. *Revista Relaciones Internacionales* (11), 191-197.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea.
- Martínez, R. y Navarrete, D. (2011). Rutas educativas y resignificaciones identitarias. Los efectos de la educación de posgrado entre la población indígena de México. En M. Paladino y S. García (comps.), *La escolarización de los pueblos indígenas Americanos: impactos y desafíos*. Quito, Ecuador: Abya Yala.

- Mato, D. (coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Bogotá, Colombia: UNESCO-IESALC.
- Meyer, L. y Maldonado, B. (eds.). (2004). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Muñoz, H. (ed.). (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: UAM-Iztapalapa.
- Rea, P. (2013). *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecos universitarios del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México* (Tesis de Doctorado en Antropología Social). México: Centro de Estudios Superiores en Antropología Social.
- Rebollo, N. (coord.). (2014). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE.
- Rueda, M. y García, S. (2013). La evaluación en el campo de la educación superior. *Perfiles educativos* (35, spe), 7-16. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2013/e>
- Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Nuestra América*, 5 (9), 59-76.
- Souza, B. de (2006). Capítulo I. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saber. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* (pp.13-41). Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2CapituloI.pdf>
- Villaseñor, V. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro* (66), 90-101, abril. México: UAM- Xochimilco.
- Villoro, L. (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós- UNAM.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica. Pedagogía decolonial. En W. Villa y A. Grueso (comps.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Colombia: UPN Bogotá-Secretaría del Gobierno de Bogotá-Secretaría de Cultura y Recreación de Bogotá.
- Wind, A. (2011). *Las universidades indígenas en el mundo. 1960-2010*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.