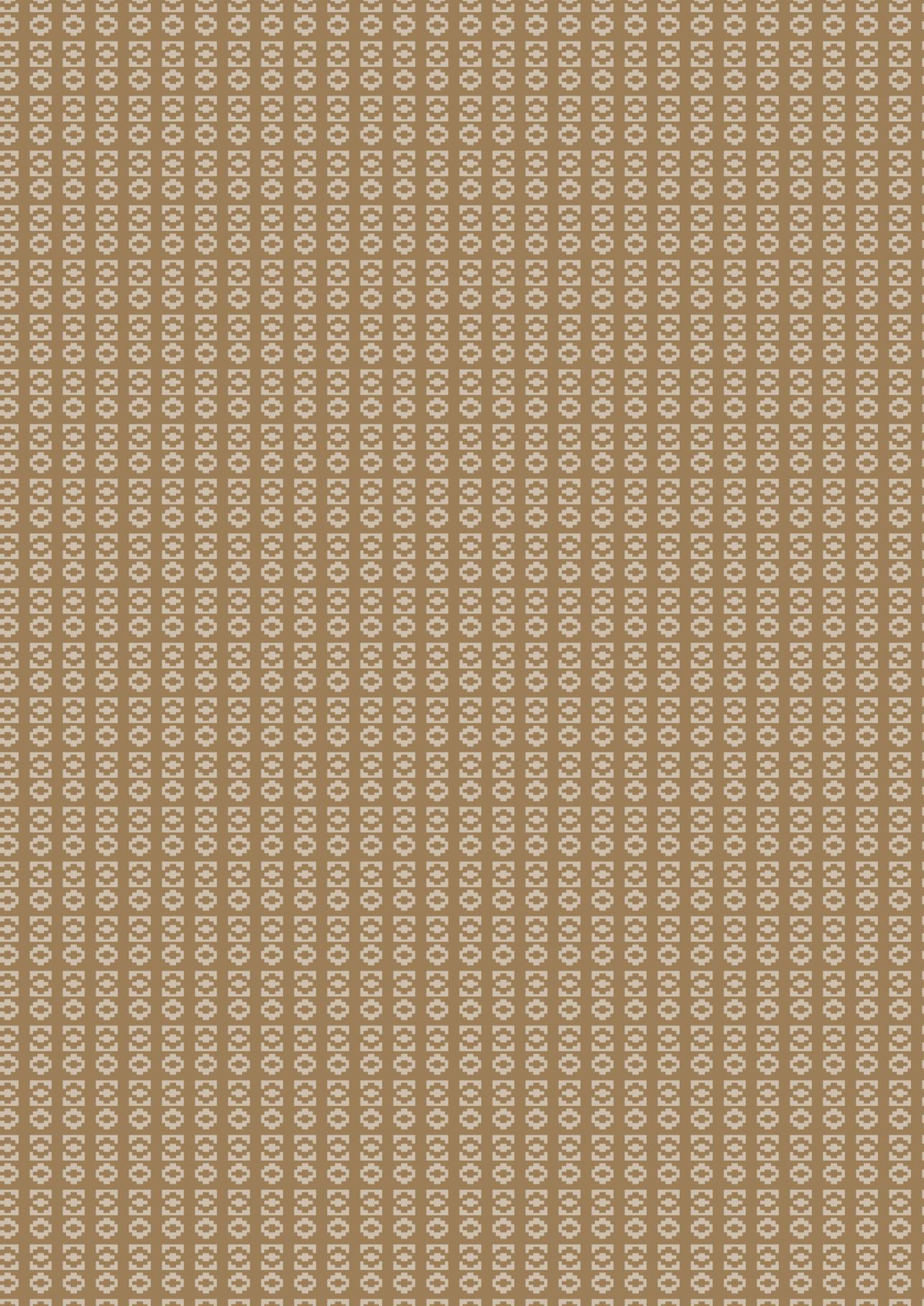


**“Jóvenes indígenas en la Universidad
Pedagógica Nacional, México:
Relatos de experiencias en Educación Superior”**

GABRIELA CZARNY



“Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior”

GABRIELA CZARNY*

Resumen

El trabajo avanza en el reconocimiento de algunos escenarios que muestran las diferentes formas de la experiencia estudiantil indígena en instituciones de Educación Superior públicas como la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (UPN-A), de la Ciudad de México. Retomo los relatos de jóvenes indígenas que son estudiantes en algunos de los programas educativos de grado en esta Universidad, como los que estudian en la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), programa pionero creado en los años 80 para la formación de profesionales de la educación indígena; también los aún poco visibilizados jóvenes indígenas, quienes son estudiantes en la Licenciatura en Pedagogía y la Licenciatura en Sociología de la Educación de esta Universidad. La experiencia de jóvenes indígenas en universidades públicas convencionales o generales como la UPN -institución que no se enmarca dentro de lo que en la región se conoce en los últimos 20 años como universidades interculturales y universidades indígenas- puede resultar referente para la discusión sobre los modos en que la Universidad incide en la reformulación de identidades y reconsiderar cómo éstas contribuyen, al mismo tiempo, a la formulación de las políticas para la diversidad.

Palabras clave: Educación Superior, indígenas, políticas públicas, exclusión, identidades.

Indigenous youth in the National Pedagogical University, Mexico: Stories of experience in higher education

Abstract

This work delves into the acknowledgement of some of the scenarios showing the different forms of the indigenous students' experience in public institutions of higher education such as the Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (UPN-A) in Mexico City. I collect the accounts of indigenous youth who are enrolled as students in some of the educational programs in this university, as well as those taking the Bachelor's Degree in Indigenous Education (LEI), a pioneering program created in the eighties aimed at forming professionals in indigenous education. I also include the still hardly visibilized young indigenous students who are pursuing a Bachelor's Degree in Pedagogy and a Bachelor's Degree in Sociology of Education at this university. The experience undergone by indigenous students in public universities, whether conventional or general such as the UPN (a university which is not included in what has been known in the region as an intercultural university or an indigenous university over the last 20 years), could be referential to discuss the ways in which

*Profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, México. Entre sus líneas de investigación se encuentran: procesos de escolaridad de indígenas en contextos escolares urbanos y en escuelas indígenas rurales, así como la formación docente para la diversidad sociocultural.

the university has a bearing on the reformulation of identities and to reconsider how said identities contribute, at the same time, to the creation of diversity policies.

Key words: *Higher education, indigenous people, public policies, exclusion, identities.*

Introducción

En las últimas décadas, algunas investigaciones comienzan a incursionar en el campo de la Educación Superior y los pueblos indígenas. Los estudios han caracterizado los diferentes modelos educativos que se ofrecen en Educación Superior para pueblos indígenas, en los que se ubican a las denominadas universidades indígenas; las universidades interculturales o interculturales y bilingües; y las universidades convencionales o generales que albergan programas específicos para población indígena (Muñoz, 2006; Mato, 2008)¹. En los dos primeros tipos de universidades encontramos variantes en sus procesos de creación y apoyos por parte de los Estados nacionales y/o de organizaciones indígenas, y/o de organismos no gubernamentales; en las metas que persiguen en tanto proyectos educativos y, por ello, en las carreras que ofrecen; en la construcción curricular y en la organización académica y escolar; en el perfil de los maestros, así como en el tipo de estudiantes que reciben, específicamente dirigidos a la población indígena. Aún no contamos con resultados que muestren cómo estos procesos de “diferenciación” en Educación Superior -universidades para indígenas y para no indígenas- proveen condiciones equitativas y de acceso a ciudadanías y justicia.

En México, otros estudios han analizado, por ejemplo, las barreras de entrada a la Educación Superior y a oportunidades profesionales para la población indígena (Carnoy, et al., 2002), señalando entre ellas: brechas geográficas, barreras culturales, barreras económicas, calidad educativa y oportunidades limitadas, y factores discriminatorios. Otros documentan también las dinámicas impulsadas, a partir del programa “Pathway to higher education”², en algunas instituciones de Educación Superior convencionales, las que albergan población indígena. Estas últimas instituciones resaltaron la marcación étnica de los estudiantes para ofrecer una serie de acciones económicas y pedagógicas, con el fin de fortalecer procesos

¹ Estos trabajos se enmarcan dentro de la discusión impulsada por el IESALC-UNESCO. El de Muñoz, como parte de la discusión en los Encuentros regionales sobre Educación Superior y pueblos indígenas, realizados en 2003 y el Seminario regional sobre Educación Superior de los pueblos indígenas de América Latina de 2004. El trabajo de Mato, dentro del proyecto de investigación, diversidad cultural, interculturalidad y Educación Superior, desde 2007. Se evidencia un espacio en la agenda internacional para el tratamiento del tema.

² Programa de la Fundación Ford impulsado en diversos países para apoyar población indígena y afrodescendientes.

de permanencia y acreditación universitaria. (Didou y Remedi, 2004). Todos estos trabajos arrojan resultados muy importantes que permitirían reconfigurar agendas para una Educación Superior pertinente a los nuevos retos que enfrentan no solo las universidades interculturales e indígenas, sino el conjunto de este nivel educativo. En este sentido, y retomando un trabajo de Zapata (2008), considero es necesario no perder de vista para el análisis, la problemática que en su conjunto interpela a la Educación Superior en América Latina, precisamente a partir de la masificación iniciada en los años 70. Las universidades se han venido transformando en diversos aspectos, uno de ellos, refiere al “imaginario” construido sobre el tipo de población que albergaba. En los últimos 40 años han pasado de acoger a jóvenes provenientes de grupos sociales relativamente homogéneos, con acceso a bienes y servicios, a recibir estudiantes provenientes de diversos grupos sociales y culturales, que más allá de su heterogeneidad, comparten el hecho de ser sectores o alumnos “no tradicionales” para estas instituciones (Zapata, 2008: 71). Estos estudiantes interpelan las estructuras universitarias pensadas en modelos sociales homogéneos y bajo dinámicas económicas que se han transformado. Retomo la referencia sobre este tipo de estudiantado no tradicional debido a que orienta, en parte, la mirada analítica del trabajo que presento. Reconociendo que hay una discusión iniciada, y de acuerdo con Zapata (2008) aún contamos con poco conocimiento sobre los diferentes aspectos y procesos que inciden en la permanencia y egreso de estudiantes indígenas en las instituciones de Educación Superior convencionales, y menos aun sobre las formas de habitar estas instituciones y las condiciones cotidianas de existencia en ellas. Es sobre este último aspecto en el que se ubica el presente trabajo, con el cual pretendo avanzar en el reconocimiento de algunos escenarios que muestran las diferentes formas de la experiencia estudiantil indígena en instituciones de Educación Superior públicas como la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (UPN-A), de la Ciudad de México.

La creación en la UPN-A de un espacio en Educación Superior para indígenas en los años 80, bajo la denominación de Licenciatura en Educación Indígena (LEI), hizo visible la existencia de indígenas en este nivel educativo. No obstante, eso que fue visible para ciertos sectores de la sociedad civil, no lo ha sido para otros. La presencia de este programa educativo en la UPN-Ajusco, para algunos sectores académicos y sociales representó un espacio de “reivindicación” y, para otros, un espacio “invisible”. Hablar de jóvenes indígenas en las universidades convencionales o generales (no denominadas interculturales o indígenas), no fue un tema en la agenda educativa hasta avanzados los años 90. Aunque desde 1992 se reconoce en las leyes mexicanas que la sociedad es plurilingüe y pluricultural, aún se sostiene en la construcción oficial de la nación, la imagen de que ya son pocos los “verdaderos indios” en México, pues la mayoría se habría “aculturizado” y/o “mezclado”, y más si nos referimos a los que llegan a Educación Superior.

En este texto, retomo los relatos de jóvenes indígenas que son estudiantes en algunos de los programas educativos de grado en esta Universidad. Por una parte, refiero a estudiantes indígenas que estudian en la Licenciatura en Educación Indígena (LEI). Este programa representó una de las primeras propuestas en la región latinoamericana, para formar profesionales indígenas en el campo educativo. Por otra parte, refiero a los estudiantes indígenas -aún poco visibilizados-, de la Licenciatura en Pedagogía y la Licenciatura en Sociología de la Educación³. La experiencia de jóvenes indígenas en universidades públicas convencionales o generales como la UPN-A -institución que no se enmarca dentro de lo que en la región se conoce en los últimos 20 años como universidades interculturales y universidades indígenas-, es referente para contribuir a la discusión sobre los modos en que la Universidad incide en la reformulación de identidades y reconsiderar cómo éstas orientan, al mismo tiempo, la reformulación de las políticas para la diversidad.

Indígenas, ciudades y Educación Superior

En México, la perspectiva que ha estado presente a lo largo de todo el siglo XX en las acciones educativas impulsadas desde el Estado para los pueblos indígenas -lo que incluye desde los años 70 al indigenismo- ha sido la "integración". Como diferentes trabajos lo han señalado, aun bajo la denominada educación indígena -propuesta institucional y masiva desde 1978 con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP)- en sus diferentes versiones se ha mantenido la perspectiva integracionista y homogeneizante de la educación. El que la escuela fue y es aún pensada como agente castellanizador para los pueblos y comunidades indígenas -a pesar de pronunciarse en los discursos y políticas como bilingüe- es parte de esa concepción.

Hasta los años 90, el campo de aplicación de políticas públicas de lo que se conoce como educación formal indígena se ubicaba como referente empírico en las

³ Forma parte de una investigación que desarrollo sobre los significados de la escolaridad para estudiantes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México (Czarny, 2009). La perspectiva teórica-metodológica es de corte cualitativa-etnográfica. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad a estudiantes indígenas, así como a no indígenas (en menor cantidad) de los Programas correspondientes a la Licenciatura en Educación Indígena, Pedagogía y Sociología de la Educación; se aplicaron cuestionarios a estos mismos estudiantes y a otros no entrevistados para relevar, de otro modo, una ficha biográfica. El material que presento en este texto tiene como referente una parte de esas entrevistas y cuestionarios, así como diálogos informales y observaciones de eventos diversos en la universidad. El tratamiento analítico de las entrevistas corresponde con una perspectiva en la que se resalta el relato sobre la experiencia de vida, en este estudio centrado en la escolaridad y la migración a la ciudad para asistir a la universidad, más que la elaboración de historias de vida. Esta perspectiva se ubica dentro de lo que se denomina narrativa crítica etnográfica, que incluye la reconceptualización de la narrativa de la historia de vida, en la cual la comprensión y la práctica crítica de los actores específicos requiere estar por delante (Peacock y Holland, 1993).

escuelas primarias de la DGEI, principalmente en las zonas rurales. A partir de esos años comienza a reconocerse la presencia indígena en las escuelas conocidas como generales (no de educación indígena). Así, se abre una agenda temática que, a la luz de las demandas en la escena nacional e internacional tanto del movimiento indígena como de las declaraciones de organismos internacionales, introduce la necesidad y el planteamiento de reconocer y atender la diversidad en todo el sistema educativo.

La escolaridad para los indígenas conformó -y aún conforma- un segmento específico dentro del sistema educativo conocido como el subsistema de educación indígena (la DGEI en la SEP) y se ubica, principalmente, en lo que denominamos educación básica. La educación media y media superior nunca planteó, hasta fechas recientes, un tratamiento del tema en su agenda que reconociera las particularidades culturales y lingüísticas de la población. A partir del establecimiento del Programa Nacional de Educación 2001-2006, se plantea por primera vez una educación intercultural para todos, además de una educación intercultural y bilingüe para las zonas indígenas (SEP, 2006). En ese periodo se enuncian y crean, en Educación Superior, las que se denominan universidades interculturales y las escuelas normales interculturales y bilingües⁴.

Lo cierto es que la posibilidad de acceso y permanencia en los distintos niveles del sistema educativo nacional para los pueblos indígenas, ha constituido un rezaño histórico. Los jóvenes indígenas que han querido continuar estudiando y que contaron con posibilidades económicas, intelectuales y emocionales para hacerlo, han tenido que migrar de sus comunidades. En las zonas indígenas -denominadas aún así en las políticas públicas, y que son comunidades donde se cuenta con una mayoría de hablantes de una lengua indígena-, el Estado solo construyó instancias escolares que, en el mejor de los casos, han llegado hasta secundaria y bachilleratos no bilingües. Esas escuelas se reconocen con grandes carencias en sus condiciones materiales, la formación de los docentes y en los apoyos académicos. Los procesos de migración a las ciudades grandes y pequeñas para continuar con los estudios han sido constantes entre millones de jóvenes, hombres y mujeres, con diversas adscripciones etnolingüísticas y comunitarias, adscripciones que fueron invisibilizadas por el racismo imperante frente a “lo indígena”. Por ello, la relación entre migración-ciudad-escuela resulta un componente interconectado para analizar, en este caso también, la experiencia estudiantil indígena en la UPN-A, de la Ciudad de México.

4 Ambas instancias de Educación Superior son apoyadas por el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública. Las escuelas normales son las instancias que habilitan a tener el título para ser maestro/a en educación básica. En 2004 se crea por primera vez en México, la propuesta de formación docente en las normales con enfoque intercultural bilingüe conocido como: Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural bilingüe.

Datos de la CDI-PNUD indican que la población indígena en México es de 10.220.862, sobre una población total de 97.483.412. También señala que en el Distrito Federal la población indígena es de 338.775, frente a un total de 8.605.239, y en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) es de 938.134 indígenas ante un total de 13.096.686⁵. Otros datos (INEGI, 2000) indican también que la tercera parte de los hablantes de lenguas indígenas del país radican en grandes ciudades, y más de la mitad en ciudades con una población de entre 50 mil y medio millón de habitantes. En este sentido, es importante señalar que la Ciudad de México se ubica como una de las urbes que concentra la mayor cantidad y diversidad de población indígena de la región.

No obstante, la identificación de la población indígena en la Ciudad de México -que incluye a la ZMCM- es un terreno movedizo. Existen cifras que señalan 300 mil indígenas y otras que hablan de un millón. Los problemas de identificación a partir de los censos principalmente localizan a esta población bajo la variante “hablar la lengua indígena” (Díaz Couder, 1991). A partir del año 2000 comienzan a integrar, además, la variable “pertenecer a un hogar indígena”, aunque no se hable la lengua. La negación sobre la autoadscripción -por el estigma sobre lo indígena- frente a una sociedad que se define como mestiza, condujo a ocultar la pertenencia étnico-comunitaria (Czarny, 2000). Asimismo, la diferencia entre indígenas con residencia permanente en la ciudad y los que tienen una estancia transitoria, hace que esta población no sea aprehensible.

Al retomar el trabajo de Molina y Hernández (2006), sabemos que la población indígena que reside la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) no es homogénea en términos de: formas de habitar la ciudad, ocupación laboral y modos de relacionarse con las distintas instituciones y partes de la sociedad civil. Esta población presenta una gran heterogeneidad interna, no solamente entre grupos etnolingüísticos, sino al interior de estos, e inclusive entre paisanos del mismo pueblo. El trabajo de Molina y Hernández (2006) señala también que los indígenas ocupan diferentes partes de la ciudad y, en los últimos diez años, principalmente se ubican en las zonas denominadas periféricas al sector centro. Destaca el hecho de que 50% de los indígenas urbanos son nacidos en la Ciudad de México, hijos y nietos de los migrantes que tienen muchas décadas viviendo en la urbe.

Indicadores sociodemográficos de la CDI-PNUD, para 2005, señalan los niveles de instrucción de la población indígena en el Distrito Federal de 15 años y más: sin educación primaria, 16.769 de la población indígena y 192.342 de la población total;

5 Fuente: CDI/PNUD. Cédulas de Información Básica 2000-2005.

primaria terminada 40.176 de la población indígena en contraparte con 846.890 de la población total y, secundaria terminada 43.267 de la población indígena en comparación con 1.373.309 de la población total.

Los datos anteriores no dan cuenta del acceso y permanencia en Educación Superior de la población indígena en la Ciudad de México, no obstante, contamos con los que muestran altos rangos de exclusión en este nivel educativo a nivel nacional. Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, en Ruiz, 2007), el acceso a la Educación Superior a nivel nacional se estima en alrededor de 23% (entre 18 y 22 años de edad); 39% de los indígenas entre 5 y 24 años no va a la escuela y solo 7% estudia al menos un año después de la escuela primaria. De 23% de la matrícula nacional en Educación Superior solo 1% de los indígenas accede a este nivel educativo.

En este sentido, la creación de las universidades interculturales por parte de la Secretaría de Educación Pública, desde 2001, focaliza el tema de bajo acceso de los jóvenes indígenas a la Educación Superior y, a partir de ello, avanza en la definición de universidades interculturales para las poblaciones diferenciadas étnicamente. Si bien las recientes líneas de políticas públicas de creación de universidades interculturales e indígenas parecen resultar una “innovación” en la materia, en realidad existen en México diversos antecedentes que han contribuido a generar espacios académicos y condiciones discursivas para ello⁶. La conformación de esos espacios son producto de la lucha y avances del movimiento indígena y de organizaciones diversas.

Asimismo, la implosión de diversas instituciones de Educación Superior públicas y privadas desde finales de los años 70, creadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y en los estados (provincias), ha contribuido también al ingreso de indígenas a distintas carreras, aunque ello haya ocurrido no bajo el signo de la identificación étnica. El tema de la presencia indígena en distintas universidades y programas convencionales es aún poco analizado, no obstante, hay diferentes indicios de que esta oferta educativa también atrajo a jóvenes pertenecientes a diferentes comunidades indígenas. La creación de la UPN-A, se enmarca también en el crecimiento de instituciones de Educación Superior de estos años. En este sentido, la Licenciatura en Educación Indígena, así como la presencia de estudiantes

6 Me refiero a las instituciones creadas desde los años 70, como el Programa de Formación de Etnolingüistas (1978), el cual funcionó solo con dos generaciones; y desde 1982, la creación de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la UPN-A, en la Ciudad de México; en 1987, también en la UPN-A, el Programa de Maestría en Educación Indígena, el cual cambió su curso y se reformula en 1994; en 1990, la Maestría en Lingüística Indoamericana del CIESAS (Gigante, 1994).

indígenas en otros programas educativos no dirigidos específicamente para indígenas como la Licenciatura en Sociología de la Educación y la Licenciatura en Pedagogía, resulta un nicho poco analizado a la luz de las actuales políticas para pueblos indígenas en Educación Superior.

La Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco: nicho para jóvenes indígenas invisibilizado en Educación Superior

La UPN-A, es una institución con 35 años de servicio; ofrece licenciaturas escolarizadas en Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación; licenciaturas escolarizadas y semiescolarizadas en las Unidades UPN en la República y otras en línea. Además, en posgrado, la Maestría en Desarrollo Educativo y el Doctorado en Educación. En la discusión sobre “tipos” de instituciones de Educación Superior que albergan población indígena con programas dirigidos para ella, y retomando la caracterización que realiza Mato (2008), ésta podría definirse como una universidad “convencional”, en el entendido de que su creación estuvo orientada bajo la lógica que impulsa, desde el siglo XIX, el sentido de las universidades con sus esquemas de trabajo regidos por docencia, investigación y difusión y/o extensión universitaria. Así también, y siguiendo con la crítica que se hace hoy a estas instituciones desde la discusión sobre diversidad e interculturalidad, éstas se conformaron bajo la idea y principio de “un” tipo de conocimiento “universal”. La perspectiva monocultural no solo orientó el perfil de los estudiantes hacia quienes se dirigen los programas (un estudiante con trayectorias escolares estables y procedente de sectores medios y medios altos), sino también orientó las formas del trabajo académico, las que incluyen un modo de construir y producir conocimientos.

Comenzar a “visibilizar” a los estudiantes indígenas en la Educación Superior y en la UPN-A, se vincula con el avance de las acciones que forman parte de las políticas educativas interculturales conocidas como de afirmación positiva, impulsadas desde los años noventa en México. Con ellas, por ejemplo, en la última década se han generado apoyos para los indígenas con el fin de que accedan y permanezcan en la Educación Superior⁷. No obstante, la presencia indígena en la UPN-A, se ubica principalmente por su visibilidad, en el programa creado en 1982 y conocido como Licenciatura en Educación Indígena (LEI). Este programa es anterior a lo que desde 2001 se denominan acciones de afirmación positiva, aunque por su

7 El Programa Nacional de Becas de Educación Superior (Pronabes) forma parte de las acciones del gobierno federal con los gobiernos estatales y las instituciones públicas de Educación Superior federales para facilitar el acceso de los

carácter orientado específicamente al ingreso de estudiantes de origen indígena y en muy poca proporción de no indígenas, podría considerarse un antecedente de esas políticas.

La LEI, se crea con el fin de contribuir a la formación de profesionistas para la educación indígena⁸. Un texto de Rebolledo (2009) señala la relación entre la creación de la LEI en la UPN-A y las demandas de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües de México (ANPIBAC), creada en 1977. Documenta que en el Primer Seminario Nacional de Educación de Maestros Indígenas Bilingües (en Morelos, en 1979) se plantea nuevamente, lo que desde hacía varios años la ANPIBAC reclamaba como: la necesidad de descolonizar la educación como la mejor garantía para avanzar hacia la educación bilingüe bicultural, el reconocimiento y oficialización de las lenguas indígenas en la Constitución y la formación profesional de los docentes indígenas y el acceso a la educación en los distintos niveles. Estos planteos forman parte de la efervescente acción indígena de los años 70, y también del inicio del indigenismo de Estado.

No obstante, desde la creación de la LEI a la fecha han cambiado varios aspectos. No solo en los modos de articulación de las organizaciones indígenas con el Estado, sino también en la misma dinámica de crecimiento de la Educación Superior, como señalé en el apartado anterior. En este sentido, y refiriéndome específicamente a ciertos procesos en la LEI, se advierten cambios en el perfil de los estudiantes que ingresaban al inicio del programa y en las recientes generaciones. 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. Algunos docentes de la UPN-A, que han trabajado con seguimiento de estudiantes de este 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.

indígenas a este nivel educativo; inició sus operaciones en el ciclo escolar 2001-2002 en el IPN, la UAM, la UNAM y la UPN-Ajusco (a la fecha continúa). En el marco de estas acciones, en la UPN-Ajusco se creó en 2002, la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UAAEI), como parte del Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIS), de ANUIES; desde 2006 es la Unidad de Servicios y Programas de Estudio de Lenguas y Culturas Indígenas (USPELCI). Además, desde 2001, opera el Programa Pathways (Fundación Ford) en México -a través del ANUIES-, para que estudiantes indígenas accedan a distintos programas de Educación Superior nacionales e internacionales.

8 Desde 1982 a la fecha han egresado alrededor de 22 generaciones de jóvenes indígenas; actualmente cuenta con un total de casi 200 alumnos (ciclo escolar 2007-2010). Los estudiantes que tienen plaza de maestros en la DGEI -“plaza” en tanto trabajo garantizado en el sistema educativo- reciben una beca-comisión para estudiar la LEI.

Pero este tipo de estudiante se ha venido transformando en los últimos diez años. Algunos datos indican que sobre finales de los años 90 el perfil de la población indígena que comenzó a demandar acceso a la LEI ha cambiado⁹. En su mayoría son estudiantes -hombres y mujeres- egresados de bachilleratos, algunos provenientes de distintas entidades del país; pero también jóvenes que habían migrado en su momento para estudiar la secundaria y preparatoria en la Ciudad de México o en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México; entre ellos, algunos ya son primera generación de nacidos en la urbe. Además, lo que caracteriza a las últimas siete generaciones de estudiantes es el aumento en el número de mujeres (50% de la matrícula), y que la población de la LEI es, en su mayoría personas solteras, de las cuales muchas deben trabajar, al mismo tiempo que estudiar, para mantenerse.

Sería extenso señalar, en este trabajo, la complejidad de los procesos que están vinculados a este cambio en el perfil de ingreso de jóvenes indígenas a la LEI y los que acceden a otras carreras de la UPN-A. No obstante, para el caso de la LEI, es probable que los cambios observados sean el resultado, en parte de: a) la apertura que ésta experimentó en cuanto a los requisitos de ingreso a partir de los años 90, aunque no expresados de manera explícita en su convocatoria¹⁰, y b) otros cambios en la vida de las comunidades respecto de los jóvenes y de sus procesos de construcción identitaria.

En cuanto a los requisitos para el ingreso (punto a) se observa una baja en la demanda de acceso a la LEI de la Ciudad de México por parte de estudiantes con plaza de docentes indígenas de las entidades federativas (provincias), para quienes resulta más económico profesionalizarse en sus estados a través de las Unidades UPN¹¹. Si bien la UPN-A de la Ciudad de México representa expectativas por ser la Universidad madre en la ciudad, el hecho de no tener que migrar de sus entidades favorece a la profesionalización en los ámbitos regionales. En cuanto a los

9 Con base en datos de USPELCI-UPN, sistematicé algunos rasgos sobre el perfil de los ingresantes a la LEI correspondientes a las últimas siete generaciones (2000-2007) (Czarny, 2009). Además existe un informe de evaluación de la LEI en el que se pueden identificar varios aspectos sobre el perfil de ingreso de los estudiantes y otros rubros (López, et. al. 2008).

10 Los requisitos de convocatoria sobre el perfil de ingreso son los mismos que en el plan 90 aún vigente, y estos son: ser profesor normalista o egresado de educación media superior y estar en servicio en el subsistema de educación indígena de la SEP; tener una antigüedad mínima de cinco años en el subsistema; pertenecer a alguna de las etnias indígenas de México y hablar una lengua indígena.

11 Las Unidades UPN funcionan en 20 estados de la República Mexicana con el Plan de estudios 1990, Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI); se ofrece para maestros que laboran en escuelas de educación indígena en el subsistema de la DGEI-SEP que han ingresado a la docencia sin título de maestros, habiendo terminado la secundaria y el bachillerato. El compromiso de esa plaza es el de profesionalizarse (en este caso nivelarse, es decir, obtener un título de licenciatura). La LEPPMI, funciona en la modalidad semi-escolarizada.

cambios en los procesos de conformación identitaria de los jóvenes (punto b), el perfil de estos estudiantes -aumento de mujeres en la matrícula; ser mayoritariamente hombres y mujeres solteros-, da indicios de que la noción de “ser joven” comienza a tener, aparentemente, otro posible y combinado lugar. Me refiero a que esa categoría -joven- en muchas comunidades se vincula con el hecho de “ser adulto” para hombres y mujeres, situación relacionada con el compromiso de casarse, tener hijos y adquirir responsabilidades cívico-religiosas, entre otras. Estos aspectos se están modificando al igual que la reformulación sobre el papel de las mujeres a quienes se les permite acceder a la universidad, situación que también conlleva costos sociales para estas jóvenes¹².

En este sentido, analizar un programa como la LEI permite ver en retrospectiva no solo cambios en los modos en que actualmente se plantean, por ejemplo, propuestas “diferenciadas” en Educación Superior -me refiero a las universidades interculturales o indígenas en México-, sino también las dinámicas de acceso a la Educación Superior por parte de los jóvenes indígenas.

Los datos que permiten identificar a los estudiantes indígenas en los otros programas educativos de la Universidad son prácticamente inexistentes. Estudios sobre la UPN-A muestran diferentes características socioeconómicas del tipo de población que ingresa a diversas carreras. No obstante, en ellos no se estableció indicación sobre adscripción étnica, cultural o lingüística de los ingresantes hasta el año 2007, cuando se inicia de manera acotada la indagación de la adscripción a través de criterios solo lingüísticos¹³. Así, existe un estimativo de datos que indican que en el conjunto de los programas educativos que ofrece la Universidad -sin contar la Licenciatura en Educación Indígena- 24% de los estudiantes pertenece a una comunidad indígena.

El caso de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN-A, ha sido poco considerado en términos de propuestas “interculturales” o “innovadoras” para la población indígena, a efectos de replantear las “nuevas” políticas en Educación Superior para pueblos indígenas. ¿A qué se debe esta invisibilización? La LEI no adoptó explícitamente el adjetivo intercultural en su definición para el Plan de estudios 1990, aún vigente y en reformulación. No obstante, ha sido un hecho que desde ese Plan 90, los cursos han retomado diversas visiones sobre educación

12 En las entrevistas, las jóvenes mujeres indígenas (de entre 18 y 26 años), señalan que no es fácil ser mujer estudiante ya que no haberse casado a temprana edad conlleva a no ser “bien vista”, y con ello retrasar los procesos de conformación familiar personal.

13 Aparece la pregunta, en un cuestionario acerca del perfil socioeconómico aplicado a todos los ingresantes, si habla una lengua indígena y cuál.

intercultural y educación bilingüe -incluso los nombres de muchos cursos así se definen-, principalmente porque éste ha sido el discurso de la política oficial para los pueblos indígenas desde esos años. Pero para entender procesos de invisibilización institucionales considero dos aspectos.

1) Por una parte, esa invisibilización se debe a que la gestación de esta licenciatura se encontró vinculada directamente con el crecimiento del sistema educativo -que incluye al subsistema de educación indígena (DGEI-SEP)- y la necesidad de formar profesionales de la educación para el medio indígena. En este sentido, la mirada sobre este espacio de Educación Superior ha quedado subsumida bajo la interpretación de una instancia “operadora para el sistema educativo”, y con ello una ligazón al Estado y al indigenismo de Estado. Poco se retoma para el análisis de esta instancia de Educación Superior el sentido “descolonizador”, entendido en la perspectiva liberadora planteada en los años 70 por las organizaciones indígenas, entre las cuales se encontraba la demanda de crear este espacio para la formación de los maestros indígenas en la Universidad. Uno de los aspectos reconocidos sobre los que ha impactado fundamentalmente este programa, resulta el fortalecimiento identitario de sus egresados. Esto es, lo que en algunas perspectivas interculturales y pedagógicas críticas se denomina “empoderamiento” de sectores sociales y culturales minorizados y subalternizados, para su reposicionamiento en el campo de las relaciones de poder. Los procesos de empoderamiento de los estudiantes de la LEI, producidos en el programa, no necesariamente han contribuido a la mejora de otros procesos como los pedagógicos en sí. Han permitido avanzar en el terreno de la lucha por el reconocimiento de derechos pero aún de manera escasa en procesos como el desarrollo de las lenguas en cuestión, la conformación de propuestas pedagógico-didácticas que trasciendan la intervención técnica para constituirse en proceso con significados de las herramientas que puede proveer la institución escolar, así como el diálogo entre saberes. Empoderar, desarrollo pedagógico y nuevos sistemas de dialogicidad requieren implicarse para generar otros procesos aún no transitados.

2) Por otra parte, considerar los procesos de superposición -las propuestas de formación de indígenas en la Universidad impulsadas por las organizaciones indígenas y, al mismo tiempo, retomadas por las instancias educativas del Estado-, resultan partes centrales del análisis para entender las “trampas” que se generan en la disputa de las políticas públicas. Al retomar el análisis de Tubino (2005), considero que requerimos enfrentar la problemática de la interculturalidad en Latinoamérica, la cual ha dejado de ser un discurso y una praxis “instituyente” para convertirse en una praxis y un discurso “instituido” (Idem). El tema no resuelto que se plantea justamente por “estar adentro del Estado” o “estar afuera del Estado” implica, más

bien, repensar lo que hace que ese discurso y la praxis del interculturalismo latinoamericano pierdan su potencial creativo y crítico cuando se vuelven discursos y praxis instituidas. En esta dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, requerimos repensar la noción de Estado monocultural herencia del siglo XIX, y nuevos horizontes para un Estado plural (Gómez, 2006). En este sentido, revisar algunos procesos que conforman la experiencia de jóvenes indígenas en una universidad pública convencional, puede resultar una estrategia de contrapunto para valorar, analizar y reformular propuestas y programas orientados como políticas diferenciadoras o para las que se planteen en la mira de atención de las diversidades, y bajo la interpelación al conocimiento universitario “universal”, para dar lugar a procesos pluriversos de construcción de conocimientos.

Estudiantes indígenas en la UPN-A: espacios para la sociabilidad y reconfiguración identitarias

No habría una forma única de reconocer los modos de inserción de los jóvenes indígenas en el escenario de la Ciudad de México y en la Universidad. Para referirme a la inserción de los estudiantes indígenas en la UPN-A, señalaré que ésta se dibuja como un conjunto de articulaciones vinculadas con *redes*, así como *coyunturas* de vida. Con tales fines presentaré diferentes fragmentos de los relatos estudiantiles que anticipan un horizonte con matices, y no tanto un esquema homogéneo.

Aunque para una mirada desde afuera de la Universidad, se produce una imagen un tanto genérica de lo que implica ser un estudiante indígena allí -como la que considera que ello implica ser pobre o que ya no se es “verdaderamente” indígena-, los relatos expresan variadas diferencias intra-estudiantes procedentes de diferentes comunidades etnolingüísticas, así como continuidades con las problemáticas comunes que enfrentan los jóvenes no indígenas en la Universidad.

Una primera diferenciación intra-estudiantes indígenas (que los mismos estudiantes indígenas establecen entre ellos), resulta el hecho de “tener que trabajar para mantenerse o no hacerlo”. Por una parte, eso se trasluce como una mejor oportunidad para aquellos que no tienen que trabajar para mantenerse y, así, contar con mayor disposición de tiempo “para preparar los trabajos para los distintos cursos, para estudiar”. Por otra parte, indica una marca de diferencia social tras la imagen de que hay diferentes niveles socioeconómicos entre los indígenas. Al igual que entre los sectores que en oposición a lo no-indígena se denominan “mestizos”, algunos de los estudiantes indígenas pueden ser mantenidos por sus padres durante el trayecto de sus estudios en la Universidad.

A efectos del análisis establecí dos grandes criterios que marcan otras diferencias entre los estudiantes indígenas referidas a la adscripción a programas educativos en la Universidad: los que son maestros en el subsistema de educación indígena (DGEI-SEP) y que estudian en la Licenciatura en Educación Indígena, y los que no son maestros sino bachilleres y estudian la Licenciatura de Educación Indígena, así como en la Licenciatura en Sociología de la Educación y en la Licenciatura en Pedagogía¹⁴.

El deseo de acceder a “otras experiencias” en la Universidad y en la Ciudad de México está cargado de un imaginario orientado por el acceso a mejores condiciones laborales y de vida, al mismo tiempo que por la necesidad de búsqueda y reformulación de identidades en escenarios extraterritoriales (Czarny, 2008). Con esta última noción me refiero a la adscripción y pertenencia a una comunidad parental y moral, aun fuera de los territorios considerados originarios. A través de pensar la identidad en la extraterritorialidad se reformula la concepción de pertenencia desde categorías no amarradas a los modos como tradicionalmente se han definido a los grupos indígenas: por hablar la lengua, vivir en una comunidad, la vestimenta (Díaz-Couder, 1991; Varese, 2003).

Acceder a la Universidad fuera de los ámbitos comunitarios y locales, parece representar un espacio para otras formas de socialización y, con ello, de resemantización identitaria, aspecto que también toca a los jóvenes no considerados indígenas. Pero en los relatos de los jóvenes indígenas sobre la experiencia en la Universidad hay una constante que refiere a nociones tales como: “...para mí estar en la Universidad me abrió muchas ideas...”, “...me ayudó a entender muchas cosas que he vivido antes...”. Estas inscripciones en el discurso refieren a la posibilidad de comprender la estigmatización vivida en los anteriores contextos escolares, así como la discriminación cotidiana. Asimismo, refieren a poder reconocerse como jóvenes con elementos comunes y distintos a los de sus compañeros no indígenas.

En este sentido, entiendo que el traspaso de las fronteras comunitarias en la Universidad, y de acuerdo con Bhabha (1996), produce una traducción y una transferencia de sentidos sobre la propia condición identitaria al atravesar distintas inscripciones culturales, de género y de clase social. Lo anterior opera con distintas intensidades, tanto para los que viven con sus familias ya migradas por más de diez años en la ciudad como para los que provienen de otros estados, “de provincia”, en donde permanece la mayor parte y/o toda la familia y la comunidad.

¹⁴ Las referencias corresponden a datos levantados en entrevistas a profundidad con estudiantes correspondientes a la generación 2006-2010 de la LEI, tanto indígenas como no indígenas, así como a estudiantes indígenas de Pedagogía y Sociología de la educación en la UPN-A, de la generación 2004-2008.

En cuanto a las “diferencias” entre los estudiantes indígenas y los compañeros de estos que no son indígenas, los relatos resaltan en un primer nivel, que ellas se expresan en “provenir de pueblo o provenir de la ciudad”. Para algunos, esas diferencias se constituirían por el tipo de educación que recibieron en las escuelas de los estados de los que provienen; para otros, las diferencias se expresan en el modo de acceder a la ciudad y al estilo de vida que ésta conlleva.

...para mí fue difícil cuando llegué a la ciudad, aunque llegué a lo de un tío a vivir, fue difícil al principio aprender a moverme, a entender cómo hay que hacer las cosas aquí; la comunidad, el pueblo del que vengo es muy pobre, aquí es diferente, no es que no haya pobreza... pero es diferente (en la ciudad)... (Ricardo, Otomí, 7° semestre, Licenciatura en Sociología).

...al entrar a esta licenciatura (LEI) me di cuenta de que los compañeros indígenas no viven igual que aquí en la ciudad, que no tienen tanto las mismas costumbres como la familia es diferente, la forma de... su educación fue diferente a la de nosotros. Entrar (a la Universidad) con una visión de que todos somos iguales ¿no?, porque así siempre te lo han dicho, todos los seres humanos no importa dónde vivan y en dónde vivan, son iguales; y cuando tú llegas a conocer a otras personas que vienen de otros pueblos, otros estados, tú dices: no somos iguales, porque, este, a ti el Estado no te ha dado la misma educación que a mí, o sea como que tu escuela no son iguales a las mías; entonces como que te das cuenta de todo eso, de las diferencias, las grandes diferencias de que tú pensabas a lo que es... (Irma, no indígena, 5° semestre, LEI).

...creo que mi cerebro y mi persona dio un cambio radical (desde que entró a la Licenciatura en Educación Indígena), es como que de 360 grados; de hecho yo he convivido, yo conozco las comunidades porque mis papás son de provincia y, éste, al menos para mí provincia era como un lugar para ir a visitar y no ir a quedarme, porque estoy acostumbrado a estar en la ciudad y tener más cosas... allí en el pueblo, bueno es como una ciudad pequeña, para mí decir pueblo era así como que ¡lo más bajo!, no me gustaba, tenía una construcción muy diferente de lo que era el pueblo ¡y yo era de los que decían que los del pueblo eran muy diferentes!... ahora tengo una concepción diferente, ahora digo que todos somos iguales, que tenemos costumbres y tradiciones diferentes eso es otra cosa... (Jorge, no se define como indígena aunque da entender que sus padres pueden tener origen indígena, 5° semestre, LEI).

Lo que se acentúa en estos relatos es una demarcación, a modo de una frontera, vinculada con el hecho de provenir de provincia a diferencia de provenir de la ciudad. Esa frontera, “venir de provincia”, que opera como constructora de diferencia, se resalta más (en el discurso explícito) que el hecho de provenir de una comunidad

indígena. Es interesante ver que “la diferencia” se ubica en la distinción rural-urbano, no obstante, detrás de esa demarcación no puede ocultarse que en lo rural, en los pueblos, en las comunidades en provincia, la vida se ha definido, como señala uno de los relatos, como “más bajo”. La imagen de la ruralidad como equivalente de menos desarrollado, de indígenas analfabetas, de... sigue presente en las visiones sociales para reforzar *las diferencias que se han construido para definir lugares de modernidad (ciudad) versus lugares tradicionales (comunidades)* (Czarny, 2008).

En este sentido, también los relatos de los estudiantes indígenas y no indígenas marcan diferencias en aspectos como: los estilos de relacionarse entre hombres y mujeres que ya nacieron en la Ciudad de México y los que no, así como en algunas “formas de pensar”. Estas diferencias no se expresan como impedimentos para generar procesos de comunicación e interacción, aunque sí requieren de tiempos para aprender a relacionarse con los otros. Así, por ejemplo, tanto los estudiantes indígenas como los no indígenas señalan aspectos que implican aprendizajes para compartir con otros diferentes:

...no fue fácil, al principio como que nos juntamos con los que vienen de otras comunidades, algunos ya los conocemos a otros no tanto, pero sí se da que estemos más entre nosotros, como dicen; los de la licenciatura en indígenas están siempre en bolita (juntos)... (Ñuu Savi, Mixteco, 5° semestre, LEI).

...yo cuando llegué a la Universidad no pensé que me iba a encontrar con otros que venían de provincias, de comunidades, que hablaban otras lenguas... pensé que sería como en la prepa que todos seríamos de la ciudad... al principio no estaba con ellos, nos juntábamos con los que tampoco éramos indígenas... después ya nos fuimos acercando más... (Irma, no indígena, 5° semestre, LEI).

Si bien la experiencia de ser un joven indígena estudiante en la Universidad parece representar un espacio para formas alternas de socialización y, con ello, de resemantización identitaria, también puede plantearse esto para jóvenes no considerados indígenas. Pero para el caso de los estudiantes indígenas, la expresión de “estudiar en la Universidad permite acceder a...”, se vincula *además* con acceso a la ciudad y lo que ésta ha representado y representa, en tanto centro donde se han ubicado el control/dominación desde la Colonia y en la moderna nación mexicana. Es sugestiva la expresión de jóvenes estudiantes mujeres indígenas quienes en una ocasión se encontraban arreglándose en los baños de la Universidad y ante mi pregunta de ¿a dónde van tan arregladas?, ellas comentaron: “vamos a igualarnos a Perisur”¹⁵. Aunque esa expresión tuvo un tono burlón y sarcástico, esto refiere más al acceso a espacios urbanos públicos, representantes de poderosos emblemas

vinculados con “lo moderno” y de estatus económico como es asistir a un centro comercial ubicado en una zona residencial de la ciudad.

El imaginario en torno del “supuesto igualamiento” por acceder a la “gran ciudad” y a la Universidad se sustenta, en parte, por las condiciones materiales y emocionales con las que cuentan los jóvenes indígenas que deciden estudiar en la UPN-A. La decisión de estudiar en esta Universidad se encuentra generalmente apoyada por sus familias-comunidades. Esto opera tanto para los que estudian en la LEI como para los que estudian en las otras carreras. La decisión de los jóvenes de estudiar es consultada y aprobada, en alguna medida, por la familia-comunidad. Me refiero a familia-comunidad como un *topos* referencial, ya que a partir de la aprobación de los padres se inicia, en algunos casos, la búsqueda de redes para que la salida de la comunidad de los jóvenes resulte un hecho favorable, en el caso de los que vienen de otras entidades. Desde la localización de parientes y amigos de la familia en la ciudad, hasta la llegada a ésta de los jóvenes acompañados durante un periodo por algún miembro de la familia-comunidad, resultan las estrategias que se conforman para que un/a joven pueda lograr esa meta. En este sentido, es variado el modo de “habitar la ciudad”: jóvenes que llegan a vivir con parientes que ya tienen estancia en la ciudad, aunque el lugar de residencia se encuentre “lejos” de la Universidad, hasta quienes por no contar con redes en este rubro rentan cuartos cercanos a la institución¹⁶.

En relación con esto último también se conforma un peculiar modo de habitar la ciudad, pero también hay un peculiar modo de “habitar la universidad”. Ello refiere a las prácticas cotidianas de los estudiantes indígenas en la UPN-A. Haciendo una breve mención de estas prácticas, destaca el hecho del *tiempo* que pasan los/las jóvenes indígenas en esta institución universitaria pública, la que les provee espacios diversos para desarrollarse como: bibliotecas, comedor escolar, (de bajo costo para los estudiantes), acceso a internet, espacios deportivos y culturales, así como servicios de salud gratis. Estos estudiantes pasan entre ocho y diez horas diarias en la UPN-A, entre su rutina escolarizada y las otras actividades que se ofertan. En este sentido, y comparando este caso con un trabajo de Carli (2006), sobre relatos estudiantiles de jóvenes (no indígenas) en la universidad argentina en Buenos Aires, es significativa la marca que la institución escolar y sus modos materiales de

15 El centro comercial Perisur, ubicado a escasos minutos de la UPN y en la zona del Pedregal en el sur de la Ciudad de México.

16 El lugar de residencia de los jóvenes entrevistados es variado, hay quienes viven en el estado de México (Chalco, Cuautitlán, Zaragoza) y hacen hasta dos horas para trasladarse a la Universidad, otros habitan en colonias cercanas a la Universidad (en las delegaciones Tlalpan y Contreras), y algunos más viven en colonias ubicadas en la zona centro de la ciudad, como la Del Valle, Coyoacán y Centro.

operar, inciden en la construcción de las identidades estudiantiles. En esto resalta la diferencia de cómo esta universidad pública en México aún oferta un espacio para la sociabilidad y configuración estudiantil con “soportes”, a diferencia de cómo en Argentina y por la destrucción que viene sufriendo la universidad pública en las últimas décadas, esos espacios son inexistentes y, por tanto, configuran otros procesos para la sociabilidad y configuraciones subjetivas de lo que es ser un estudiante. Con esto no pretendo resaltar “modelos” ni evaluar la “calidad” de otros procesos como los pedagógicos y de construcción de conocimientos; más bien, llamar la atención de que las condiciones materiales resultan elementos que también configuran a las prácticas de construcción identitarias de jóvenes en la universidad y de sus proyectos estudiantiles. En este sentido, es un pendiente generar estudios comparativos que nos permitan comprender y conocer más sobre los nuevos actores de las universidades latinoamericanas y de las transformaciones vividas por éstas.

Algunos puntos para concluir

Rastrear en la historia las acciones dirigidas a pueblos indígenas en el ámbito de la Educación Superior, permite reconocer que la demanda por el acceso a estos niveles educativos resulta parte de la lucha de los pueblos y comunidades indígenas desde la segunda mitad del siglo XX. Los modos en que estas demandas se expresaron en negociaciones políticas y el impacto que ello tiene en la conformación de una propuesta pedagógica, resultan aspectos centrales para comprender nuevamente que lo pedagógico y lo político no van desvinculados.

A través de los relatos de los jóvenes indígenas y no indígenas se pueden identificar algunos modos en que la experiencia de ser estudiante indígena en la UPN-A, provee un escenario de sociabilidad y de resemantización sobre la propia adscripción étnica-comunitaria. Estos procesos, en el espacio de una Educación Superior convencional -no planteada en el marco de las últimas políticas de Educación Superior interculturales o indígenas-, muestran un reforzamiento identitario, lo que en algunas perspectivas educativas se denomina empoderamiento.

Asimismo, poner en la mira procesos como el de la Licenciatura en Educación Indígena en la UPN-, y los cambios en el perfil de ingreso identificados en las últimas generaciones de los estudiantes, nos acerca a situar a esta licenciatura como otras tantas en el campo de la educación, que funcionan en esta Universidad y en otras. No obstante, esta aparente “homologación” entre estudiantes indígenas y no indígenas que se dibuja en un nivel del análisis, no lo es en otros. A través de estudios sobre indígenas en la universidad convencional y/o general, podemos

reconocer los desfases que en sociedades como las latinoamericanas aún provoca el mismo proceso de masificación con exclusión en la Educación Superior. Me refiero a exclusión porque no podemos negar las trayectorias desiguales de los jóvenes indígenas vinculadas al tipo de escolaridad vivida en los niveles escolares anteriores, como uno de los aspectos que incide en ello. El desencuentro entre la institución universitaria -que preconiza la herencia de las instituciones universitarias del liberalismo decimonónico y que en sus orígenes fue pensada bajo un imaginario “único” y “monocultural”- y sus actuales actores y procesos de construcción de conocimientos, es profundo.

Finalmente, cabe decir que esta experiencia universitaria está conformando una producción intercultural en sí, en el marco de la universidad pública convencional. Esa interculturalidad vivida puede alentar la discusión sobre Educación Superior y pueblos indígenas, esto es, repensar el modo en que desde las políticas educativas -a las que también adhieren partes de las organizaciones indígenas-, se siguen planteando las propuestas diferenciadas para indígena y para no indígena. De cómo se comprenda y aborde esta experiencia universitaria invisibilizada, también se confrontarán los recientes modelos universitarios dirigidos a la población indígena. En este sentido, y entre los pendientes por estudiar en este caso, se encuentra el modo en que la presencia indígena en los distintos programas de la UPN-A, ha logrado interpelar las estrategias de construcción de conocimientos universitarios. Tenemos un largo camino por recorrer y reformular en torno a la relación escolaridad-comunidades indígenas, a la luz de los derechos en un Estado que ahora se reconoce plurilingüe y pluricultural. Se requiere para esto, entre otras cosas, avanzar en un concepto de democracia incluyente y de ciudadanía que articule las identidades locales, regionales y nacionales (Villoro, 2002), así como los derechos colectivos de los pueblos indígenas (Gómez, 2006), en un nuevo horizonte societal. 

Fecha de recepción del artículo:

17 de diciembre de 2009

Fecha de aceptación del artículo:

4 de mayo de 2010

Correo electrónico:

gacza_2006@yahoo.com.mx

Dirección postal del autor:

Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco N°24, Col. Héroes de Padierna Del. Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F.

Bibliografía

BHABHA, Homi. 1996. "Culture's In-Between". En Hall, S. y Du Gay, P. (eds.). *Questions of cultural identity*. Londres: SAGE Publications.

CARLI, Sandra. 2006. "Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La universidad pública y la sociabilidad estudiantil", en Frigerio, G. y G. Diker (comps.). *Educación: figuras y efectos del amor*. Argentina: Del estante editorial. Serie Seminarios del CEM.

CARNOY, Martin, SANTIBÁÑEZ, Lucrecia, MALDONADO, Alma y ORDORIKÁ, Imanol. 2002. "Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXII, núm. 3, pp. 9-42.

CDI-PNUD. "Cédula de información Básica 2000-2005 con Base en el XII Censo General de Población y Vivienda del año 2000 y del II Censo de Población y Vivienda del año 2005". Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas. www.cdi.gob.mx, visitado el 3 de diciembre de 2009.

CZARNY, Gabriela. 2000. *Acerca de los procesos de interculturalidad. Niños de origen mazahua en una escuela pública en la Ciudad de México*. México: CINVESTAV-Universidad de Colima (CDROM). Colección de tesis seleccionadas.

-----2008. *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.

-----2009. *Significados de la educación superior para jóvenes indígenas escolarizados en la Universidad Pedagógica Nacional*, Ajusco. Reporte de investigación. México: UPN.

DÍAZ-COUDER, Ernesto. 1991. "Lengua y sociedad en el medio indígena de México". En WARMAN, A. y ARGUETA, A. (coords.). *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*. México: UNAM-Porrúa.

DIDOU, Silvie y REMEDI, Eduardo. 2004. *Pathways to Higher Education: Una evaluación de la experiencia en México*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

RUIZ, Verónica y LARA, Gloria. 2009. El programa de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior (PAEIIES) en México. Ponencia presentada a la VIII RAM, Buenos Aires.

GIGANTE, Elba. 1994. Formación de maestros para educación intercultural bilingüe. Informe de investigación. Fundación SENTE, UNESCO-OREALC.

GÓMEZ, Magdalena. 2006. "Una reflexión sobre la ciudadanía en naciones pluriculturales: el caso mexicano". En Yanes, P., Molina, V. y González, O. (coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del D.F., Secretaría de Desarrollo Social, UACM.

INEGI. "Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2000". <http://www.ini.gob.mx/indica2000/>, visitado el 2 de diciembre de 2009.

MATO, Daniel. 2008. *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

MOLINA, Virgina y HERNÁNDEZ, Juan. 2006. "Perfil sociodemográfico de la población indígena en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Los retos para la política pública". En YANES, P., MOLINA, V. y, GONZÁLEZ, O. (coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del D.F., Secretaría de Desarrollo Social, UACM.

MUÑOZ, Manuel. 2006. "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe". *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Venezuela: UNESCO-IESALC.

PEACOCK, Jane y HOLLAND, Dorothy. 1993. "The narrated self: life stories in process". *Journal of the Society for Psychological Anthropology*, ETHOS, 21 (4), pp. 367-384.

REBOLLEDO, Nicanor. 2009. *La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización*. Documento de trabajo. México: Universidad Pedagógica Nacional.

SEP. 2001. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

TUBINO, Fidel. 2005. "El interculturalismo latinoamericano y los Estados Nacionales". En RODRÍGUEZ, M. (comp.). *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad*. México: SEP/GCEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano, ContraCorriente.

PÉREZ, María, et al. 2008. Informe final. Diagnóstico Plan 90. Licenciatura en Educación Indígena. Universidad Pedagógica Nacional, México, septiembre 2005.

VARESE, Stefano. 2003. "Indigenous epistemologies in the Age of Globalization", en POBLETE, J. (ed.), *Critical Latin American and Latino Studies, Cultural Studies of the Americas*, Vol. 12, Minneapolis: University of Minnesota Press.

VILLORO, Luis. 2002. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós-UNAM.

ZAPATA, Claudia. 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. Fundación EQUITAS. Santiago de Chile, diciembre 2008. www.isees.org/download.php?list.11, visitado el 2 de diciembre de 2009.