

## ESTUDIANTES INDÍGENAS E INTERCULTURALIDAD(ES) EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*Cecilia Navia Antezana* 

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)  
Ciudad de México, México

*Gisela Salinas Sánchez* 

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)  
Ciudad de México, México

*Gabriela Czarny Krischkautzky* 

Universidad Pedagógica Nacional(UPN)  
Ciudad de México, México

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40814>

### RESUMEN

Presentamos algunas reflexiones sobre procesos formativos de estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Ajusco de la Ciudad de México. El objetivo es comprender la construcción de formas de interacción al interior de la licenciatura y fuera de ella. Se parte del supuesto de que estas interacciones van más allá del debate sobre interculturalidad, y ocurren en el marco de tensiones que configuran un campo complejo en el que entran en juego elementos socioculturales, políticos, históricos y económicos. A partir de un enfoque cualitativo, se realizaron grupos de discusión con estudiantes. Se aplicó una estrategia de análisis de contenido. Se encontró un ejercicio de reflexividad compartida a partir de las interacciones que se establecen entre los mismos universitarios indígenas, con pares no indígenas, así como con la institución. Entre las conclusiones destaca que la interculturalidad, parece ser un concepto que no logra dar cuenta de la complejidad de situaciones que se viven en la universidad. No obstante, a partir de este concepto, se evocan diversas experiencias y significados sobre las interacciones presentes entre los estudiantes, y la ausencia de políticas para la diversidad en la universidad.

**Palabras Clave:** Educación superior. Estudiantes indígenas. Interculturalidad. Interacciones.

## INDIGENOUS STUDENTS AND INTERCULTURALITIES IN HIGHER EDUCATION

### ABSTRACT

We present some thoughts about educational processes with students from the Indigenous Education Bachelor by the National Pedagogical University in Mexico City. The objective is to comprehend how different forms of interaction, inside and outside the university, are built. We part from the assumption that interactions goes beyond the intercultural debate, where some tensions arise and configure a complex field where sociocultural, political, historical and economical elements interpose. From a qualitative focus, discussion groups with students were held. A content analysis strategy was applied. A shared reflection exercise was found from the interactions established between the indigenous students, with non-indigenous peers, and with the university. Conclusions feature that interculturality seems to be a concept that doesn't make visible the complexity of situations lived in the university. Although, from this concept, are evoked different experiences and meanings about the present interactions between students and the absence of policies for diversity in the University.

**Keywords:** Higher education. Indigenous students. Interculturality. Interactions.

## ESTUDANTES INDÍGENAS E INTERCULTURALIDADE(S) NO ENSINO SUPERIOR<sup>1</sup>

### RESUMO:

Apresentamos algumas reflexões que se fazem presentes em processos formativos com estudantes de Licenciatura em Educação Indígena da *Universidad Pedagógica Nacional – Unidad Ajusco* da Cidade do México. O objetivo é compreender a construção de formas de interação no interior do curso e fora dele. Parte-se do pressuposto de que estas interações vão mais além do debate sobre interculturalidade, uma vez que se fazem presentes algumas tensões que configuram um campo complexo no qual entram em jogo elementos socioculturais, políticos, históricos e econômicos. A partir de um enfoque qualitativo, realizaram-se grupos de discussão com estudantes. Aplicou-se uma estratégia de análise de

---

<sup>1</sup> Agradecemos a Ricardo Sant'Ana Felix dos Santos, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense pela tradução ao português do presente artigo.

conteúdo. Encontrou-se um exercício de reflexividade compartilhada a partir das interações que se estabelecem entre os mesmos estudantes indígenas, com pares não indígenas, assim como com a instituição. Entre as conclusões destaca-se que a interculturalidade parece ser um conceito que não consegue dar conta da complexidade de situações vivenciadas na universidade. Contudo, a partir deste conceito, evocam-se diversas experiências e significados sobre as interações presentes entre os estudantes, bem como sobre a ausência de políticas para a diversidade na universidade.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Estudantes indígenas. Interculturalidade. Interações.

## Introducción

A partir de investigar sobre procesos formativos con estudiantes indígenas en uno de los programas educativos más antiguos de la región en este campo, la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco de la Ciudad de México, se analizan algunos significados sobre la interculturalidad en educación superior. En la región de Centro y Sur América se viene debatiendo el tema de la educación intercultural centrada en los pueblos indígenas. Más allá de lo que las políticas educativas han propuesto para esta población, entre los mismos sujetos destinatarios existen percepciones distintas sobre la noción de interculturalidad.

Como parte de nuestro trabajo docente, que incluye diálogo y acompañamiento a estudiantes indígenas, se busca contribuir en los debates contemporáneos sobre los modos de plantear perspectivas educativas pertinentes para sociedades multi/pluriculturales y multi/plurilingües. Por ello, en este texto iniciamos con un acercamiento sobre el pasaje de la educación indígena a la denominada educación intercultural dirigida en México, particularmente, a las poblaciones indígenas; continuamos con una revisión sobre la incorporación de la interculturalidad en la educación superior, se explica la perspectiva metodológica

utilizada en la investigación que desarrollamos y se describe el contexto institucional de la universidad y del programa educativo en cuestión. Finalmente, se presentan algunos resultados del análisis realizado a través del trabajo en grupos focales y de la reflexión compartida con los jóvenes<sup>2</sup> sobre lo que el tema de la interculturalidad les evoca, para lo cual han referido a procesos de interacción con estudiantes indígenas y no indígenas. Para terminar se desarrollan algunas conclusiones.

### **1. La educación denominada indígena e intercultural en México: de la educación básica a la educación superior**

Si bien en la región de Centro y Sur América, en los últimos 30 años las políticas educativas para los pueblos indígenas se han planteado interculturales y bilingües, la denominada “problemática indígena” ha estado presente como tema de agenda pública por resolver desde la creación de los Estados nacionales.

Durante todo el siglo XX en México, y específicamente para la población indígena, se han planteado propuestas educativas conocidas como bilingües biculturales y a partir de los noventa como interculturales bilingües. Estas propuestas han funcionado principalmente en la educación básica<sup>3</sup>, impulsadas desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) teniendo como eje central un currículum común para todos los niños y niñas del país.

Desde los años 60 del Siglo XX, y en el marco del indigenismo, a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, y posteriormente también desde el 2001, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), se plantearon políticas para la educación escolar para las y los niños y jóvenes indígenas con orientaciones de educación intercultural

---

<sup>2</sup> En el texto se procura integrar una escritura inclusiva de género. Para facilitar la fluidez del texto, preferimos utilizar palabras como estudiantes, en lugar de alumnos y alumnas, entre otros recursos que faciliten la lectura e incluyan a todos y todas.

<sup>3</sup> La educación básica incluye los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

bilingüe en zonas indígenas así como la creación de universidades interculturales y la educación intercultural para todos en los diferentes niveles educativos. Desde estas instancias se impulsaron propuestas educativas bilingües e interculturales, así como materiales educativos que buscaban atender la “especificidad” de una población diferenciada cultural, étnica y lingüísticamente, pero también en circunstancias de precariedad económica en la gran mayoría de las ocasiones.

Algunos autores señalan que la llamada educación intercultural de los años 90 del Siglo XX, aparece como un discurso propio en una fase posindigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (DIETZ; MATEOS, 2011). Esa “nueva” educación intercultural y bilingüe, nacería con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena, pero esa perspectiva mantuvo un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas.

En la actualidad, con base en los datos de la Encuesta Intercensal (INEGI, 2015), de 121 millones de habitantes que tiene el país, 21.5% se auto-adscriben como indígenas, lo que representa cerca de 25 millones de personas. Del total de la población nacional, 7 millones 382 785 habitantes de tres años o más habla una lengua indígena, lo que representa el 6.5%. De acuerdo al Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI, 2008) en México se hablan 68 lenguas indígenas, consideradas nacionales, con 364 variantes. Con relación a la escolaridad, el 21.3% de hablantes de lengua indígena no tiene escolaridad en comparación con el 5% de no hablantes en la misma condición. Sólo una de cada cinco personas hablantes de lengua indígena cuenta con secundaria completa en tanto que entre los no hablantes es una de cada tres. Entre la educación básica y la educación superior existen diferentes brechas que inciden en la continuidad escolar. Entre ellas destacan las condiciones socioeconómicas, la discriminación en los espacios escolares, la falta de habilidades académicas y perspectivas socioculturales en

relación al género para el acceso de las mujeres a mayores niveles escolares. (CZARNY; SALINAS, 2018). Bajo este panorama, a la educación superior, sólo llega el 3% de la población hablante de una lengua indígena (INEE, 2017).

Sin pretender hacer un balance de lo que las políticas interculturales y bilingües han buscado impulsar, -generando avances y retrocesos-, lo cierto es que aún se mantienen altos índices de rezago escolar en las escuelas de educación indígena. En esta perspectiva, el tema que resalta es la precariedad y desigualdad económica de las comunidades indígenas. No obstante, ese rezago y en el marco de las políticas públicas, no se explica por otras condiciones que afectan a la vida y las relaciones escolares de los niños, por ejemplo, lo que la literatura socio antropológica ha definido como “conflicto cultural”. Esta noción remite a la distancia entre las prácticas culturales de comunidades (en este caso las denominadas indígenas) y las que se han diseñado como parte de lo que se ha entendido como “cultura escolar” (OGBU, 1978; ROCKWELL, 1995). Esa separación es lo que en la percepción de las instituciones escolares explicaría el “fracaso” escolar por las características lingüísticas y culturales de los niños indígenas, las que no les ayudarían a “integrarse” y en muchos casos a “aprender” lo que la escuela tiene como meta enseñar. Por ello, la idea de “adaptar la escuela a estas diferencias culturales” se ha traducido a veces en “empobrecer” lo que hay que enseñar (enseñar menos) o resolver la dificultad vía estrategias específicas. Es decir, la idea de interculturalidad en una perspectiva funcional (TUBINO, 2007), en los hechos tomó forma como una propuesta estratégica con el fin de compensar lo que los niños indígenas no traían en sus conocimientos y prácticas culturales, y así poder, en el mejor caso, “acoplarse” a la dinámica escolar.

Sin embargo, desde finales de los años 90 del Siglo XX, las movilizaciones generadas por las organizaciones indígenas y diferentes sectores de la sociedad, han incluido en el debate sobre justicia y descolonización otras dimensiones, entre

ellas: las implicaciones de la discriminación y el racismo que han acompañado a las políticas y programas educativos. Asimismo, y como impacto de estas movilizaciones, la *visibilización* indígena en todo el país ha sido un elemento central para la reformulación de las políticas interculturales.

Indudablemente, el avance en el tema de los derechos indígenas, expresado en los cambios normativos en las últimas décadas, como el artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2001) o la promulgación de la Ley de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (2003), así como una serie de reformas (aun no todas implementadas) en las leyes educativas<sup>4</sup>, han abierto nuevas posibilidades para lo que se ha denominado sociedades pluriculturales y plurilingües. Como resultado de la presión internacional por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, las propuestas educativas denominadas interculturales - tanto gubernamentales como alternativas-, han ido incorporado algunas demandas de las organizaciones como considerar sus epistemologías y saberes propios; desarrollar las lenguas originarias y la búsqueda de diálogo intercultural o diálogo de saberes. Al mismo tiempo, estas perspectivas que deberían estar presentes en el trabajo de las escuelas indígenas, mantienen un sesgo de lo indígena como lo diferente y vulnerable. Es decir, salir de la concepción educativa intercultural compensatoria, aunque tengamos cambios en las leyes para

---

<sup>4</sup> La reformulación, en 2001, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2° señala que: la Nación Mexicana es única e indivisible, y tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (...). Con el cambio de gobierno, en 2019 se reformó la Ley General de Educación (LGE) y en el artículo 56 plantea que “el Estado garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas. Contribuirá al conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo tanto de la tradición oral y escrita indígena, como de las lenguas indígenas nacionales como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente conocimiento”.

el reconocimiento de los derechos de los pueblos, es aun un camino largo por recorrer.

## **2. Interculturalidad, educación superior y jóvenes indígenas**

La educación superior y la visibilización de estudiantes indígenas en México, comenzó a formar parte de una agenda educativa hacia finales de los años 90 del Siglo XX. Aunque parece haber dominado un impulso en los primeros años del Siglo XXI en la creación de programas e instituciones *para* indígenas, y en menor medida *de* indígenas, algunas estimaciones indican que la presencia de estudiantes indígenas en el nivel superior es de un 3% del total de la matrícula (INEE, 2017).

Sin embargo, el acceso a este nivel educativo de miembros de comunidades indígena ha ocurrido de modo silencioso y negado por las instituciones durante todo el Siglo XX (CZARNY, 2017). En este sentido, y como parte de algunas narrativas de estos profesionales y estudiantes indígenas, se advierte que haber llegado a la universidad no sólo se logró por contar con apoyo económico y emocional de las familias/comunidades, y tener herramientas para afrontar la discriminación y el racismo, sino también por acercarse a lo que conocemos como *habitus* que permitiera contar con un lenguaje adecuado en sentido amplio entendido como formas culturales legitimadas por las instituciones (LÓPEZ, 2009; DOMÍNGUEZ, 2013).

La profesionalización en el nivel de educación superior de sectores indígenas tiene entre sus antecedentes lo que en el indigenismo desde los años 60 del Siglo XX, se conoció y aún conoce como los “promotores culturales”. El análisis de lo que hoy se denomina formación en educación superior dirigida a indígenas, — que en algunos contextos analíticos se trata como formación con un enfoque de base étnica (DIDOU; REMEDI, 2011) —, inició oficialmente hacia los años 70 del Siglo XX. Podría decirse que las áreas de formación en educación, antropología y lingüística

fueron las principales hacia las cuales se orientaron las propuestas para indígenas. Desde entonces a la fecha, se han creado una diversidad de instituciones y/o programas de educación con objetivos y denominaciones distintas.

Un sector de estas instituciones y programas carga con un mensaje ambivalente. Podría pensarse que a partir del año 2000 el tema de la diversidad étnica aparece en la agenda de educación superior como ámbito legítimo a través del cual se reconocen los derechos de los pueblos. No obstante, algunos trabajos señalan que en la fase post-indigenista y en el auge de un discurso multicultural neoliberal, se otorgan y/o abren espacios desde el Estado para la participación de los indígenas en áreas diversas, al mismo tiempo que se avanza en el despojo territorial y se reducen las condiciones para el ejercicio de justicia para los pueblos (HERNÁNDEZ; SIEDER; SIERRA, 2013).

La forma en como las juventudes indígenas marcadas en su condición étnica son visibilizadas por parte de las políticas en la educación superior, tiene modos específicos de conceptualización. Así, los apoyos generados por las políticas para el acceso y permanencia en este nivel escolar, condujeron a la creación de propuestas de acción afirmativa, que tienen entre sus principales criterios de identificación: ser hablante de una lengua indígena y, en algunas otras, además el compromiso de formarse para regresar a sus comunidades. Para lograr los objetivos señalados, se crearon apoyos como becas y tutorías académicas, que se sostienen en la presencia de los criterios mencionados.

Ofertar para esta población apoyos, viene acompañado en muchos casos de una percepción de que estos jóvenes traerían un “déficit socioeducativo”, algo así como que se encontraban en situación de desventaja, o de *handicap* (DIDOU; REMEDI, 2011) para afrontar los requerimientos que el modelo hegemónico universitario -cada vez más sujeto a controles y burocratizaciones variadas-, les plantea. Este supuesto niega que la calidad de las escolarizaciones previas, así

como sus complejas trayectorias escolares, son resultado de las condiciones educativas que el Estado ha generado y mantiene para las comunidades, y que no representa necesariamente “dificultades del sujeto” (CORONADO, 2016). Sólo por mencionar algunos rubros que no pueden imputarse como un déficit individual, señalamos los procesos de adquisición de la lengua oficial -en este caso el español-, la baja calidad de los servicios escolares a los que han tenido acceso, la ausencia de un trabajo sostenido en procesos de educación bilingüe, la discriminación a lo largo de la vida socio escolar, y con ello la generación de procesos de negación de sus adscripciones comunitarias y sus lenguas, entre otros aspectos (NAVIA; CZARNY; SALINAS, 2019).

En este sentido, algunas investigaciones han señalado que no todos los jóvenes quieren ser visibilizados por este tipo de programas que tienen como referente la identificación étnica en las instituciones que así lo promueven. Al mismo tiempo, consideran que los problemas económicos y de desarrollo de habilidades diversas para la educación superior resultan aspectos que se comparten con amplios sectores de la población juvenil en ese nivel escolar (VENTURA, 2012).

Otros estudios que tratan el tema, pero vinculado con sectores minorizados y segregados de la educación superior, como los pueblos afroamericanos, plantean que para *reparar* el daño histórico a los sujetos/comunidades excluidos y en los márgenes, se requieren de acciones que van más allá de la noción de “inclusión”, la que se ha utilizado también como parte de las acciones afirmativas en la educación superior (AHMED, 2012). La negación de sujetos y de las comunidades subalternizadas, producto de lo que en el debate decolonial se explica por la colonialidad del saber, del ser y del poder (WALSH, 2009), tiene entre sus efectos la exclusión y racialización de estos sectores. La superación de estos procesos tan internalizados y estructurantes en nuestras sociedades, requiere de perspectivas que superen el discurso institucional de la inclusión, y en algunos casos se plantean

así propuestas de reparación histórica (AHMED, 2012; MBEMBE, 2016). El tema es aún muy poco atendido en las universidades y mantiene más bien la acción afirmativa como remedial y, a la vez, de formas no declaradas, que conviven con prácticas discriminatorias y excluyentes.

Con la última reforma a la Ley General de Educación (2019) en México, se indica como criterio de la educación para toda la población en todos los niveles, que será intercultural, para:

promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos en un marco de inclusión social (Art.16, Fracción VIII).

Si bien esta definición está dirigida para toda la población y el sistema educativo nacional, -aspecto que en las políticas educativas anteriores la dimensión intercultural, en particular en la educación superior se refería a pueblos indígenas-, aun mantiene rasgos que entienden lo intercultural como “relación armónica” entre las diversidades. Lo anterior, ya ha sido puesto en el debate de la región, por ejemplo a través de la diferenciación entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica (TUBINO, 2007), así como por las demandas de organizaciones indígenas que ya han planteado otros modos de entender las relaciones entre los pueblos y el Estado nación (WALSH, 2009).

### **3. Metodología y contexto universitario de la investigación**

Desde una perspectiva de investigación cualitativa, en este trabajo se recuperan los significados y sentidos que estudiantes indígenas de educación superior otorgan al concepto de interculturalidad en su paso por la universidad. Para ello se realizaron dos grupos focales (YAPU, 2014), en los que participaron estudiantes de dos generaciones de la LEI, que al momento de la recopilación de

información, se encontraban cursando el sexto y octavo semestre. De igual manera, se recuperaron notas y reflexiones que las autoras desarrollan, desde preocupaciones de investigación<sup>5</sup> sobre el proceso de intercambio académico que se hace presente en la licenciatura.

Los grupos focales se aplicaron en mayo de 2019, en una sala de la Biblioteca de la UPN. Asistieron al primer grupo, diez universitarios que cursaban en ese momento el octavo semestre, y al segundo, cinco del sexto. Con ambos grupos se trabajó cerca de hora y media cada uno. Cada grupo focal contó con una coordinadora, y dos observadores. Las preguntas se presentaron en una pantalla, con el fin de que los participantes pudieran, mientras iban respondiendo, avanzar en la reflexión de los tópicos planteados. La temática se enfocó a la relación con los pares, e integraba las siguientes interrogantes: ¿Cómo ves la relación entre los estudiantes en la LEI? ¿Qué cosas ves positivas y qué negativas?; ¿Cómo es la relación con los estudiantes de otras licenciaturas en la UPN? y ¿Crees que en la LEI se generan relaciones de interculturalidad y con los estudiantes de otras carreras? ¿Cómo las entiendes o definirías?

Las sesiones se transcribieron y se revisaron mediante análisis de contenido, intentando recuperar el discurso de los participantes. En este artículo, se analizan las preguntas referidas a las perspectivas que tienen sobre lo que se denomina interculturalidad. El ejercicio de reflexión generado en el grupo focal, forma parte también de lo que en algunas perspectivas cualitativas-interpretativas se sostiene como la posibilidad de una reflexividad compartida, en el entendido de que lo

---

<sup>5</sup> Nos referimos a las preocupaciones de investigación planteadas en los proyectos: “Alcances de la educación intercultural y bilingüe en prácticas docentes y escolares en educación básica, 2019-20”, de Gabriela Czarny; “Experiencias formativas de formadores de profesionales de educación indígena” de Cecilia Navia y “Formadores de docentes y profesionales indígenas. Docencia en educación superior”, en el que participan las tres autoras del presente artículo.

producido se enlaza en y entre los discursos contruidos en ese proceso de diálogo (AMEIGEIRAS, 2007).

Como hemos señalado, los interlocutores de este trabajo son estudiantes de la Licenciatura de Educación Indígena. Este programa se imparte de manera escolarizada en la UPN, en la Unidad Ajusco en la Ciudad de México, desde el año 1982.

La LEI es uno de los primeros programas en Latinoamérica destinado a la formación de profesionales indígenas. En sus inicios, la licenciatura se dirigió a docentes y directivos de educación preescolar y primaria indígenas que ya se encontraban trabajando en escuelas del subsistema de educación indígena, hablantes de una lengua indígena, sin estudios de licenciatura. Estos contaban con una “beca comisión” (autorización) de las autoridades educativas de su entidad (provincia) de origen, para poder estudiar en la Ciudad de México con el pago de sus salarios. Con el paso del tiempo, y a partir de diferentes reformas educativas, esas autorizaciones se cancelaron y el perfil de los jóvenes cambió.

En las últimas 15 generaciones, se han incorporado jóvenes indígenas bachilleres, no todos hablantes de una lengua originaria y con escasa o nula experiencia docente. Después de tres planes de estudio (1982, 1990 y 2011), y de acuerdo con el último vigente, la LEI se orienta a formar profesionales de la educación indígena en campos como la educación bilingüe, la educación comunitaria, la escuela y la formación de docentes en contextos de diversidad, tanto rurales como urbanos (CZARNY; SALINAS, 2016). Si bien este programa carga con la etiqueta de “indígena” y para el cual el perfil de ingreso señala entre sus criterios pertenecer a una comunidad, hablar una lengua originaria o estar dispuesto a aprenderla, también en otros programas educativos de la UPN se identifica la presencia de estudiantes con diversas adscripciones étnicas y lingüísticas, que no son tomadas en cuenta.

La actual composición de los estudiantes de la LEI da cuenta de cambios en relación a la edad y al género: a diferencia de las primeras generaciones conformadas en su mayoría por docentes y directivos, casi todos hombres, con una edad de 30 años o más, ahora son estudiantes muy jóvenes, muchos de ellos recién egresados del bachillerato y, en su mayoría, mujeres.

Con más de treinta generaciones de egresados, más de la mitad han regresado a sus comunidades a trabajar en el campo educativo y otros proyectos, y otros se han incorporado a dependencias como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI), en instituciones formadoras de docentes y de educación media y superior, y en organizaciones no gubernamentales, entre otras.

Ser estudiante indígena en educación superior implica enfrentar, entre otros retos, diferentes obstáculos económicos para poder acceder y permanecer en las instituciones. La mayoría de los bachilleres que provienen de pueblos y comunidades indígenas fuera de la Ciudad de México y están inscritos en la LEI, trabajan en jornadas de medio tiempo y tiempo completo para poder solventar sus gastos. Algunos, los menos, cuentan con el apoyo de sus familias y casi todos buscan poder tener una beca mientras concluyen sus estudios.

La denominación de Licenciatura en Educación Indígena, ha sido tema de debate y análisis por parte de los docentes y estudiantes en distintos momentos. Para algunos, esa denominación resalta la marcación étnica como aspecto etiquetante que fortalece la discriminación estructurante pero que, al mismo tiempo, resulta también un modo de reconocer -aunque bajo una categoría como la de "indios" impuesta desde el régimen colonial-, la existencia, presencia y reivindicación de los pueblos originarios. En algunas ocasiones se ha cuestionado

por qué la nominación del programa no incluye la palabra intercultural, situación para la cual el argumento central fue la atención educativa a las comunidades y pueblos indígenas y no a una política que podía ser transitoria. Si bien el tema de la educación intercultural bilingüe resulta una temática referida y analizada en las diferentes líneas formativas de la licenciatura, los contenidos y las formas de abordarla son diferenciadas.

#### **4. Resonancias y diferencias frente a la interculturalidad**

Analizando lo expresado en los grupos focales, encontramos que cuando se plantea a los estudiantes el tema de la interculturalidad, evocan múltiples situaciones o problemas que no siempre tienen relación con lo que el término intenta enunciar, pues al pretender destacar, la “relación entre culturas”, desde una perspectiva general sobre el tema, creemos que termina teniendo un sesgo culturalista. Sostenemos en este trabajo, que la noción de interculturalidad, entendida de este modo, no permite dar cuenta de las complejas interacciones que existen entre los universitarios, indígenas y no indígenas, sobre las cuales tratamos de ahondar en este artículo.

Encontramos que cuando se lo enuncia se hace referencia a elementos que tocan no solamente a su significación, sino a reflexiones sobre problemas vinculados con sus procesos formativos y formas de interacción con otros, consigo mismos y con la institución, que dan cuenta de una diversidad de experiencias y situaciones vividas en la universidad. A continuación presentamos algunas reflexiones generadas a partir del concepto de interculturalidad, vinculadas a las interacciones entre estudiantes indígenas y no indígenas.

##### **4.1. La relación de estudiantes de la LEI con otras licenciaturas en la UPN**

Encontramos que la interculturalidad, como concepto en sí, centrado en la dimensión de relación entre culturas, queda al margen de explicar procesos de tensión y conflicto, y en algunos casos relaciones de poder, que se juegan entre visiones y formas de ser, estar y conocer en la UPN.

Para algunos estudiantes existe poca relación con sus pares inscritos en otras licenciaturas, quienes, señalan, los miran con desconfianza: “no hemos tenido tanta relación porque también creo que ellos nos ven de una forma, que dicen, -ay, piden recursos para esto, piden esto, piden apoyo para esto, para otro tipo de cosas” (GF6: 650-653). Pareciera que, marcar la identidad de los estudiantes indígenas como diferentes, como ocurre con la implementación de políticas de acción afirmativa, afecta la interacción con sus pares. El hecho de ser beneficiarios de apoyos específicos, genera esta distancia, como ocurre cuando se dice que hacen uso de los apoyos de manera inadecuada, lo cual es parte de la reflexión de la misma entrevistada: “también como que eso (apoyos por acción afirmativa) causa choques o conflictos, y que se dé un estereotipo de nosotros [...]”. (GF6: 653-654). Desde esta perspectiva, la interculturalidad no alcanza a dar cuenta de los estereotipos que se construyen en las instituciones a partir de estas acciones afirmativas, al suponer que no requieren estos apoyos, o en su caso simulan requerirlo.

Lo anterior toca al ámbito del derecho que tienen los estudiantes indígenas de permanecer en la universidad en condiciones de igualdad y equidad, que como vemos, se enfrenta a la dificultad o resistencia de quienes intentan desconocerlos. Se aprecia entonces que se fortalecen formas de discriminación que debilitan no sólo las interacciones entre los estudiantes en la universidad, sino que, en alguna medida tampoco se reconocen las necesidades de aquellos que no son indígenas, quienes también pueden requerir de apoyos para sus estudios.

Un participante del grupo focal sostiene que en la interacción con compañeros de otros programas educativos de la UPN, si bien habría algo que se acerca a una idea romántica de interculturalidad, existe a la vez discriminación. Al respecto señaló:

nos llevamos bien entre compañeros, ¿no?, pero dicho de otra forma yo creo que sí, siempre está presente la discriminación, aunque no de forma directa, sino indirecta [...] nos critican mucho [...] [dicen] que, los indígenas somos los que no nos bañamos [...] (GF8: 576-584).

De manera paradójica, a través del testimonio anterior, la interculturalidad es considerada de forma positiva y negativa. La reflexión que realizan los participantes del estudio sobre el hecho de que la interculturalidad remite a la presencia y supuesta relación entre las diversidades, apunta a que existen, o prevalecen, prácticas de discriminación que permean a la institución y obstaculizan las interacciones de los universitarios con diferentes orígenes.

A pesar de ello, los estudiantes de la LEI han logrado establecerse como un grupo estable frente a sus pares de otros programas. Sin embargo, el hecho de presentarse ante los otros como un “grupo unido”, genera tensiones, en tanto se los cuestiona por ser “cerrados”, “montoneros”, e incluso, se los define por su condición social, como gente que “son de la comunidad”, como “pobres”.

Desde la percepción de los estudiantes de la licenciatura, también identificamos que prevalece una visión introyectada, como una forma de esencialismo, en torno a lo “verdaderamente indígena”, que revela la existencia de una disputa de poder sobre la alteridad. De allí que, refieren que en los espacios de socialización con otros jóvenes de los distintos programas de la universidad existen diferentes maneras de actuar: “no es lo mismo convivir en las casas o en los antros”.

Lo anterior remite a prácticas socioculturales de interacción que tocan no sólo a comunicarse, sino también a formas de habitar y de posicionarse consigo mismos y con los otros en la universidad, aspecto que se profundiza en el siguiente relato:

[...] los que venimos de comunidades venimos criados de una forma muy distinta a como vienen los de aquí, de la ciudad [...] es que los que venimos de comunidades nos identificamos entre nosotros y nos juntamos, y nos entendemos, y con los de las ciudades no, porque a veces los espacios de convivencia no son los mismos, los temas de plática no son los mismos, los intereses no son los mismos (GF6: 722-731).

El testimonio hace referencia a que entre estudiantes que provienen de formas de socialización comunitaria, existen experiencias previas que les permiten, en algunos casos, interactuar y comprenderse, frente a los que “provienen de la ciudad”, con quienes se complejiza la interacción y comunicación. Este relato, mencionado por varios de los entrevistados, remite también a un modo interiorizado sobre quién es indígena, utilizando la oposición rural/comunidad vs. urbano/ciudad, concepción presente y construida también desde diferentes políticas públicas y que es posible que las terminen interiorizando como propias.

#### 4.2. La relación entre estudiantes de la LEI

La mayor parte de los entrevistados proceden de comunidades indígenas de diversas regiones del país, lo que ha permitido que durante sus estudios hayan vivido procesos de diálogo y confrontación respecto a las prácticas socioculturales de sus contextos. La proximidad del trabajo cotidiano en la LEI los convoca a interactuar y a reconocer las diferencias, pero este reconocimiento no siempre se presenta como una interacción armónica, pues como algunos de los participantes de los grupos focales señalaron, pueden suscitarse “choques (y) confrontaciones [...]” (GF6: 660:661).

A partir de la introducción en el debate teórico y académico de posturas más críticas para reconocer los procesos históricos y sociales de los pueblos como las perspectivas sobre interculturalidad crítica y el tema de la descolonización, los estudiantes señalan aspectos que no sólo refieren a la relación con pares no

indígenas sino también a las relaciones entre los mismos indígenas. Al respecto mencionaron: “nos es difícil ser interculturales o abrirnos a otros espacios” (GF6: 664-655). Es decir, la reflexión sobre interculturalidad no solo remite a las relaciones con estudiantes no indígenas, sino también a lo que sucede en las interacciones entre ellos; lo que da cuenta de que les es difícil abrirse a “otros” aun cuando también procedan de comunidades indígenas. Otro entrevistado comentó:

ser de una comunidad [ ...] envidiamos el trabajo o el conocimiento que uno tiene, muchas veces preferimos hacerlo solos que compartirlo con los demás compañeros que son de otras, de otros lugares, y que a lo mejor tanto ellos quieren conocer de lo que sabemos y nosotros queremos saber, pero muchas veces nos cerramos y decimos no, porque este conocimiento es mío y yo no te lo puedo dar (GF8: 687-694).

Esto puede revelar formas que los convocan a mantener para sí sus conocimientos y prácticas, aparejadas a modos de resistirse a visibilizar lo que es considerado como propio. De ahí que los diálogos con otros pares, aunque procedentes de pueblos diversos, puede también generar tensiones en las interacciones entre estudiantes indígenas.

Al mismo tiempo, se reconocen interacciones en términos de compañerismo, o incluso amistad, y observamos que estos vínculos se hacen más profundos cuando se plantea el intercambio de conocimientos, como en el siguiente testimonio:

[...] podemos hablar sobre la siembra y todos vamos a tener una visión diferente de cómo se maneja en cada pueblo o región, inclusive, pero nadie va a querer sobreponer su conocimiento sobre el otro, decimos: ¡ah es interesante! y nos fascinamos con la narrativa de los demás compañeros (GF8: 767-777) [...], nos respetamos entre compañeros y pues ya nos ponemos atención, pues hay que saber explorarlo, y entender y, pues, sí se hace bonito (GF8: 810-814).

Una posible interpretación de las interacciones en un nivel conflictivo, puede estar relacionada con las historias de discriminación interétnica que también han sido mencionados en los relatos de los estudiantes; o también, a las formas de autovaloración de sus propios conocimientos, y no los de los otros.

Asimismo, entre estudiantes de la licenciatura se advierte la presencia de un imaginario, vinculado a lo que algunos refieren como “etnocentrismo”, según el cual se van demarcando quiénes son los “verdaderos estudiantes indígenas” con derecho a estar en la LEI. Esta postura puede generar diferenciaciones, que ponen acento en tipos ideales de estudiantes: así, se habla de aquellos que: “vienen o no de pueblos”, “vienen de diversas luchas (sociales)”, “son maestros de educación indígena”, entre otras maneras de nombrar la pertenencia al grupo. Detrás de estas percepciones, se hacen visibles posiciones que no solo dan cuenta del interés de estudiar en el programa, sino también de participar en las decisiones del mismo y de vincularse de cierta manera con sus pares y con la institución. Los entrevistados son conscientes de los problemas que se les presentan al interactuar entre ellos, e intentan responder de diferentes maneras, que van desde dialogar en torno a las prácticas socioculturales en sus comunidades, hasta asumir una perspectiva crítica respecto a las problemáticas a las que se enfrentan.

[...] sí nos entendemos, entre los pueblos, sí entendemos cómo piden a una mujer triqui, o cómo se hace un velorio mazahua, no sé, lo entendemos, pero luego vienen muchas críticas por parte a veces de compañeros de aquí, de la ciudad, que están en la licenciatura, que no entienden por qué gastamos tanto en un velorio, por qué gastamos tanto dinero en una boda y dicen, no, es que si los pueblos no gastaran en tanto [...]. Nosotros decimos: pero es que ese es dinero de los pueblos [...] (GF6: 775-783).

Se observa que hay diferencias entre estudiantes de la LEI respecto a prácticas socioculturales y económicas, que puede explicarse en parte por el hecho de que en los últimos años su composición en el programa ha cambiado, al ingresar cada vez un mayor número de jóvenes no indígenas. De ahí que se han manifestado tensiones, que tienen que ver con decisiones comunitarias, por ejemplo de gastos festivos que, para quienes no provienen de comunidades, no logran ser comprendidas.

Otra forma en la que los estudiantes de la licenciatura intentan enfrentar sus diferencias, se da cuando se busca reconocer las problemáticas que se viven al interior de las comunidades, asumiendo una postura crítica, tal como lo señala un entrevistado: “[...] ayudamos a romper esencialismos, a no decirle a los compañeros que en los pueblos todo es bonito” (GF6: 768-772). Es decir, los mismos jóvenes señalan que en el debate entre ellos, buscan dejar a la vista las tensiones y discriminaciones internas persistentes en las comunidades, producto de la jerarquización y diferenciación social. Es decir, entre los jóvenes no se niega que las comunidades también enfrentan situaciones propias de conflicto, lo que se opone, a lo que reconocen como una imagen romántica o armónica presente en muchos sectores universitarios sobre la vida en las comunidades.

La crítica a las perspectivas ideales de interculturalidad como relaciones de respeto y apoyo entre los diversos, se manifiesta, cuando los estudiantes cuestionan la falta de políticas interculturales -ni siquiera funcionales- por parte de la universidad, lo que podemos apreciar, en la siguiente afirmación:

[...] la interculturalidad que se da entre nosotros, nos ayuda a generar que después nosotros podamos decirle a la universidad cómo es que nosotros, sí nos respetamos, aunque somos de culturas diferentes, y falta que la cultura occidental nos, nos, nos respete (GF6: 793-797).

El debate sobre interculturalidad generado entre los estudiantes no sólo los coloca en una reflexión más profunda del concepto sino a pensar en vínculos con pares no indígenas, con pares indígenas, así como lo que podría debatirse como interculturalidad en términos de política universitaria.

### **conclusiones**

La educación intercultural en la región de Centro y Sur América ha permitido abrir lo que hasta muy avanzado el Siglo XX se negó: la presencia, existencia y contribución de los pueblos indígenas a las naciones en las que habitan. Al mismo

tiempo, el concepto ha sido tema de diferenciación al postularse desde el Estado o desde las organizaciones y comunidades (WALSH, 2009). En la primera versión, - cuando éste ha sido retomado por las políticas de Estado-, no ha reflejado el sentir de los pueblos y comunidades y, principalmente, se ha postergado el debate de las injusticias culturales y sociales, a través de impulsar esta perspectiva dirigida a los pueblos indígenas. Si bien la postulación de una educación intercultural *para todos* también se encuentra presente en varias agendas educativas, en particular en México, ésta aún no ha logrado permear los diferentes niveles y modalidades del sistema nacional.

Encontramos en este trabajo que en la reflexión y producción de sentidos construidos en colectivo en los grupos focales, los estudiantes, al analizar el tema de la interculturalidad, identifican una diversidad de interacciones. Las posiciones asumidas tienden a evocar situaciones o acontecimientos que muestran las marcas de diferenciación que existen tanto al interior como hacia afuera del programa educativo, así como a visibilizar conflictos, en algunos casos creados por las acciones afirmativas que fortalecen las representaciones sobre lo indígena como categoría en desventaja. Los planteamientos de los jóvenes, no buscan definir si la interculturalidad es “relación entre culturas”, o “revisar y fortalecer lo propio para luego abrirse hacia el exterior”, sino más bien explicar procesos multifacéticos vinculados con las asimetrías, desigualdades y discriminaciones presentes en los procesos escolares y de interacción social.

Los estudiantes, al reflexionar sobre el tema de la interculturalidad en la UPN remiten a relaciones de poder, que en un nivel refieren a relaciones y percepciones intersubjetivas y, en otro, a un modo de ubicarse como miembros de un colectivo bajo la marca de lo indígena. En este sentido, las acciones afirmativas parecen fortalecer las diferencias que bajo la etiqueta de lo indígena se reconocen en un programa como la LEI.

Al mismo tiempo, el tema de la interculturalidad en la universidad convoca a preguntarse sobre los modos en que los estudiantes se vinculan y pueden vincularse con los diferentes actores, aspecto que en sí mismo provoca una constante reflexión y autopoicionamiento en contextos de diversidades y desigualdades. De ahí que cuando la interculturalidad se maneja bajo una idea romantizada de lo indígena, o de lo étnico, o cuando se reduce sólo al ámbito cultural, y no reconoce otras dimensiones, como las sociales, históricas y políticas, favorece una apropiación más simplista, desde el deber ser y produce nuevas tensiones y conflictos, complejizando las interacciones de los estudiantes consigo mismos, con sus pares y con la institución.

Frente a los actuales escenarios de crisis socio ambiental, sociopolíticos y socioculturales, y la visibilización de las discriminaciones y los racismos, el tema de la interculturalidad requiere de nuevas preguntas para reconstruir los tejidos y relaciones sionaturales en las naciones latinoamericanas. En este sentido, algunas organizaciones indígenas y colectivos de docentes, ya no plantean la interculturalidad para visibilizar sus demandas y necesidades como pueblos. En el campo educativo aparecen así otras conceptualizaciones como comunalidad, educación comunitaria, educación autónoma, educación propia, entre otras formas que muestran la intención de construir desde las propias comunidades, nuevas maneras de concebir la educación de los pueblos indígenas. Entre los retos se encuentran cómo pensar el nuevo escenario de la denominada educación indígena e intercultural con una perspectiva ética, política y epistémica, así como el de reconocer a los actores centrales de estos procesos, en este caso estudiantes indígenas, para una reconfiguración de programas e instituciones de educación superior.

## Referencias

AHMED, Sara. **On Being Included: racism and diversity in institutional life**. Durham: Duke University Press, 2012.

AMEIGARAS, Aldo Rubén. El abordaje etnográfico en la investigación social. Estrategias de investigación cualitativa. *In*: VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) **Estrategias de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Gedisa, 2007. p. 107-152.

CORONADO, Marcela. **La cultura etnomagisterial en Oaxaca**. Oaxaca: UPN 201, 2016.

CZARNY, Gabriela. Schooling processes and the indigenous peoples in urban contexts in Mexico. *In*: PINK, William; NOBLIT, George (eds.). **Second international handbook of urban education**. Cham: Springer International Publishing, 2017. p. 487-504.

CZARNY, Gabriela; SALINAS, Gisela. Desafíos de la educación escolar indígena para el siglo XXI. **Revista Pluralidad y consenso**. v. 8, n. 38, p. 87-91, 2018. Disponible em:  
<http://revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/view/561>.  
Acesso em: 16 jun. 2020.

DIDOU, Sylvie; REMEDI, Eduardo. **Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión**. México: Senado de la República LXI Legislatura, 2011.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. México: DOF, 2001.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de Infraestructura Física Educativa**. México: DOF, 2019.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **Ley General de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas**. México: DOF, 2013.

DIETZ, Gunther; MATEOS, Laura Selene. **Interculturalidad y educación intercultural en México**. México: CGEIB, 2011.

DOMÍNGUEZ, Fortino. **La comunidad transgredida: los zozques en Guadalajara**. Guadalajara: UACI-Universidad de Guadalajara, 2013.

HERNÁNDEZ, Rosalva; SIEDER, Rachel; SIERRA, María Teresa. Introducción. *In*: SIERRA, María Teresa; HERNÁNDEZ, Rosalva; SIEDER, Rachel. **Justicias indígenas y Estado**. Violencias contemporáneas. México: Flacso-Ciesas, 2013. p. 13-51.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. **Encuesta Intercensal 2015**. México: INEGI. Disponível em: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/> Acesso em: 13 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. **Breve panorama educativo de la población indígena**. México: INEE, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS. **Catálogo de las lenguas indígenas nacionales**. México: INALI, 2008.

LÓPEZ, Luis Enrique. Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. *In*: LÓPEZ, Luis Enrique (ed.). **Interculturalidad, educación y ciudadanía**. Perspectivas Latinoamericanas. La Paz: FUNPROEIB Andes, Plural editores, 2009. p. 129-218.

MARTÍNEZ, Elizabeth. Relaciones interétnicas de niños indígenas desde un contexto escolar urbano. *In*: MARTÍNEZ, Elizabeth (coord.). **Repensar la educación desde la antropología**: sujetos, contextos y procesos. México: Publicaciones de la Casa Chata, 2014. p. 69-115.

MBEMBE, Achille. Decolonizing the university: New directions. **Arts & Humanities in Higher Education**, Los Ángeles, v. 15, n. 1, p. 29-45, 2016.

NAVIA, Cecilia; CZARNY, Gabriela; SALINAS, Gisela. Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. **Sinéctica**, n. 52, p. 3-16, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2019000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2019000100002&script=sci_arttext). Acesso em: 16 jun. 2020.

OGBU, John. **Minority School and Caste**. Nueva York: Academic Press, 1978.

ROCKWELL, Elsie. **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

TUBINO, Fidel. Las ambivalencias de las acciones afirmativas. *In*: ANISON, Jeen Anson; TUBINO, Fidel (eds.). **Educación en ciudadanía intercultural**. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú, 2007. p. 91-110.

VENTURA, Leticia. **Aportes al debate de jóvenes indígenas y educación superior**: el caso de los estudiantes de la UNAM. 2019. Tesis (Maestría en Desarrollo Educativo) – UPN, México, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: insurgir, re-existir y re-vivir. *In*: MEDINA, Patricia (coord.). **Educación intercultural en América Latina**. Memorias, horizontes teóricos y disputas políticas. México: UPN, CONACYT, Plaza y Valdés, 2009. p. 27-54.

YAPU, Mario; IÑIGUEZ, Erick. **Pautas metodológicas para la realización de grupos focales**. Antecedentes, fundamentos y prácticas. La Paz: Universidad PIEB/IBASE, 2014.

## **SOBRE LAS AUTORAS**

CECILIA NAVIA ANTEZANA es coordinadora de lo Doctorado en Educación y Diversidad da Universidad Pedagógica Nacional y del Seminario Formación de Profesionales de Educación Indígena y miembro do cuerpo académico diversidad, ciudadanía y educación.

*E-mail*: ceeeci@yahoo.com

GISELA SALINAS SÁNCHEZ es coordinadora del Seminario Formación de Profesionales de Educación Indígena e miembro do cuerpo académico diversidad, ciudadanía y educación.

*E-mail*: gsalinas@upn.mx

GABRIELA CZARNY KRISCHKAUTZKY es coordinadora de la línea de investigación Concepciones, políticas y prácticas en contextos multiculturales del Doctorado en Educación y Diversidad da Universidad Pedagógica

Nacional y del Seminario Formación de Profesionales de Educación Indígena e membro do cuerpo académico diversidad, ciudadanía y educación.  
*E-mail:* gacza\_2006@yahoo.com.mx

**Recibido en: 27.02.2020**  
**Aceptado en: 09.04.2020**