

DOCENCIA UNIVERSITARIA CON JÓVENES INDÍGENAS

Gabriela Czarny

¿POR QUÉ ESTOS TEXTOS?

El trabajo que presentamos forma parte y es producto del proyecto Relatos y producción de textos de la experiencia estudiantil de jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco, que inició en septiembre de 2010 y finalizó en julio de 2011.¹

La propuesta de trabajar con relatos sobre la escolarización de jóvenes indígenas tiene preocupaciones que como docente del programa de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) me interpelaron e interpelan en un ejercicio cotidiano de diálogos, silencios, encuentros y desencuentros que genera el acto pedagógico. La docencia universitaria en programas que han sido marcados por una “diferencia” puesta en la categoría de lo indígena, es un tema con varias aristas y, al mismo tiempo, poco atendido como objeto de indagación y análisis. Parecería ser que el hecho de enseñar en la educación superior requiere, principalmente, del dominio del campo teórico-disciplinario en juego

¹ La propuesta formó parte de las actividades apoyadas por la Unidad de Servicios y Programas de Estudio de Lenguas y Culturas Indígenas (USPELCI), que funcionó desde 2006 en la UPN, en el marco del Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAIES), financiado por la ANUIES y la Fundación Ford. En fechas recientes esa unidad se renombra como PAIES. Agradezco, además, el apoyo del Área Diversidad e Interculturalidad de la UPN Ajusco, a Alejandra Elizalde en las primeras sesiones del taller, así como a Paula Montenegro quien realizó una primera revisión para la edición de los relatos.

y de las problemáticas y debates centrales que configuran la historia del discurso llamado científico y marcado por los modos del lenguaje académico. Sin negar que desde perspectivas críticas lo anterior es tela indispensable, también reconocer que la elaboración del tejido –en tanto metáfora de producción–, requiere de articulaciones y dispositivos que permitan la conformación de *un entramado de sentido* para los sujetos involucrados. Esto último, o lo que se llama la enseñanza y el aprendizaje en la educación, es objeto de reciente atención en el campo de la investigación referido a la educación superior.

Entre las preguntas, de diferentes órdenes analíticos, que se me han planteado en el trabajo docente se encuentran ¿cómo miramos, escuchamos y dialogamos con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena? ¿Existe un perfil común (único) entre los jóvenes que ingresan a la LEI? ¿Los jóvenes indígenas que llegan a la universidad requieren de estrategias de trabajo “diferentes” o “diferenciadas” para alcanzar los objetivos que se plantean los programas educativos? ¿Cómo poner en acción el uso de las lenguas (indígenas varias y el español) y los lenguajes en los procesos formativos con un sentido que supere la folclorización de la diversidad? ¿Los jóvenes indígenas tienen mayores dificultades –supuesto fuertemente naturalizado en las concepciones del campo educativo– frente a las demandas de los lenguajes y prácticas del discurso académico universitario, que los otros jóvenes no denominados indígenas? ¿Cómo superar el trato paternalista instalado con los pueblos indígenas, en este caso sobre las relaciones docente-alumno, en una conformación histórica ambigua que promovió el racismo y la discriminación profundamente encubiertos tras la noción de mestizaje?

Identificar que entre los jóvenes indígenas del programa hay historias diversas que anteceden y orientan la llegada a la educación superior, ha sido central en el trabajo docente que realizo. De alguna manera, esas historias individuales y comunitarias me han ayudado a reconocer lo que orienta el por qué estudiar y también por qué salir de las comunidades para instalarse (temporalmente o de manera más permanente) en la Ciudad de México. Es un hecho que procu-

rar entender quiénes son nuestros estudiantes, de dónde proceden y las experiencias escolares, sociales y culturales que guardan, resultan aspectos centrales para potenciar *la reflexión y el hacer* durante la formación universitaria, así como el sentido de por qué estudiar en un programa como la LEI que busca formar profesionales para el campo de la educación indígena en el país.

La presencia indígena en la UPN Ajusco se ubica, principalmente por su visibilidad, en el programa creado en 1982 y conocido como Licenciatura en Educación Indígena (LEI); propuesta de formación para población indígena, principalmente, anterior a lo que desde 2001 se denominan acciones de afirmación positiva que buscan dar acceso y permanencia a los indígenas en la educación superior en México. La LEI se crea con el fin de contribuir a la formación de profesionistas para la educación indígena y, a la fecha, han egresado 27 generaciones. Este programa no forma para ser maestro de educación indígena, sino para el campo educativo amplio de la educación indígena, a diferencia del programa que ofrece la UPN en 20 entidades federativas conocido como Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI), desde 1990, el cual tiene como meta profesionalizar a maestros en servicio (frente a grupo) de educación indígena que no han tenido una formación para ello.² En los inicios de la LEI, los estudiantes eran maestros y directores en servicio —con plaza y frente a grupo— de educación indígena (de la DGEI-SEP); en su mayoría hombres, quienes se trasladaban desde sus comunidades para residir en la Ciudad de México, ya que el programa era y aún es escolarizado y de tiempo completo, para adquirir un título de licenciatura. Algunos profesores de la UPN Ajusco que se encuentran desde el inicio del programa, señalan que muchos de esos primeros egresados se transformaron en “cuadros” para la educación indígena en sus entidades, y otros, en menor medida, continuaron con su formación académica de posgrado. En fechas recientes la mayoría de los

² Para una discusión más amplia ver Gigante (2004); Rebolledo (2009), Salinas (2011).

estudiantes son bachilleres, quienes son casi en porcentajes iguales hombres y mujeres provenientes de diferentes comunidades indígenas del país (Czarny, 2011; 2010).

Reconociendo que hay una discusión iniciada sobre la presencia de jóvenes indígenas en la educación superior, aún contamos con pocos conocimientos sobre los diferentes aspectos y procesos que inciden en la permanencia y egreso de estudiantes indígenas en estas instituciones, así como sobre los modos en que los espacios académicos se replantean, o no, el trabajo docente, el currículum y la vinculación con la comunidad frente a los cambiantes escenarios estudiantiles y las formas de producir e integrar distintos tipos de conocimientos.³

Retomando los análisis de Moya (2011), entre los desafíos que identifica la autora, por ejemplo para el campo de la formación de docentes indígenas en programas de educación superior, a lo que agregaría a la formación de jóvenes indígenas en distintos ámbitos educativos escolarizados, se ubica centralmente el de avanzar con ellas/ellos en la reflexión sobre la propia cultura e identidad. Se trata de des-andar en las mentes y los cuerpos el mensaje hegemónico escolar en el que se plantea una sola lengua –el español– y una sola cultura –la dominante occidental– como valores universales incuestionable. Asimismo, siguiendo con estos planteos y –como hemos constatado muchos docentes que trabajamos en el programa de la LEI–, para posibilitar la generación de caminos escolares potenciadores de sujetos, comunidades y pueblos como los indígenas que históricamente han sido minorizados,

³ En las últimas décadas, la discusión sobre programas para indígenas en la educación superior adquiere otra faceta al vincularse con las acciones que forman parte de las políticas educativas conocidas como de afirmación positiva, impulsadas en México desde finales de los años noventa. Con ellas, por ejemplo, se han generado apoyos para los indígenas con el fin de que accedan y permanezcan en la educación superior; asimismo, se crean instituciones denominadas universidades interculturales e indígenas. En este nuevo escenario de la educación superior y los pueblos indígenas, en la región Centro y Sudamérica se ubican diferentes modelos educativos que se ofrecen: las universidades indígenas, las universidades interculturales y las universidades convencionales o generales que albergan programas específicos para población indígena.

se requiere realizar con los estudiantes la deconstrucción de estereotipos que vienen de afuera para volver a mirar sus culturas en positivo. Lo anterior significa revisar y remontar creencias que se han instalado como verdades casi “naturales” entre indígenas y no indígenas, entre ellas, por ejemplo, las que señalan que es mejor que los padres enseñen a los niños el español y no la lengua indígena porque hablar esta última obstruiría procesos cognitivos.

Estas consideraciones, así como mi preocupación por la necesidad de replantear docencias para estos escenarios en la educación superior, son las que me han impulsado a llevar a cabo este ejercicio de reflexión y escritura con los jóvenes indígenas de la LEI, pero bajo otra modalidad académica, como un taller de reflexión y producción de escritura no mediado por la estructura del currículum.⁴ Además, se vincula con otras preguntas referidas a la heterogeneidad de la población estudiantil indígena de la UPN, tanto en sus modos de construir adscripciones étnico-comunitarias en escenarios de migración, urbanos y universitarios, y en los modos de plantear futuros.

La propuesta del taller de construir un relato y un texto escrito, se basó en considerar que hacer explícitas las experiencias de los jóvenes participantes, en tanto sujetos de escolarización y a través de las narraciones, permite acercarnos a revisar los modos en que la escolaridad y los contextos de su producción han “formateado” ciertos conceptos y prácticas cotidianas. Se busca poner en evidencia la manera en que la experiencia escolar, en el nivel que sea del sistema educativo, supone un modo de incorporación e interiorización de los modelos sociales, políticos, culturales y profesionales. Como lo señalan algunas propuestas que se basan en las perspectivas conocidas como docencia reflexiva, se requiere, entre otras acciones, remover los propios procesos de escolarización de manera analítica y crítica para poder pasar a otros modos de actuación que no resulten en una mera reproducción de la propia historia de aprendizaje. Desde esta propuesta se busca

⁴ El taller se realizó en tiempos diferentes al del trabajo académico que conforma la Licenciatura en Educación Indígena y no tuvo valor curricular.

contribuir con ese movimiento, al procurar hacer explícitas algunas de las pautas que orientan la actuación y las concepciones en los jóvenes, y que van conformando un modo de trabajo para su futura profesión, en este caso, como licenciados de Educación Indígena.

La invitación se abrió a estudiantes de 5° y 7° semestres de la Licenciatura en Educación Indígena (ciclo escolar 2010-2011). Entre los propósitos que se plantearon en la primera sesión se encontraban: dar a conocer experiencias escolares previas y actuales de jóvenes indígenas que cursan la LEI, así como aportar al debate sobre la experiencia formativa y escolar de jóvenes indígenas en instituciones de educación superior como la UPN. La propuesta de “escribir” esas experiencias se postuló en el sentido de contribuir, además, con los procesos formativos de los futuros egresados. Es decir, promover ejercicios de escritura libre para generar otras relaciones con la escritura y, con ello, la exploración de narrar sobre procesos de escolaridad mirados ahora en perspectiva.⁵

No obstante, los propósitos del taller —la escritura de relatos— se fueron configurando también a partir de la experiencia vivida en ese espacio, aspecto por el cual se ampliaron con varios sentidos. Así, a partir de la discusión colectiva se planteó la importancia de “escribir” y “hacer uso de la palabra escrita” para expresar experiencias de “nosotros, jóvenes indígenas provenientes de diferentes comunidades culturales y lingüísticas, de comunidades indígenas”.

Se consideró también que los textos podrían ser de utilidad para diferentes actores del sistema educativo: maestros, directivos, otros jóvenes, y para las comunidades. Bajo el supuesto de que tener un material sobre las experiencias escolares de jóvenes indígenas, escritas por ellos, en las que se presentan algunos rasgos sobre el tipo de escuela cursada y los significados asignados a ellas, se dejan huellas de la operación del sistema educativo para los pueblos indígenas y para los

⁵ Los relatos fueron creciendo no sólo en extensión, sino en cuanto a la habilidad que desarrollaron los autores para revisar, desde múltiples facetas, el texto escrito y su continua mejora.

no indígenas, así como algunos de los efectos de esas escolaridades. Por ello, la idea de relatar experiencias escolares previas y también reflexionar sobre la situación de los jóvenes estudiantes indígenas en la LEI y en la UPN, resultan los temas acordados en este proyecto.

LA ESCRITURA (INDÍGENA) COMO DOBLE ESTRATEGIA EN PROCESOS DE FORMACIÓN

La propuesta se planteó para desarrollarse en cinco sesiones de trabajo en taller presencial y la vinculación permanente en línea, no obstante, el trabajo en sesiones se amplió a nueve. La fuerza de los relatos desde la primera sesión de taller generó un ambiente de compromiso, intimidad y compañerismo en el sentido de que “nos pasan cosas muy parecidas y no lo sabíamos”, vínculo que permitió un trabajo más colaborativo.

Los textos que fueron produciendo, paulatinamente, se presentaban a todo el colectivo, el cual realizaba comentarios diversos. Este proceso ayudó a muchos a “revalorar” una historia que parecía de poco peso y, para todos, entender aspectos que habían pasado desapercibidos en un recuento de acontecimientos escolares que no habían sido, tal vez, objeto de reflexión. El trabajo en grupo permitió discutir datos y procesos que se presentaban en los textos, así como establecer vínculos con los de otros, en otras palabras, se fueron ampliando los marcos de comprensión de cada relato al contrastar los diferentes contextos en que se construyeron sus historias. Así, las experiencias presentadas por los participantes no resultaban “datos de interés”, sino que adquirieron un valor marcado por sentimientos que oscilaban permanentemente entre conflictos, dolor, negación y también de reconocimiento en positivo del espacio escolar.

El uso de la oralidad durante las primera sesiones ayudó a “soltar” pensamientos y a poner en palabras cosas pocas veces dichas en voz alta y en público para muchos de ellos. Refiero a poder contar, por ejemplo, la discriminación vivida, la marginación y la exclusión pero

también a relatar momentos y situaciones luminosas de esas experiencias escolares y como cada quien había logrado “superar” barreras que en esos momentos parecían infranqueables. Resultaron aspectos que para muchos fueron un “descubrimiento”. Animarse después a escribir lo dicho fue otro desafío, no obstante, la fuerza del sentido que había adquirido el relato compartido facilitó procesos de escritura.⁶

La escritura carga una doble tensión para estudiantes indígenas: por una parte, para los que siendo hablantes de una lengua materna indígena han sido alfabetizados en español (bajo una perspectiva restringida del acceso a la escritura), los procesos de conflicto lingüístico —que marcan lo cultural, lo cognitivo y lo identitario— no han favorecido al desarrollo de la escritura en español ni en las lenguas indígenas. Por otra parte, se suma el deterioro escolar en las trayectorias de muchos de ellos (escuelas de segunda calidad) por las “ofertas” escolares a las que han tenido acceso. No obstante, también hay que reconocer que la dificultad de expresión y desarrollo de la escritura es un aspecto que se entiende en la vida universitaria como una “carencia” que se presenta en jóvenes no sólo indígenas, sino en la universidad en general, carencia explicada en parte como resultado de la expansión de la escolaridad básica con poca calidad o con calidades desiguales de acuerdo con los contextos (Zapata, 2008). En este sentido, la reflexión sobre los modos en que los docentes universitarios miramos habilidades como la lectura y la escritura académica, resulta un tema de reflexión sobre el que tenemos una materia pendiente.

La producción de los textos, tanto en su contenido como en su extensión, fue creciendo a medida que transcurrieron las sesiones de trabajo. Muchos de los participantes sintieron que pudieron decir muchas

⁶ Asimismo, de modo paralelo a esta construcción, se revisaron materiales de lectura de diferentes tipos para impulsar la reflexión sobre lo que es un registro escrito, así como sobre algunos aspectos referidos a la educación indígena e intercultural. Se circularon otros escritos de profesionales indígenas quienes narran sobre sus experiencias de formación, también circularon poesías de autores indígenas y no indígenas para desmitificar que existe un solo modo de escribir, así como para resaltar el sentido del “decir” en lo escrito.

cosas, pero aún hay aspectos que no logran expresarse. Para algunos, haber estado en este proceso los conectó más con diferentes compañeros y los animó a contar y decir de dónde vienen. Para otros, la experiencia les permitió entender más el peso de la historia escolar en la formación de sus identidades y en la valoración de sus comunidades.

CONSTRUYENDO RELATOS, CONSTRUYENDO TEXTOS

La idea de “relatos” sobre la experiencia escolar se planteó para este taller como una perspectiva a través de la cual los participantes pudieran abrir un espacio para la reflexión sobre diferentes aspectos, tiempos y sujetos vinculados con sus procesos escolares, tanto anteriores a la universidad como también sobre este nivel escolar. Alude a “modos de contar”, y con ello, modos diversos de relatar en lo oral y en lo escrito; refiere a un escenario que permite el acto de contar lo que se pueda contar y guste contar sobre la historia personal, misma que nunca es tan personal porque siempre entra en juego el contexto social, político, cultural que acompañó a esa historia. En este sentido, y como diferentes propuestas lo indican, en estos procesos de narrar, la memoria y el recuerdo juegan un lugar central porque tienden un puente entre el pasado y el presente.

La propuesta de trabajo se planteó –a los participantes– abierta, sin limitaciones de tipo metodológico, es decir, al hablar de relatos, al inicio, hacíamos referencia a distintos tipos de textos que podían ser: especies de autobiografías o relatos (en el entendido de animarse a hablar y escribir de sus experiencias como ellos quisieran), o trayectorias sobre la escolaridad, ambas propuestas metodológicas que los participantes conocen, de algún modo, porque resultan temas leídos o tratados en el marco de la formación en la LEI. No obstante, lo que se resaltaba era la importancia de “contar/relatar” aspectos que han sido, por alguna razón, importantes para ellos (para cada uno) a la hora de pensar en la escolaridad pasada y la experiencia actual en la UPN.

Así, los ejercicios de escritura del relato se fueron planteando conforme cada quien lo estaba entendiendo: algunos se centraban en contar de manera cronológica ciertos aspectos vividos en sus procesos escolares, otros en contar sólo una parte de sus procesos y niveles escolares, algunos más en hablar de la escuela como excusa para abordar las implicaciones que el acceso a ella ha tenido para cada uno, sus familias y comunidades. Resalta el hecho de que casi todos los relatos (sin haber solicitado esto como rasgo que debería entrar en la producción de la escritura o como instrucción de trabajo para el taller), incorporan, de distintas maneras, las perspectivas sociales y culturales de las familias y comunidades de las que proceden, así como las condiciones de las escuelas a las que asistieron.

En las últimas décadas se viene trabajando en el campo de las metodologías cualitativas con el uso de biografías, autobiografía y narrativas —elaboradas por los actores centrales de los procesos en foco— como parte de estrategias de construcción de conocimientos diversos y también como estrategias de fortalecimiento identitarios. Con estas propuestas se busca superar, en parte, la dicotomía sujeto-objeto en la investigación, al procurar una producción de conocimiento coparticipativo. En este sentido, algunas propuestas plantean, por ejemplo, el uso de la autobiografía: narraciones producidas en proceso de investigación-acción y colaborativos, como herramientas para reformular identidades y pensar sobre el modo en que se fueron configurando las historias.

Estas propuestas consideran que a través de la autobiografía y los textos que para ello se producen, la persona interpreta y elabora el contexto en el que vivió y vive, y el modo en que participa del mismo. Ello representa, por un lado, la lectura del contexto en cuanto viene a presentar el modo en que cada uno entiende el mundo en el que vive y la experiencia que tienen en el mismo; y, por otro lado, su escritura, ya que presenta la construcción expresa que se hace de esta misma experiencia. En términos de Rivas (2010, p. 114), a través de estos ejercicios:

[...] la identidad se nos presenta, de este modo, como decodificación (o reconstrucción) del mundo, en primer lugar, y como construcción de la actuación en el mismo, en segundo lugar. Reflexión y acción integradas en una dimensión personal y en un mismo marco de comprensión.

Si bien muchos de los textos producidos por los jóvenes indígenas y no indígenas se enuncian con una dirección que apunta hacia la noción de “historias de vida” o “autobiografías” por la forma como inician: “nací en...”, “mi vida escolar ha sido...”, la producción no se planteó en estos términos estrictos. Me interesa distinguir que introducir elementos autobiográficos no siempre está implicando construcciones autobiográficas. En este sentido, y retomando los trabajos que analizan estas perspectivas, señalo que los textos se plantean más bien como relatos, narraciones, que no siempre mantienen un hilo temporal y secuencial (Peacock y Holland, 1993). Así también, se mezclan episodios escolares con otros episodios sociales que rebasan el relato autobiográfico escolar. Todo esto, considero, se acerca más a una construcción metodológica que nos pone en contacto con ciertas partes de las historias personales y de las historias socioculturales, además de que permite relacionar el conocimiento “ingenuo” que cada uno tiene de sí mismo, en líneas generales, con los sistemas sociales, políticos y culturales en que se ha generado. Así, aspectos que pueden pasar desapercibidos pero que son fundantes en los procesos de constitución identitaria y de comprensión de las realidades, refieren a poder responder a través de la conformación y construcción de relatos, aspectos como ¿qué significados tienen los hechos que se narran en las biografías/relatos?, ¿de qué modo han surgido y qué componentes o dimensiones del entorno intervinieron?, ¿qué tipo de respuestas dan los sujetos ante estos acontecimientos y con qué finalidades? El ejercicio de “mirar a la distancia”, atravesado por la experiencia del trabajo comentado, analítico y crítico del colectivo del taller, favoreció estos procesos. En este sentido, la propuesta metodológica desarrollada tiene como sustrato lo que en perspectivas descolonizadoras se indica

como reescribir la historia (Tuhimai, 1999), es decir, volver a mirar/ leer lo ocurrido no sólo para dejar testimonio de ello, sino como un ejercicio de conciencia política; estas perspectivas probablemente nos abran a otros diálogos indispensables para revisar prácticas escolares, de docencia e investigación.

LOS AUTORES DE LOS TEXTOS

Presentan sus relatos, producto del trabajo en el taller, 14 jóvenes, quienes no habían compartido antes este tipo de actividades.⁷ El rango de edad de los participantes fue de 23 a 32 años, de los cuales nueve son mujeres y cinco son hombres. En su mayoría tienen como antecedente escolar previo el bachillerato; algunos han tenido experiencias laborales como docentes en la educación indígena (una) y en el sistema general (uno), como asesores de Conafe (dos), y otros han trabajado y también migrado (a distintas ciudades del país y a Estados Unidos) antes de ingresar a la UPN. En este grupo la mayoría pertenece a pueblos originarios, y una menor proporción no forma parte de ellos; en este sentido, la interacción en el taller entre jóvenes indígenas y no indígenas, quienes comparten la experiencia de ser estudiantes de un programa denominado “educación indígena”, resulta un ámbito fundamental para la apertura de diversos canales de comunicación. Con ello quiero destacar que tanto el espacio del taller, pero principalmente la experiencia de compartir el ámbito estudiantil en la LEI y en la universidad, es referente para *el ejercicio de traducción cultural* que se desarrolla como habilidad permanente –tal vez no trabajada intencionalmente desde las propuestas docentes– durante el proceso formativo.⁸

⁷ Al inicio del taller comenzamos con 17 participantes (incluida yo) y, a lo largo del año de trabajo, fuimos 15 permanentes; no obstante sólo 14 terminaron con el compromiso de escritura de relatos.

⁸ La noción de *traducción cultural* refiere a un ejercicio cognitivo que se desarrolla en contextos de interacción multicultural y multilingüe. Reconocer la diferencia –ser

Asimismo, la pertenencia comunitaria y la adscripción étnica entre los autores de los textos es muy diversa. Algunos mantienen un fuerte vínculo con la comunidad de procedencia y cuentan con su apoyo y las expectativas que ésta tiene sobre ellos. Otros, aunque no tienen ese respaldo de la comunidad, al estar en la LEI han construido o fortalecido el vínculo y el compromiso con sus comunidades.⁹ Los que han migrado de la comunidad de origen desde muy pequeños y que han perdido vínculos con ella, señalan que el hecho de estar en la LEI les permitió, en varios casos, reencontrarse con el sentido de pertenencia comunitaria. Finalmente, los que no son indígenas señalan que la experiencia de formación en un programa como el de educación indígena revirtió sus estereotipos y concepciones construidos desde la historia escolar y oficial que se muestra y reproduce sobre los pueblos y comunidades indígenas.

Algunos de los jóvenes han venido desde sus comunidades de procedencia a la UPN Ajusco para estudiar en la LEI, ciudad donde residen durante sus estudios; otros viven en la Ciudad de México desde pequeños porque sus padres migraron de las comunidades de origen en búsqueda de trabajo y mejores condiciones de vida; y otros han nacido en la ciudad y su pasaje por la LEI en la UPN les ha permitido

diferente— a partir de la interacción con el otro, es un ejercicio que, en este caso, los jóvenes indígenas realizan intuitivamente desde edad temprana, como se observa en los relatos. No obstante, en la universidad ello parece implicar una traducción explícita en tanto adquiere mayores niveles de comprensión de los procesos escolares y socioculturales vividos, atravesados por el poder y las asimetrías de todo tipo.

⁹ Estos aspectos no sólo se pueden identificar a través de los relatos que se presentan en este libro sino también en la ponencia colectiva elaborada por el grupo del taller, titulada “Indígenas en la educación superior: experiencias para repensar la educación para/con los pueblos originarios”. Men diste len universidad: ret’a ko mbrít men par xjab ted men len/kon re yes men te (zapoteco de la Sierra Sur; Miahuatlán-Pochutla) (Indígenas en el nivel universitario, experiencias vividas para pensar dentro/con las comunidades indígenas); presentada en el II Foro de Promoción de la Diversidad Cultural, Educativa y Lingüística, en el marco del Movimiento Nacional por la Diversidad Cultural en México, evento académico desarrollado en la UPN, en mayo de 2011 (ponencia en prensa).

reencontrarse con sus orígenes culturales a través de descubrir procedencias no reconocidas anteriormente.

Entre los participantes, una parte habla una lengua indígena como: náhuatl, zapoteco, tun savi, hañahñú, tsotsil, mixteco, chatino; no obstante, no todos estos hablantes de lenguas indígenas se reconocieron con la ventaja de escribir sus lenguas. Otra parte, si bien no habla una lengua indígena pero se reconoce como perteneciente a comunidades indígenas, se encuentra en un proceso de revaloración y uso de éstas; y finalmente los que no son hablantes de una lengua indígena ni pertenecientes a una comunidad indígena, se han planteado la importancia de la adquisición de una de ellas. Estos procesos de recuperación de las lenguas nativas, como elementos identitarios, se vincula a los procesos de socialización y formación desarrollados en el marco de la LEI, como se puede identificar en los relatos de los autores.

Los trabajos que se presentan fueron escritos en español. Avanzado el taller se planteó la posibilidad de que se escribiera una introducción de los textos en la lengua indígena. Como se verá en el libro, algunos han escrito un resumen del texto en la lengua indígena con su traducción al español, otros pocos han puesto el texto completo en la lengua indígena y, entre los que no son hablantes de una lengua indígena, hay quienes quisieron hacer un resumen escrito en una lengua indígena, apoyados para ello en sus compañeros que son hablantes.¹⁰

Los textos producidos por los jóvenes universitarios indígenas revelan diversas situaciones referidas a las experiencias escolares, mismas que han transcurrido en tiempos y espacios múltiples. Algunos cursaron el kínder en instituciones de sus mismas comunidades, algunas de éstas son parte del subsistema de educación indígena (perteneciente a la Dirección General de Educación Indígena [DGEI-SEP]). Estudiaron la primaria en escuelas indígenas multigrado o de organización completa, otros en escuelas primarias rurales (no bilingües) multigrado o de organización completa, mientras que algunos asis-

¹⁰ Los textos escritos en lenguas indígenas pasaron por una revisión entre hablantes de las mismas lenguas.

tieron a escuelas primarias generales en zonas semi urbanas y urbanas. Las escuelas secundarias a las que han asistido no pertenecen al subsistema de educación indígena sino al sistema educativo conocido como general –en muchos casos telesecundarias–, de tipo técnicas y otras diurnas. Entre los bachilleratos cursados se encuentran el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (Cbeta), el Telebachillerato del Estado de Oaxaca (Tebao) y los del sistema abierto, así como los públicos y los particulares que se ofrecen en las entidades y en la Ciudad de México.

Finalmente, los relatos indican que para muchos el ingreso a la UPN fue una elección en la que predominó el interés, mientras que para otros, frente a las dificultades de acceso o de permanencia en otras instituciones de educación superior, la UPN resultó el lugar que los recibe y donde han encontrado un espacio formativo y también repositivo. Lo anterior no oculta que también en la universidad muchos de los jóvenes indígenas perciben la discriminación –a veces implícita y otras explícita– por parte de diferentes actores presentes en la universidad en espacios y situaciones distintas.

No obstante, también la UPN y la experiencia en el programa de la LEI han representado para muchos la posibilidad de revisar concepciones arraigadas en ellos mismos sobre la imagen construida históricamente por la sociedad mestiza en torno de los pueblos indígenas. Esas imágenes, generalmente negativas, parecen haber iniciado un *proceso de reconversión* hacia lo positivo en muchos de ellos. En este sentido, la LEI de la UPN aparece como espacio “liberador” en un sentido freiriano del término, lo cual no quita que, a casi 30 años de creación del programa en esta institución, aún persiste en algunos sectores de la academia y entre los estudiantes, y también a nivel de la academia universitaria general de nuestro país, una visión en la que “lo indígena” es lo raro que se ubica particularmente, y en este caso, en programas como la LEI ¿Qué acciones requerimos desarrollar en instituciones de educación superior como la UPN y otras –donde la diversidad está presente en todos los programas educativos (y no sólo en la LEI)–, para avanzar hacia nuevas cartografías institucionales que

faciliten el circular de sujetos y conocimientos con base en la diversidad y la equidad? Retomando una reflexión de Sichra (2011), a partir de su análisis sobre experiencias de uso de la escritura en lenguas indígenas en programas de formación universitaria para indígenas en los Andes, señalo que existe una deuda histórica de la universidad pública para respetar, valorar e incorporar los conocimientos indígenas y sus lenguas. El desafío de cambiar y relativizar su supuesta universalidad debe empezar por los hechos —en las aulas—, no sólo a través de una legislación que retrase por años la apertura académica a la compleja realidad intercultural latinoamericana.

REFERENCIAS

Libros

- Czarny, G. (2011). Jóvenes indígenas y educación superior: a propósito de la discusión sobre la escolaridad como práctica para desindianizar *vs.* práctica para empoderar. En M. Paladino y S. García (coords.). *La escolarización en los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos*. Ecuador: Abya Yala-Universidad Politécnica Salesiana.
- Gigante, E. (2004). Diversidad sociocultural y formación docente en México. En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala (coords.), *Nuevos maestros para América Latina*. España: Morata.
- Moya, R. (2011). Algunas reflexiones sobre la descolonización. Conferencia presentada en el seminario del Área Diversidad e Interculturalidad (junio). México: UPN.
- Rebolledo, N. (2009). *La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización* (Documento de trabajo). México: UPN.
- Rivas, I. (2010). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdllick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Argentina: Noveduc.

- Salinas, G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena: un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria* (Tesis de Maestría en Antropología Social). México: ENAH.
- Tuhiwai, L. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Nueva York: Zed Books.

Revistas

- Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco: relatos de experiencias en educación superior. *Revista ISEES* (7). *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Sichra, I. (2011). Sacando la lengua de su escondite. La escritura académica indígena en la formación superior de profesionales indígenas. *Revista Páginas y Signos*, 7, 113-132.
- Peacock, J. y D. Holland (1993). The narrated self: life stories in process. *Journal of the Society for Psychological Anthropology. ETHOS*, 21(4), 367-384.
- Zapata, C. (2008). Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile. *Revista ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (diciembre). Santiago de Chile: Fundación Equitas. Recuperado de www.isees.org/download.php?list.11, el 2 de diciembre de 2009.



Integrantes del taller (2011)
Foto de Socorro Alejandrina Jacinto Hernández