

Escuela Profesional de Antropología
Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú

ANTROPOLOGÍA ANDINA
Muhunchik – Jathasa

V5 , Nº 1
(enero - junio 2018)

Política editorial

Antropología Andina Muhunchik–Jathasa, es una revista que publica semestralmente (enero - junio y julio - diciembre) la Escuela Profesional de Antropología de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno-Perú.

Su objetivo es difundir los resultados y avances de investigaciones realizadas en el campo de las Ciencias Sociales en el contexto andino y otros, que sean de interés para el conocimiento y entendimiento de la realidad y problemática social o cultural a nivel regional, nacional o internacional.

Los artículos que lleguen a la revista serán sometidos a proceso de arbitraje de revisión por dos pares nacionales o internacionales, quienes darán a conocer su parecer y observaciones pertinentes que determinarán la aceptación o no para su publicación.

ANTROPOLOGÍA ANDINA

Muhunchik – Jathasa

V. 5 N° 1 enero - junio 2018

DIRECTOR Y EDITOR

Enrique Rivera Vela
Universidad Nacional del Altiplano

CONSEJO EDITORIAL

Alfredo Bernal Málaga
Universidad Nacional del Altiplano – Perú

Vicente Alanoca Arocutipa
Universidad Nacional del Altiplano – Perú

Luperio Onofre Mamani
Universidad Nacional del Altiplano – Perú

Gisela Cánepa Koch
Pontificia Universidad Católica del Perú

Ramón Pajuelo Teves
Instituto de Estudios Peruanos

YoungMi Lee
Museo Nacional de Etnología, Osaka – Japón

COMITÉ CIENTÍFICO

Jorge Flores Ochoa
Universidad Nacional de San Antonio Abad del
Cusco – Perú

Carlos Reynoso
Universidad de Buenos Aires – Argentina

Teófilo Altamirano Rúa
Former Tinker Professor, Universidad
de Texas at Austin – EEUU

Ralph Bolton
Pomona College – EEUU

Juan Luis Ramírez Torres
Universidad Autónoma del Estado de México

Juan Marchena Fernández
Universidad Pablo de Olavide – Sevilla España

Hecho el depósito legal en la
Biblioteca Nacional del Perú N° 2014-14835

Indexada y registrada en:
LATINDEX www.latindex.org

ISSN: 2409-2798

Escuela Profesional de Antropología. Universidad Nacional del Altiplano – Puno
Av. Sesquicentenario N° 1150. Pabellón antiguo 8, 2do piso, oficina 67.
e-mail: revista.antropologiapuno@gmail.com
Impreso en: Editorial Altiplano E.I.R. Ltda.
Jr. Moquegua N° 450 Int. 2 – Puno (Perú)

ANTROPOLOGÍA ANDINA

Muhunchik – Jathasa

Revista de la E.P. de Antropología / UNA-Puno

V 5 N° 1 / enero - junio 2018

ISSN 2409-2798

Índice

1. **Presentación al dossier. Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización**
Dossier´s presentation. Indigenous youth and universities in Latin America: meanings of schooling, diversity of experiences and challenges of professionalization
Gabriela Czarny, María Macarena Ossola y Mariana Paladino5
2. **Esencialización, revalorización y apropiación étnica. Representaciones del estudiantado indígena en la investigación sobre educación superior intercultural, indígena y comunitaria en México**19
Essentialization, revaluation and ethnic appropriation. Representations of indigenous students in research on intercultural, indigenous, community higher education in Mexico
Flor Marina Bermúdez Urbina y Erica Elena González Apodaca
3. **Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del nordeste argentino**43
The experiences of indigenous students in entering and remaining in a conventional university in northeastern Argentina
Adriana Luján, Mirian Soto y Laura Rosso
4. **Jovens guarani e kaiowá no ensino superior em Mato Grosso do Sul – Brasil**67
Guarani and Kaiowá youth in higher education in Mato Grosso in Southern Brazil
Célia Maria Foster Silvestre, Marta Soares Ferreira y Algacir Amarilia
5. **¡Qué difícil es llegar a ser profesional! Experiencias de jóvenes becarios de origen quechua en la educación superior en Perú**83
How difficult it is to become a professional! Experiences of Quechua youths who received scholarships to pursue higher education in Peru
Enrique Rivera Vela
6. **Usos y sentidos de la escolarización entre profesionistas mazatecos de Oaxaca, México**105
Uses and meanings of schooling among Mazatec professionals in Oaxaca, Mexico
Yasmani Santana Colin

Presentación al dossier

Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización

Dossier's presentation. Indigenous youth and universities in Latin America: meanings of schooling, diversity of experiences and challenges of professionalization.

Gabriela Czarny¹
María Macarena Ossola²
Mariana Paladino³

Este dossier se inscribe en el marco de estudios de carácter socio-antropológico que desde hace algunos años buscan conocer las experiencias de vida y la construcción de subjetividades entre los jóvenes indígenas. En las etnografías clásicas esta noción fue invisibilizada no sólo por no formar parte de las categorías etarias propias de los pueblos con quienes los antropólogos estudiaban, sino también debido a los sesgos epistémicos que orientaban a muchos de esos trabajos. Sin embargo, los jóvenes indígenas han comenzado a tener visibilidad en relación a procesos de desigualdad social y discriminación cultural, pérdida territorial, deterioro del medio ambiente, procesos que han generado movimientos migratorios hacia la ciudad, así como la organización de colectivos indígenas. También su visibilidad se vincula a la creciente escolarización y a la ocupación de espacios donde son protagonistas de diversos movimientos. En este contexto, el avance de las organizaciones indígenas y sus luchas por el reconocimiento de derechos, han dado impulso a las voces juveniles.

En el área de la educación superior más específicamente, las políticas denominadas de “acción afirmativa”, de “inclusión educativa” y/o de “interculturalidad”, están impactando en el acceso de los pueblos indígenas a la

1 Profesora – Investigadora, docente en Licenciatura en Educación Indígena (LEI) y en el Posgrado en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, México. E-mail: gacza_2006@yahoo.com.mx

2 Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), Universidad Nacional de Salta. Salta, Argentina. E-mail: maca_ossola@yahoo.com.ar

3 Profesora – Investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense (UFF), Brasil. E-mail: marianapaladinorj@gmail.com

universidad. La permanencia de los mismos en dicho espacio, repercute en la creación de condiciones que se asemejan a las de otras juventudes no indígenas, como: la convivencia entre pares sin vínculos de parentesco y entre diferentes sexos, la postergación del casamiento, mayor autonomía y cambios en los roles de género y en las expectativas de futuro en relación a las generaciones anteriores, entre otros aspectos significativos.

Esta compilación se enfoca en los procesos educativos⁴ de nivel superior que recorren jóvenes indígenas en diferentes contextos y países de la región, con el interés de indagar los sentidos que le atribuyen a la profesionalización y los modos –diversos y multiformes– en que la experiencia de la escolaridad es vivida por los mismos. También se indaga acerca de las reconfiguraciones identitarias, los vínculos que establecen con sus familias y comunidades de origen, así como la resignificación que los nuevos contextos provocan en los procesos juveniles que transitan.

Los trabajos que aquí se reúnen surgen de las presentaciones, intercambios y debates que se dieron en el Simposio “Jóvenes indígenas y educación superior en América Latina: reconfiguraciones identitarias, proyectos comunitarios y políticos en acción”, realizado en el marco del II Congreso Internacional de Pueblos Indígenas, en La Pampa, Argentina (2016). En ese evento nos interesó profundizar no tanto en las políticas públicas y programas que existen para el ingreso y permanencia de estudiantes indígenas a la educación superior, cuestión ya explorada en otros simposios y mesas académicas⁵, sino en comprender los impactos en la conformación de las subjetividades en jóvenes indígenas vinculados a los procesos de educación superior, un campo aun emergente de indagación. Aunque en los últimos años se observa un interés creciente en estudiar las perspectivas y prácticas de los jóvenes estudiantes, consideramos que el tema merece una mayor profundización.

En este sentido, identificamos tres líneas de estudios relevantes en las investigaciones que se realizan en Centro América y América del Sur, a las que venimos haciendo seguimiento y caracterizamos de la siguiente manera: 1)

4 Entendemos por procesos educativos una gama amplia de experiencias y aprendizajes que no se reducen solamente a los contenidos escolares de los diversos currículos, programas e instituciones representadas en este Dossier.

5 Entre ellos, consultar: Mato (2008); Paladino y Ossola (2016); Paladino, Ossola, Freitas y Rosso (2016).

Sentidos de la escolaridad y de la profesionalización en educación superior para jóvenes indígenas; 2) Experiencias juveniles y apropiación del espacio universitario, 3) Interpelaciones a los jóvenes indígenas y tensiones por encuentros y desencuentros de prácticas y saberes.

1. Sentidos de la escolaridad y de la profesionalización en educación superior para jóvenes indígenas

Cuando hablamos de sentidos de la escolarización para jóvenes indígenas en educación superior estamos situando el debate que tiene, por lo menos, dos grandes vertientes vinculadas entre sí: una que refiere a la demanda por equidad y justicias educativas para los pueblos indígenas, y la otra que implica a la aún dilemática expresión de “estudiar y ser un profesional para volver a las comunidades de procedencia”.

La demanda por acceso a educación superior de diversas organizaciones indígenas ha sido un reclamo presente en diferentes contextos, por lo menos desde los años cincuentas, en México, y de forma más reciente en Argentina, Brasil y Perú. Entre los primeros programas que aparecen en la región latinoamericana se ubicaron los de formación de maestros y maestras indígenas que han atendido principalmente la educación preescolar y primaria. Estas instancias de formación –que en varios contextos corresponden con el nivel de educación superior–, se encuentran ligadas a los enfoques en boga sobre educación bilingüe e intercultural. No obstante, la demanda por acceso a la “Universidad” –en diferentes carreras e instituciones–, aparece documentado de modo más explícito en los últimos 20 años. En este debate, el reclamo de equidad por el acceso a la universidad –que en las estadísticas muestran el inequitativo acceso para jóvenes indígenas en comparación con los no indígenas (Didou y Remedi, 2006) - se suma al de justicia cultural referida a reconocer no sólo el papel de las lenguas indígenas en la formación en distintos niveles, sino también el de los conocimientos construidos por los pueblos, excluidos de las matrices de conocimiento eurocéntrico que han conformado a las “ciencias” de las universidades (Prada y López, 2009).

La investigación ha comenzado a documentar los diferentes sentidos y significados que de acuerdo con los contextos y registros socioculturales de los pueblos indígenas, se asigna al acceso y permanencia en la educación superior. El tema de tener profesionales indígenas formados en universidades ha sido un reclamo y es debate en muchas organizaciones indígenas; algunas señalan que

esta institución “blanquea” a los jóvenes indígenas, mientras otras organizaciones resaltan su papel en la formación de profesionales de las comunidades, que contribuyan en la defensa de derechos y de proyectos para los pueblos (Bello, 2009). En Brasil, por ejemplo, el argumento principal de muchas organizaciones es contar con profesionales e investigadores “propios”, que les permitan romper con los lazos de dependencia construidos con los no indígenas, resultado de una configuración sociohistórica basada en la tutela⁶, que ha dejado profundas marcas en las subjetividades y prácticas de los pueblos indígenas en este país (Souza Lima y Paladino, 2012).

La dilemática expresión de “estudiar y ser un profesional para retornar a las comunidades indígenas de procedencia”, resuena en las actuales perspectivas del multiculturalismo neoliberal, retomadas en los discursos de las políticas públicas y de la educación superior en varios países de la región. Referimos al hecho de que muchos programas se han construido –en las últimas décadas– con la perspectiva de que se formen profesionistas indígenas en distintas áreas del conocimiento –en instituciones que se encuentran tanto en zonas urbanas como rurales, a distancias variadas de los lugares de origen de los estudiantes–, para “volver a las comunidades”⁷.

Estudiar a nivel superior para “regresar a la comunidad” es una conjunción discursiva que implica distinguir a los sujetos de la enunciación. En este sentido, los trabajos elaborados por y con estudiantes indígenas, en los que se documentan los sentidos de la escolarización en este nivel, señalan que este mandato, en algunos casos, es expresión del compromiso político y cívico de las nuevas generaciones que salen a estudiar (Czarny, 2012; Rea, 2013). También, a partir de las propuestas que se desarrollan en muchas universidades, este “volver” y “contribuir” se da en el transcurso de la carrera, facilitado por proyectos de investigación y extensión en los que participan. Para el caso de la Argentina, donde una alta proporción de la población indígena reside en las

6 La tutela es una figura jurídica implementada en 1910 con la creación del primer órgano indigenista: Servicio de Protección a los Indios, en la que el Estado se instituye como tutor de los indígenas y éstos permanecen en una condición de “relativamente incapaces” hasta la nueva Constitución Federal de 1988, que acabaría con la misma. Sin embargo, esta figura permanece como tal, dependiendo de las interpretaciones jurídicas.

7 Es interesante recordar que esta propuesta de “estudiar para volver a las comunidades” ya estaba presente en el indigenismo de los años 50 en México, donde se proponía que los promotores culturales debían volver a sus comunidades en zonas rurales, generalmente para promover mejoramiento en distintos niveles; cabe aclarar que en ese período la idea de mejoramiento estaba vinculada con la noción de atraso cultural y por lo tanto se confiaba en la escolarización como herramienta para el “progreso” de los pueblos (Pérez y Argueta, 2015).

ciudades, la demanda por el retorno queda circunscripta a ciertos pueblos originarios, generalmente rurales y/o donde aún se conserva con mayor vitalidad el uso de la lengua indígena (Ossola y Vieira, 2016).

En las etnografías que abordan el tema se advierte, en términos generales, que ese “retorno” no es reflejo (siempre) de regresar física y materialmente al territorio; se aprecia más bien la vinculación simbólica y emocional de la pertenencia, la que hace que muchos jóvenes se sientan comprometidos con el trabajo y apoyo de distintos modos, con sus familias y comunidades de procedencia. Así también el retorno físico hoy recae en muchos jóvenes indígenas quienes asumen la defensa de los territorios, amenazados por las políticas de despojo y devastación.

2. Experiencias juveniles y apropiación del espacio universitario

Si pensamos en una cierta trayectoria común que han seguido las investigaciones sobre educación superior y pueblos indígenas en la región, percibimos que la mayoría inició sus estudios enfocando en las políticas institucionales y en programas y/o proyectos específicos implementados para apoyar el ingreso de estudiantes indígenas, o también describiendo y analizando cómo ellos enfrentan la permanencia en la universidad en términos pedagógicos y económicos. De manera más reciente, se busca comprender las experiencias y percepciones de los jóvenes en términos subjetivos, socioculturales y políticos. Así, el modo en que ellos viven sus experiencias universitarias, tanto en las carreras convencionales como en los programas o instituciones interculturales, es objeto de creciente atención.

En esta línea, interesa indagar en lo que se viene denominando “apropiación” del espacio universitario, lo cual implica considerar a las relaciones que establecen con pares y docentes, con prácticas y conocimientos diversos, con culturas juveniles, entre otros. Diferentes estudios señalan que de una inserción tímida de los estudiantes indígenas, muchas veces invisibilizada, o de una participación basada en la reivindicación de apoyos económicos, se ha avanzado en el reconocimiento de derechos y en el tema de una ciudadanía diferenciada (Freitas, 2015). También se ha incursionado en la crítica a las lógicas y dinámicas institucionales que no consideran la diversidad de su alumnado y los conocimientos de los cuales son portadores. Para muchos jóvenes que están hoy en las universidades, el ingreso a la educación superior constituye un punto de inflexión en sus trayectorias vitales. Los conocimientos,

valores y prácticas adquiridos con anterioridad son frecuentemente resignificados durante su paso por las instituciones escolares.

La literatura muestra también la importancia de los procesos formativos que ocurren en las universidades, que no se reducen al salón de clase. Se documenta que la participación en proyectos de investigación, extensión y docencia, grupos juveniles deportivos y de artes, representan espacios –en algunos contextos– de construcción crítica del conocimiento y la posibilidad de mantener, fortalecer o reformular el contacto con las comunidades. En estos espacios se hace posible experimentar los desafíos del intercambio entre conocimientos académicos y conocimientos indígenas (Freitas y Harder, 2011; Jodas, 2016).

Algunos autores vienen desarrollando la idea de pensar a la universidad como un “nuevo territorio indígena” (Sampaio, 2010), por estar convirtiéndose en un espacio-entorno de uso, que no se vincula necesariamente a la obtención de recursos materiales, pero donde se busca conocimientos significativos para sí y para su pueblo. De este modo, algunas etnografías dan cuenta de una activa ocupación y apropiación de ese espacio, en donde se negocian nuevos saberes y se ponen en cuestión las fronteras académicas y las fronteras de la identidad indígena (ambas porosas y flexibles).

En ciertos casos reportados, los aprendizajes y los vínculos académicos permiten resignificar sus identidades étnicas, de género y generacionales, en una complejidad que nos desafía como investigadores a superar perspectivas dicotómicas o simplistas en las formas de concebir a los procesos identitarios y a los pueblos indígenas (Martínez y Navarrete, 2011; Domínguez, 2013). A pesar de ello, aún muchos estudios se dirigen a indagar y buscar respuestas acerca de si hay una modificación o debilitamiento de las identidades étnicas como consecuencia de una escolarización que se supone alejada de sus bases culturales. El tema también aparece muy presente en las propias narrativas de los jóvenes, documentadas por algunas investigaciones. Sin embargo, queda la duda si resultan de las interpelaciones de los investigadores o si de hecho son cuestiones que preocupan a los jóvenes en su permanencia cotidiana en la universidad.

La condición juvenil indígena que se crea a partir de la escolarización y la migración a la ciudad es otro tema relevante abordado por los estudios, que llaman la atención hacia los intensos intercambios culturales y sociales que estas

condiciones provocan (Santana, 2014; Souza, 2016). Se genera, entre otras cuestiones significativas, un lugar de encuentro, comunicación y socialización entre los estudiantes que provienen de distintos contextos socioculturales, un lugar para practicar y experimentar nuevas conductas, que en muchos casos no serían fáciles de transitar en sus comunidades de origen. Cabe destacar que estas relaciones, en diferentes contextos, también están permeadas por conflictos intra e interétnicos. En este sentido, la relación entre pares en la universidad es un tema poco explorado por las etnografías a pesar de la centralidad que adquiere para los jóvenes. El grupo de pares en la universidad (y de amigos en la ciudad) parece reforzar en algunos contextos, la pertenencia a un sector juvenil abierto a nuevas experiencias y distiende, en ocasiones, los mandatos y las expectativas elaboradas por los adultos indígenas y no indígenas.

3. Interpelaciones a los jóvenes indígenas y tensiones por encuentros y desencuentros de prácticas y saberes

Un primer acercamiento a la profesionalización de los indígenas indicaría un consenso generalizado y señales de optimismo por la posible contribución de los jóvenes al desarrollo de sus comunidades. No obstante, una mayor profundización al tema permite también develar la complejidad de esos procesos y la multiplicidad de actores que interpelan a los estudiantes indígenas durante su paso por los estudios de nivel superior: la familia cercana, la comunidad indígena, los líderes religiosos y políticos, las ONG, los docentes y autoridades universitarias, los compañeros y amigos. Todos ellos forman parte de los sectores de pertenencia y/o referencia de los estudiantes; y sus propias expectativas y anhelos impactan en la construcción de las trayectorias de vida de los jóvenes. En este sentido, es importante reconocer cómo la apertura de nuevos horizontes escolares y biográficos implica también la generación de tensiones y la toma de decisiones, no siempre fáciles de conciliar, frente a las estructuras sociales de pertenencia.

Uno de los impactos más esperados de la formación superior de jóvenes indígenas es que ellos asuman nuevos roles y liderazgos en sus comunidades. El desarrollo de estudios universitarios desencadena reflexiones y posicionamientos entre los sectores habilitados para el ejercicio del poder en las comunidades –generalmente hombres adultos–. Por un lado, ellos destacan la necesidad de contar con jóvenes que se apropien de los saberes académicos y que, complementándolos con los conocimientos previos, trabajen para dar soluciones a los problemas comunes en los ámbitos de la educación, la salud, el

territorio, etcétera. Por otro lado, expresan una suerte de “recelo” al observar a una nueva generación universitaria que cuenta con habilidades importantes para la comunicación inter-étnica, conocimientos de los procedimientos legales-administrativos vinculados al Estado, y contactos con sectores diversos de la sociedad. En este sentido, nos parece significativo destacar que el hecho de que algunos profesionistas no regresen a la comunidad, en ciertos casos, puede deberse a diversas razones: desde no conseguir empleo en la profesión que se formaron, o por nuevas relaciones de trabajo y de parejas, conflictos de violencia presentes en los territorios indígenas, que los llevan a otros escenarios. Sin embargo, el no volver a las comunidades suele representar una tensión en sus procesos de adscripción y membresía, aspectos que interpelan no sólo a los jóvenes indígenas, sino también a ciertos discursos oficiales (Czarny, 2015; Ossola, 2015). Estas tensiones no siempre implican el resquebrajamiento de los vínculos comunitarios, sino que expresan la reestructuración de los mismos a partir de la acumulación de conocimientos y prácticas provenientes de diferentes tradiciones culturales.

Los vínculos entre padres, madres, hijos y hermanos también se redefinen cuando los jóvenes ingresan a la universidad. Las familias cercanas asumen con frecuencia roles centrales, constituyendo la base afectiva, emocional y económica que ellos necesitan para realizar sus estudios, al mismo tiempo que mantener sus lazos comunitarios.

También la cuestión de género y el tratamiento diferenciado que hará la familia – si se trata de un hijo varón o de una mujer– para apoyarlos a la hora de acceder a la educación superior, aparece en la literatura. En los propios relatos de las estudiantes y profesionistas indígenas se indican estas diferencias como tensiones que deben negociar con sus grupos de pertenencia (Bautista, 2008). Este tema requiere de mayor estudio y comprensión de los diferentes niveles que se conjugan y que no pueden simplificarse ni en perspectivas relativistas ni feministas.

Los miembros de la comunidad académica también interpelan a los jóvenes indígenas durante su paso por la universidad. Entre los docentes y gestores se han observado miradas y comportamientos paternalistas y folclorizantes, pero también se ha documentado que ciertas prácticas favorecen la construcción de espacios para el intercambio, el conocimiento mutuo y la reafirmación étnica (Collet y Silva, 2013).

En todas estas interpelaciones observamos que se reactualiza la antigua relación rural-urbano a la hora de analizar procesos universitarios y juventudes indígenas. Si bien, para ciertas comunidades, pueblos y otros sectores de la sociedad, la distancia entre un contexto y otro significan “choques culturales”, “experiencias de discriminación y preconcepción” y “situaciones de peligro”, también cada vez más se documentan procesos que reflejan un movimiento – llamado por algunos “hibridación” – en el que se advierte una agencia de los sujetos que cuestiona a las perspectivas dicotómicas.

Acerca de los trabajos en este dossier

Los temas y líneas de investigación comentados anteriormente son desarrollados en diferentes perspectivas y grados de profundidad por los trabajos que integran este dossier. Algunos se centran especialmente en estudiar los efectos e impactos de políticas y programas de inclusión o de acción afirmativa en la vida de los estudiantes indígenas; otros indagan tanto en la puesta en práctica de dichas políticas como en las apropiaciones y perspectivas de los jóvenes acerca de los mismos. También se abordan los sentidos de la profesionalización y los modos en que los jóvenes se sitúan en las relaciones intergeneracionales y en los proyectos comunitarios.

El dossier inicia con el texto de Flor Marina Bermúdez García y Erica Elena González Apodaca, quienes presentan una sistematización y reflexión sobre un relevamiento bibliográfico realizado por las autoras de trabajos publicados en México entre 2002 y 2015 sobre estudiantes indígenas y educación superior. Primeramente ponen el foco en las representaciones que existen acerca de la identidad de los “estudiantes indígenas”, sujetos de las políticas diferenciales, por ser un tema recurrente y significativo en las investigaciones analizadas. Retoman el tema de las reconfiguraciones y transformaciones de las identidades juveniles indígenas en contextos urbanos, migrantes y globales. Las autoras también resaltan la necesidad de profundizar este tema bajo el análisis de las relaciones de asimetría y poder en juego, así como de los espacios familiares y comunitarios. Proponen una mayor atención a la articulación entre los proyectos universitarios y las demandas de los pueblos indígenas, superando visiones ahistóricas y despolitizadas de las identidades colectivas.

El trabajo de Adriana Luján, Mirian Soto y Laura Rosso muestra los avances de una investigación de tipo cualitativa sobre la inclusión de jóvenes

indígenas pertenecientes a los pueblos qom, wichí y moqoit de Chaco, en carreras de grado de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Se describe la propuesta de inclusión del Programa Pueblos Indígenas que implementa esta universidad, a través de becas y acompañamiento pedagógico con tutorías. Entre otros aspectos, las autoras identifican dos visiones presentes entre los estudiantes indígenas: una positiva, en tanto oportunidad para acceder a un mayor nivel educativo (y con la formación recibida contribuir a sus comunidades); y una visión más crítica, que se relaciona con los “desencuentros interculturales” vivenciados en el espacio universitario.

Célia Maria Foster Silvestre, Marta Soares Ferreira y Algacir Amarilia discuten en su texto aspectos de la educación universitaria de jóvenes guaraní y kaiowá de Mato Grosso do Sul, Brasil, a partir de las políticas de acceso y permanencia en la educación superior que se destinan a los miembros de estos pueblos. Se enfoca en las acciones que se dan en el ámbito de la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul, una de las primeras en el país que ha implementado política de cupos (cuotas). Señalan que las becas y el involucramiento de estudiantes indígenas en proyectos de investigación y extensión repercuten en una visibilización significativa de su presencia en la universidad, y en las representaciones que las propias comunidades construyen a partir de una experiencia inédita, como es la del acceso de algunos de sus miembros a la escolarización superior.

Enrique Rivera Vela presenta algunos resultados de una evaluación más extensa realizada al Programa de Becas de la Fundación Chijnaya, en el marco de políticas de acción afirmativa, dirigido a jóvenes quechua nacidos en comunidades de la región andina de Puno, Perú. En el texto se identifican las diferentes políticas iniciadas en los últimos diez años en ese país con el objeto de favorecer el acceso y la permanencia de jóvenes indígenas en distintas instituciones de educación superior. Particularmente documenta, en la región señalada, las condiciones de pobreza en que se encuentran muchas comunidades de las que provienen los jóvenes, el impacto de las becas recibidas, así como las expectativas que se depositan en ellos por transformarse en profesionales.

El texto de Yasmani Santana Colin, con el que cierra este dossier, presenta el caso de los mazatecos de la Región Cañada del Estado de Oaxaca, México, para mostrar cuáles son algunas de las expectativas que tienen respecto de convertirse en profesionistas. A partir de un estudio etnográfico, señala que

el acceso a la educación superior por parte de jóvenes mazatecos trae consigo distintas transformaciones sociales al interior de las comunidades de pertenencia. El autor, quien es joven y par de muchos de sus interlocutores, encuentra que los profesionistas se insertan de maneras diversas en las comunidades, y no siempre sin tensiones, pero que al hacerlo generan en muchos casos nuevos liderazgos políticos, novedosos modos de empoderamiento étnico y también formas alternativas de empleo –en regiones de marcada desigualdad económica y falta de oportunidades laborales–.

Para finalizar, consideramos que uno de los aportes de los trabajos que aquí se reúnen, es el de problematizar los estereotipos o ideas previas que las instituciones forjaron sobre los jóvenes, las identidades étnicas y la misma noción de indígena, que plantean numerosos desafíos a los diferentes actores involucrados en estos escenarios. Otro aporte es el de ofrecer pistas para la desafiante construcción de enfoques metodológicos que tengan como centro las narrativas desde las propias juventudes y vislumbren nuevos horizontes epistémicos.

Referencias bibliográficas

- Bautista, Judith Pérez (2008). El racismo en el desarrollo profesional y académico de las mujeres indígenas. *Revista Aquí Estamos*. 5(9). Recuperado de <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista9.pdf>
- Bello, Álvaro (2009). “Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina”. En L. E. López (Ed.): *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 455-498). Bolivia: FUNPROEIB Andes-Plural.
- Collet, Célia y Alana Costa Silva (2013). Descubrimientos y conquistas del Programa Educación Tutorial para estudiantes indígenas de la Universidad Federal de Acre, Brasil. *Revista ISEES Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 13, 71-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4421685.pdf>
- Czarny, Gabriela (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: Ed. UPN.
- Czarny, Gabriela (2015). “Jóvenes indígenas y universidades convencionales”. En E. Díaz Couder, E. Gigante y G. Ornelas G. (coords.) *Diversidad*,

- Ciudadanía y Educación. Sujetos y Contextos* (pp. 135-156). México. UPN, Horizontes Educativos.
- Didou Silvie y Eduardo Remedi (2006). *Pathways to Higher Education: Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.
- Domínguez, Fortino (2013). *La comunidad transgredida. Los zoques en Guadalajara. Un estudio entre indios urbanos*. Guadalajara: UDG.
- Freitas, Ana Elisa de Castro y Eduardo Harder (2011). Alteridades indígenas no Ensino Superior: perspectivas interculturais contemporâneas, *Anales de la Reunión de Antropología del Mercosul*, Curitiba.
- Freitas, Ana Elisa de Castro (Comp.) (2015). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil [recurso eletrônico]: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes*. Rio de Janeiro: E - p a p e r s . R e c u p e r a d o d e <http://laced.etc.br/site/arquivos/LIICUPBR001.pdf>
- Jodas, Juliana (2016). Universidad como frontera? Políticas de ações afirmativas para indígenas no Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 7 (8) , 47 - 66 . R e c u p e r a d o d e http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont8/resu_jod_3.pdf
- Martínez, Regina y David Navarrete (2011). “Rutas educativas y resignificaciones identitarias. Los efectos de la educación de posgrado entre la población indígena de México”. En M. Paladino y S. M. García (comps.). *La escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos. Impactos y Desafíos*, Ecuador (pp. 207-228). ABYA YALA-Universidad Politécnica Salesiana
- Mato, Daniel (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Ossola, María Macarena (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes nichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Ossola, María Macarena y Ricardo Vieira (2016). La Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Superior Argentina: identidades juveniles, diversidad cultural y políticas públicas. *Série-Estudos*, 21(42), 5-20. doi: [http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42\(01\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42(01))

- Paladino, Mariana; Ossola, María Macarena (2016). Educación superior y jóvenes indígenas. Aportes a la discusión desde un abordaje etnográfico. *Revista del Cisen. Tramas/Maepova*, 4(1), 45-56. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/files/journals/43/tramas-maepova-v4n1.pdf>
- Paladino, Mariana; Ossola, María Macarena; Freitas, Ana Elisa; Rosso, Laura. (2016). Pueblos indígenas y Educación Superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste*. 7(8), 6-22. Recuperado de <http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/contenido8.htm>
- Peréz, Maya Lorena y Arturo Argueta (2015). “Jóvenes indígenas como promotores culturales. Dos experiencias mexicanas (1951-1992)”. En M. L. Pérez, V. Ruiz y S. Velasco (coords.). *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 27-46). México: UPN, Horizontes Educativos.
- Prada, Fernando y López, Luis E. (2009). “Educación superior y descentramiento epistemológico”. En L. E. López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp.427-454). Bolivia: FUNPROEIB Andes-Plural.
- Rea, Patricia (2013). Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México (Tesis Doctoral). México: CIESAS.
- Santana, Yasmani (2014). Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización. (Tesis de maestría en Desarrollo Educativo). Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México.
- Sampaio, Oseias R.A. (2010): “A universidade como área de influencia: o olhar de um guaraní sobre sua trajetória acadêmica”. En Novak et al. (orgs.). *Educação superior indígena no Paraná*. Maringá: Eduem.
- Souza, Ana Cláudia Gomes de. 2016. “*Passou? Agora é luta*”. *Um estudo sobre ações afirmativas e o ingresso de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia*. (Tesis de doctorado en Antropología). Universidad Federal da Bahia. Salvador de Bahia.

Esencialización, revalorización y apropiación étnica. Representaciones del estudiantado indígena en la investigación sobre educación superior intercultural, indígena y comunitaria en México

Essentialization, revaluation and ethnic appropriation. Representations of indigenous students in research on intercultural, indigenous, community higher education in Mexico

Flor Marina Bermúdez Urbina¹
Erica Elena González Apodaca²

Resumen

Se revisa las investigaciones sobre estudiantes de universidades interculturales y otros ámbitos de la educación superior en México entre 2002 y 2015, enfocando las representaciones sobre “estudiantes indígenas” como sujetos de las políticas diferenciales. Los trabajos analizados se insertan en un campo multidisciplinario emergente con cinco ejes: 1) origen e historia de vida del estudiante indígena, 2) procesos de identidad concebidos como conflicto, cambio y pluralidad, 3) transformación de las identidades indígenas en contextos urbanos, migrantes y globales, 4) currículum universitario y nuevas etnicidades, y 5) etnicidad en proyectos etnopolíticos de educación superior. La revisión revela la importancia de: 1) analizar los espacios familiar/comunitarios en relación con las experiencias universitarias y las configuraciones de identidad, 2) incorporar una perspectiva interseccional al estudio de las identidades étnicas en tensión con otros marcos de desigualdad, y 3) revisar la articulación y las tensiones entre el proyecto universitario de movilidad social y las demandas de los pueblos indígenas, superando visiones ahistóricas y despolitizadas.

Palabras clave: educación superior intercultural, estudiantes indígenas, identidad, investigación cualitativa, México.

Abstract

The article reviews qualitative social research on students from intercultural

1 Profesora-investigadora del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), México. E-mail: fmarinabermudez@hotmail.com

2 Profesora Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad Pacífico Sur, México. E-mail: erica.glz.apodaca@gmail.com

universities and other contexts of intercultural higher education in Mexico from 2002 to 2015. Our approach places the critical focus on representations of "indigenous students" as the subjects of policies. This work integrates five axes of an emerging multidisciplinary field: 1) trajectories or pathways of indigenous students; 2) identities in conflict, change and plurality; 3) the transformation of indigenous identities in urban, migrant and global cultures; 4) the university curriculum and new ethnicities; and 5) ethnicity in ethnopolitical higher education projects. It emphasizes the importance of analyzing ethnic identity processes in family and community spaces in relation to students' experiences and identity configuration, as well as the need to incorporate an intersectional perspective in the study of dynamic plural identities, where ethnic identities articulate with diverse forms of inequality and power relations. It also proposes to review the connections and tensions between university project of social mobility and demands of indigenous peoples, going beyond essentialist and ahistorical perspectives.

Keywords: intercultural higher education, identity, indigenous students, qualitative research, Mexico.

Introducción. Metodología del estudio y características de las investigaciones publicadas

Como parte del proyecto Políticas Interculturales en la Educación Superior en Oaxaca, México, se efectuó una revisión del estado de conocimiento en la investigación sobre estudiantes de educación superior intercultural, indígena y comunitaria en México entre los años 2002 y 2015³. En total se consultaron 95 publicaciones: 23 artículos en revistas o publicaciones periódicas, 6 libros, 46 capítulos de libros, 2 informes o documentos institucionales, 12 tesis de grado, 2 tesis de licenciatura, 3 ponencias y 1 reseña. Todos los textos eran originales, producto de trabajo de campo, contaban con objetos de estudio claramente delimitados y aportaban análisis teóricos o datos empíricos significativos.

Como antecedentes de esta revisión, fueron relevantes los trabajos desarrollados por Mateos, Mendoza y Dietz (2013) y Mateos y Dietz (2013) en relación con los estados de conocimiento sobre multiculturalismo y educación

3 Una versión preliminar de este escrito se presentó como ponencia en el II Congreso Internacional Los Pueblos Indígenas en América Latina, Siglos XIX-XXI, el cual se llevó a cabo en Santa Rosa, La Pampa, Argentina, el 24 de septiembre de 2016. El proyecto Políticas Interculturales en la Educación Superior en Oaxaca, México, fue desarrollado por investigadoras del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y por cátedras del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) adscritas al CIESAS.

entre los años 2002 y 2012, editados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), así como las recopilaciones de Daniel Mato (2009, 2010) y su tipología de las instituciones de educación superior intercultural en América Latina (2009).

Para efectos de esta revisión, consideramos cinco ámbitos de la educación superior intercultural, indígena y comunitaria en México: 1) las universidades de la Red de Universidades Interculturales (REDUI) adscritas a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP); 2) las instituciones o iniciativas regionales con base social o comunitaria, que trabajan con un enfoque intercultural, comunitario o indígena como parte de redes interactorales formadas por organizaciones no gubernamentales, colectivos, organizaciones etnopolíticas y sectores académicos; 3) las universidades convencionales o centros de investigación, sostenidas con fondos públicos o privados, que cuentan con programas de posgrado con enfoque intercultural, comunitario o indígena; 4) las instituciones de educación superior convencionales que cuentan con programas de acción afirmativa, becas o apoyos especiales a estudiantes indígenas -como el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) promovido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford, el Programa Diversidad Cultural e Interculturalidad (antes PUCM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o las becas de posgrado otorgadas por la Fundación Ford junto con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)- y, finalmente, 5) las escuelas normales indígenas, bilingües e interculturales, las cuales, por su especificidad, no incluimos en esta revisión. La literatura encontrada atiende principalmente al primer y cuarto ámbitos.

En este texto se analizan las diferentes tendencias de la concepción del “profesionista indígena” y el “estudiante indígena” como sujetos de la educación superior intercultural, indígena y comunitaria. Entendemos la educación superior intercultural como un campo semántico y de sentido que aglutina iniciativas de educación heterogéneas, que reconocen procesos identitarios, políticos, territoriales, pedagógicos y socioculturales de muy diversa índole, pero que focalizan como destinatarios o actores clave a los pueblos originarios y a las poblaciones afrodescendientes. Esta revisión pone el foco en las representaciones e imaginarios “instituidos” que fundamentan las

políticas oficiales de educación superior intercultural en México a partir del año 2001 con la creación de la CGEIB-SEP y, como contraparte, en las representaciones que podemos calificar como “instituyentes” porque contestan o se desmarcan de los primeros y se construyen cerca de procesos reivindicativos y de organización social. Las representaciones conciben al estudiante indígena como beneficiario de políticas públicas, actor social o sujeto de derechos, inmerso en los escenarios cotidianos y en dinámicas de conflicto y negociación. La literatura producida durante la última década, que se incrementa a partir de la creación de las universidades interculturales y del programa PAEIIES, revela en muchos casos la reiteración de estereotipos y de visiones esencializadas del “profesionista indígena”. Por otra parte, se observa una gran diversidad de autores y de nichos de producción, destacando los trabajos de autoría indígena, algunos de ellos producto de investigación colaborativa, activista o políticamente comprometida.

La identidad y la etnicidad como categorías problemáticas

Las diferencias culturales ponen en debate la “identidad colectiva”, un concepto clave en la definición del sujeto de derechos y de políticas públicas. Para esta revisión concebimos las identidades como construcciones sociales dinámicas y situadas en la *praxis* social. Constituyen “repertorios culturales interiorizados” (Giménez, 2000) por medio de los cuales los actores sociales utilizan prácticas culturales que “demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás en una situación determinada, dentro de espacios históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2000: p. 54). En palabras de Dietz, presentan un “carácter diverso, plural, multi-situado, contextual y por ello necesariamente híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género” (Dietz, 2013, p. 184).

Como procesos relacionales, las identidades se ubican en una tensión entre la autoidentificación del grupo y la hetero-adscripción o adscripción efectuada por otros, lo que genera una dinámica continua de identificación y diferenciación que, según Grimson, “es constitutiva de toda relación de desigualdad” (2000, p. 34).

Los procesos de identificación étnica se distinguen por tener como marco relacional al Estado-nación y sus políticas de identidad, con las que históricamente se ha construido al “otro” como subalternizado y políticamente excluido. Los pueblos indígenas son objeto de hetero-clasificaciones estereotípadas -pobre, ignorante, atrasado, tradicional, puro, etcétera- que

profundizan las relaciones de desigualdad. Por su parte, en las políticas oficiales se les ha identificado como sujetos de castellanización, proletarianización, aculturación, bilingüismo, modernización y folclorización (Bertely, 1998), sin cuestionar de fondo las estructuras sociales y las ideologías racistas y discriminatorias que reproducen las relaciones interculturales asimétricas.

Como los procesos de identificación no son unívocos, los pueblos indígenas han reelaborado identidades positivas recurriendo a marcadores culturales diversos, a la vez que han politizado sus procesos identitarios para demandar políticas culturalmente pertinentes con un margen de autonomía. En este sentido, la denominación “indígena” se ha reinterpretado desde su potencial político, como distintivo productor de etnicidad, cuando los pueblos y sus organizaciones se apropian de las categorías del poder para afirmarse como sujetos de derechos.

Grimson señala que, en un contexto de confrontación política, los emblemas identitarios pueden “reificarse hasta el punto de que terminemos convencidos de lo radicalmente distintos que somos 'nosotros' de 'los otros'” (2008, p. 61). La reificación se perfila como una esencialización estratégica. Las categorías “indígena” y “pueblo indígena” refieren, entonces, no a características culturales *per se*, sino a procesos de resistencia y de lucha política con horizontes emancipatorios que cohesionan y producen etnicidad. De ahí que Bartolomé distinga entre “la identidad étnica como representación social colectiva” y “la etnicidad entendida como identidad en acción, esto es, como asunción política de la identidad” (2006, p. 29). Sin embargo, como señala Dietz, el despliegue de las identidades étnicas se entiende siempre en procesos y contextos “situados”, con sus particulares características económicas, sociales, políticas y culturales (Dietz, 1999).

Estas definiciones orientan la revisión sobre el tipo de representaciones identitarias presentes en la investigación sobre estudiantes indígenas en la educación superior intercultural en México. La relevancia social y académica de estas representaciones estriba en el poder implícito que tienen tanto el acto de nombrar al otro, como la dimensión política que emerge cuando este acto se desarrolla en relaciones de dominación.

En el caso que nos ocupa, paradójicamente estas formas de nombrar al otro enuncian fines de inclusión, equidad, compensación o reparación. En la construcción de los sistemas simbólicos, estos discursos forman parte de un campo de producción y de circulación del discurso que sitúa en escena a los

dominados; son concesiones de poder que en ocasiones se materializan a partir de la lucha por los recursos que están en juego.

La denominación del “otro”. Identidad étnica del universitario indígena: cinco ámbitos de indagación

En los estudios sobre profesionistas indígenas el tema de sus identidades y expresiones de etnicidad se ha tratado de forma recurrente. Sobresale en ellos el interés por problematizar las transformaciones, negociaciones y resignificaciones de la identidad étnica y juvenil de los sujetos que participan en la educación superior intercultural, sus perspectivas y experiencias, así como sus expresiones de etnicidad en los espacios intra y extraescolares y en relación con sus redes familiares, comunitarias y, en menor medida, migratorias. La literatura revela cinco ámbitos de interés: 1) origen e historia de vida, 2) procesos de identidad concebidos como conflicto, cambio y pluralidad, 3) transformación de las identidades indígenas en contacto con culturas urbanas, migrantes y globales, 4) *ethos* universitario y currículum como espacio de nuevas etnicidades, y 5) significados de identidad étnica y despliegue de la etnicidad en proyectos etnopolíticos de educación superior.

El primer grupo está conformado por estudios que se desarrollan principalmente en las universidades beneficiarias del programa PAEIIES y en las universidades interculturales, y en especial comprende historias de vida y textos autobiográficos. Conocer los orígenes de los estudiantes permite a los autores explicar la relación entre la historia personal y la experiencia estudiantil, complejizando las circunstancias y contextos en donde se desarrollan las vivencias escolares. Estos escritos ponen en juego aspectos ideológicos, por ejemplo, mostrando las desigualdades en las trayectorias y experiencias de los estudiantes, lo que permite justificar la necesidad de la acción afirmativa.

Algunos autores analizan los antecedentes familiares y comunitarios de los estudiantes que reciben apoyos del PAEIIES. Entre ellos se encuentran Didou y Remedi (2009), quienes concluyen que es imposible generar una caracterización unívoca del estudiante indígena. Deconstruyendo la asociación entre condición étnica y condición de clase, los testimonios muestran que, por una parte, a las instituciones asisten tanto jóvenes indígenas que sobreviven con mínimos recursos, como otros con excelentes condiciones socioeconómicas que solicitan ingresar al programa por algún historial de parentesco o filiación lingüística, lo que genera condiciones diferenciadas de atención y problemáticas diversas. Los autores apuntan que: “cada institución podría

encontrar en los orígenes de sus estudiantes importantes elementos para generar políticas de atención” (Didou y Remedi, 2009, p. 238).

En los textos de carácter autobiográfico centrados en testimonios de estudiantes o egresados de los programas de becas de la Fundación Ford, PAEIIES y Oportunidades (Llanes, 2011; Morales, 2006; Domínguez, 2006), se observa que estos universitarios provienen de entornos familiares donde los padres han recibido escasa escolarización y sostienen altas expectativas sobre la formación profesional. Las expectativas varían entre mujeres y hombres; por ejemplo, algunos testimonios de mujeres indígenas revelan dinámicas de desigualdad que se expresan en actitudes sexistas y de trato diferenciado en los ámbitos escolares y familiares (Gómez Jiménez, 2006).

También coinciden en que el apoyo de padres o familiares es determinante para el desarrollo de los estudios superiores, lo que se constata en investigaciones sobre trayectorias de profesionalización de jóvenes de comunidades indígenas en la ciudad (González Apodaca, 2016) y sobre estudiantes de sectores populares en contextos urbanos (Guerra, 2009). En muchos casos forman parte de la primera generación de profesionistas y son los primeros hijos en el núcleo familiar (González de la Rocha, 2012).

Otros esfuerzos notables relativos a la caracterización de los orígenes de los profesionistas indígenas en el ámbito de las universidades son los estudios de Ortiz (2009), Bermúdez y Núñez (2009), Castro y Vázquez (2008) y Chávez Arellano (2008), quienes resaltan el hecho de que estudiantes de la Universidad Veracruzana, de la Universidad Autónoma de Chapingo y de ocho universidades chiapanecas, además de los méritos propios para ingresar a la universidad y permanecer en ella, tienen en común un origen social que favorece su ingreso a las instituciones educativas. González de la Rocha (2012) define esta condición como de “acumulación de oportunidades”.

Estos trabajos destacan cómo a la universidad no solamente acuden los estudiantes de origen indígena más destacados en sus trayectorias escolares previas, sino también aquellos con “familias económicamente estables y con un reconocido estatus social en la comunidad de origen” (Ortiz, 2009, p. 337). En la investigación de Bermúdez y Núñez (2009) se reporta que un número importante de estudiantes universitarios son hijos de profesores bilingües o de campesinos. Finalmente, en el caso de la Universidad Autónoma de Chapingo, Castro y Vázquez (2008) reportan que los estudiantes indígenas proceden de comunidades rurales con pocas opciones educativas, y que esta universidad

constituye una oportunidad para salir de contextos depreciados y transformar sus historias de exclusión y pobreza.

Una situación similar se reporta en los trabajos sobre el sistema de universidades interculturales de la Secretaría de Educación Pública. En el trabajo de Vivar (2014), realizado en cinco universidades de este sistema, se apunta que los procesos que dan origen a cada institución, sus condiciones de accesibilidad y los apoyos que obtienen de organismos, partidos políticos y de los gobiernos federales y estatales, se traducen en programas de apoyo, y en ocasiones de cooptación, que determinan el tipo de estudiante que ingresa, por lo que se configura un universo estudiantil heterogéneo y multicausal. Bermúdez (2010) recoge testimonios de estudiantes de la sede de la ciudad de San Cristóbal de las Casas de la Universidad Intercultural de Chiapas, y observa que la migración, las redes de apoyo y la determinación personal son factores que inciden favorablemente en su ingreso a la universidad. Experiencias de otro tipo se registran en las sedes de las universidades interculturales ubicadas en contextos rurales. Tanto el trabajo de Meseguer (2009), desarrollado en una sede regional de la Universidad Veracruzana Intercultural, como el de Gómez López (2014), realizado en la sede de Oxchuc de la Universidad Intercultural de Chiapas, constatan que los jóvenes logran profesionalizarse gracias a los bajos costos de su educación y a los apoyos que reciben de la universidad, ya que provienen de familias de bajos recursos.

En instituciones como la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, la Universidad del Sur y la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán, que presentan distintas historias de fundación y en las que participan actores diversos, los estudiantes provienen de contextos de pobreza económica y múltiples carencias; en estos espacios se registran diversas luchas sociales y la apuesta por la escolarización no es solamente un proyecto individual, sino una posibilidad de mejora para sus regiones. Familias y comunidades étnicas, así como actores civiles, académicos y etnopolíticos, constituyen importantes redes de apoyo para los universitarios en relación con sus estudios y movilidad (Vivar, 2014).

Entre los trabajos que recuperan los contextos de vida de los jóvenes profesionalizados, donde se configuran sus sentidos de paso por la escuela y la universidad, destacan los textos de González Apodaca (2013, 2014), con egresados mixes, y de Chávez González con profesionistas indígenas nahuas y tenek (2014). Ambos autores encuentran que las redes familiares, de compadrazgo o paisanaje, las redes de amistad y las redes de solidaridad

informal entre mujeres que existen en las mismas localidades, son recursos para sostener económica y moralmente a los jóvenes durante sus estudios profesionales. González Apodaca reporta que, si bien un factor importante son los recursos económicos, las historias de profesionalización están fuertemente influidas por los *habitus* familiares y las redes disponibles, lo que configura sentidos profesionales heterogéneos. Otros factores que inciden son el acceso a programas de acción afirmativa, la condición de género y el lugar ocupado en las familias (en varios casos se impulsa a los hermanos mayores para que cursen estudios profesionales de licenciatura y posgrado).

En su trabajo más reciente, González Apodaca (2016) documenta configuraciones identitarias heterogéneas entre jóvenes-adultos ayuujk, profesionistas y no profesionalizados. Algunos actualizan sus identidades comunitarias desde la ciudad, otros se recomunalizan y construyen -no sin tensiones- una identidad comunitaria profesionalizada. La desigualdad atraviesa las opciones disponibles y define rutas de profesionalización diferenciales; empero, las configuraciones resultan contestatarias a las representaciones estereotípicas del “indígena” como sujeto rural, campesino y poco escolarizado.

En la investigación de Chávez González (2014) la identificación étnica o no de los profesionistas está fuertemente influida por lo afectivo y por las historias familiares de migración, derivada esta última de diversos procesos de discriminación y pobreza. Los jóvenes de familias migrantes en San Luis Potosí pueden recrear prácticas culturales festivas o curativas, entre otros tipos, que los vinculan a sus entornos de origen, aunque estas prácticas ocurren en el ámbito de la vida privada ya que en los espacios laborales y escolares son comunes las experiencias de discriminación étnica. La identidad étnica urbana de las familias nahuas y tenek radicadas en la capital potosina no se apega a las formas corporadas, características de la etnicidad urbana oaxaqueña, sino que se configura en los espacios familiares y privados a partir de sus comunidades afectivas.

Esta amplia línea de estudios muestra que, en las instituciones de educación superior ubicadas en contextos rurales y urbanos con enfoques interculturales e indígenas, elementos como la condición económica, las redes de parentesco, el origen social y las desigualdades de clase y género de la juventud indígena universitaria suponen condiciones diferenciadas de inclusión/exclusión. El acercamiento cualitativo y casuístico revela una gran heterogeneidad en las experiencias y trayectorias de profesionalización de los jóvenes indígenas.

Lo anterior se confirma en los diecinueve testimonios⁴ de estudiantes que se ubicaron en esta revisión. Cada historia personal presenta una trama distinta que se distingue de las demás por circunstancias específicas. Las experiencias migratorias, las enfermedades, una sequía o la muerte de un familiar cercano pueden cambiar la posición económica de una familia y de un estudiante. De igual forma, perder una beca previamente recibida puede ser decisivo para la deserción o ser irrelevante, según el caso (Chávez González, 2014; Vivar, 2014; Gómez López, 2014). Los embarazos, los matrimonios, las rupturas en relaciones y las crisis de las familias representan experiencias que hacen de los cursos de vida procesos cambiantes y dinámicos (Blanco, 2011).

Estos datos confirman los sesgos que presentan las políticas elaboradas a partir de definiciones unívocas de los sujetos a los que se generaliza como “indígenas”. Por el contrario, la realidad muestra que lo étnico se configura en relación con otras dimensiones de identidad y rebasa con mucho los marcadores de las políticas educativas interculturales.

Un segundo grupo más pequeño de trabajos está conformado por aquellos que exploran los procesos de identidad concebidos como conflicto, cambio y pluralidad, desde un enfoque centrado en la formación de estudiantes universitarios indígenas y sus elecciones profesionales. En el estudio realizado por Carnoy, Santibáñez Maldonado y Ordorika, (2002) los autores reportan que los profesionistas indígenas reevalúan positivamente su identidad étnica y los procesos culturales asociados una vez que concluyen la educación superior, en especial los egresados de licenciaturas como sociología, antropología o lingüística. Por su parte, Mónica Chávez (2014), en su trabajo con estudiantes nahuas y tenek de la Huasteca potosina, observó que profesores bilingües, artistas, antropólogos o lingüistas eran más proclives a formular valoraciones positivas de su identidad étnica; no así los profesionistas de otras disciplinas como medicina, derecho o contabilidad. Es decir, los profesionales que estudiaron carreras más proclives al discurso de la diversidad y el reconocimiento apoyaban más este tipo de procesos.

En su trabajo con estudiantes que participaron en el programa PAEIIES, Didou y Remedi (2006) y Chávez López, (2005) encuentran que la mayoría de los testimonios recogidos recuperan historias de discriminación escolar y de revalorización étnica a partir de la participación en el programa. En alcance, Didou y Remedi (2009, p. 265) reportan diversos indicadores en la

4 Se trata de textos escritos por jóvenes indígenas que cursan estudios de educación superior o posgrado.

construcción de la autoestima de los jóvenes: la negación o aceptación que experimentan como grupo por parte de la sociedad, las redes de amigos, el desempeño previo en sus trayectos escolares y los niveles de aprobación o rechazo por parte de sus profesores, todos ellos elementos que inciden en la continuidad o abandono de los estudios.

Los mismos autores (2009) señalan que el PAEIIES facilita el proceso de reconfiguración de la identidad y revaloración de la pertenencia étnica, si bien, como contraparte, en ocasiones promueve una hipervisibilización que no siempre los estudiantes desean. A la vez, el proceso universitario proporciona una nueva identidad profesional y una renovada pertenencia cultural; se trata de una identidad reformulada por la experiencia escolar y por los elementos del programa que promueven la afirmación positiva, lo que favorece la recreación de lo étnico. La identidad reestructurada, atravesada por la experiencia universitaria y del campo profesional, se articula a otros niveles de identidad y a nuevos contextos de práctica.

En este grupo de trabajos, Bermúdez (2010), Hernández (2011) y Czarny (2012) abordan varias dimensiones de los procesos de revalorización de la lengua indígena en el nivel superior de la educación, en programas con enfoque intercultural o de educación indígena. Se trata de una forma de reapropiación identitaria entre los jóvenes, quienes revelan que, después de aprender y practicar una lengua indígena en la universidad, refuerzan su cercanía con los pueblos de sus padres y fortalecen la confianza y convivencia con sus familiares, lo que les permite incursionar en ámbitos en donde hablar la lengua indígena se percibe de manera favorable. Como contraparte, se documentan experiencias de conflicto intercultural en programas de educación superior intercultural de corte diferencial, como lo documentan Ortelli y Sartorello (2011) y Bastiani y Moguel (2011) en el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas.

El tercer grupo de textos revela un interés por registrar la transformación de las identidades indígenas en contacto con contextos urbanos, migrantes y globales. Desde una perspectiva constructivista, se enfatiza la maleabilidad y reapropiación de ciertos elementos identitarios, como el vestido y la música, entre la juventud proveniente de comunidades y pueblos originarios que participa en los proyectos de educación superior intercultural.

Son sugerentes en este grupo un par de tesis de maestría, un libro sobre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (Gómez López, 2014; Zebadúa y Tipá, 2014), y uno más sobre jóvenes indígenas urbanos en Los

Altos de Chiapas (Serrano, 2012). Se trata de textos que documentan procesos de hibridación cultural en los que lo étnico y lo global dialogan en innovadoras construcciones identitarias. Se presentan variadas lecturas sobre los cambios en las prácticas juveniles y sus identidades plurales.

En contraste, para autores como Bastiani y Moguel, los contactos con las culturas juveniles globales se perciben como “desestructuraciones de las identidades individuales y colectivas” (2011, p. 47). En su investigación con jóvenes de la Universidad Intercultural de Chiapas, retoman a Dubet y Marteluci para explicar la exclusión y señalan que la adopción de estilos de vida urbanos representa una confrontación con los modelos clásicos del “mundo indígena”. Muestran a la universidad intercultural como un espacio constructor de juventud donde se ponen en marcha nuevas prácticas culturales e identitarias constitutivas de lo juvenil, pero desestructurantes de lo étnico.

Si bien los cambios pueden ser leídos como “pérdidas”, la mayoría de los trabajos destaca la porosidad de los intercambios culturales y la construcción de nuevas prácticas identitarias. En la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, por ejemplo, se documenta cómo los estudiantes de origen mep'haa han incorporado expresiones musicales alternativas como el hip hop o el rap (Vivar, 2014).

Con un énfasis distinto, los estudios del cuarto grupo documentan el currículum universitario como espacio de negociación de nuevas etnicidades; esto es, en ellos se analizan interacciones, comportamientos y prácticas escolares cotidianas, su impacto en la vitalización de las “identidades indígenas” y su tamiz particular en los espacios universitarios. En este tipo de estudios se muestra que, en algunos casos, el currículum y las prácticas de enseñanza y aprendizaje específicas, además de promover la revitalización cultural, suelen reproducir esencialismos, racismos y etnocentrismos.

En el estudio realizado por Bermúdez (2010) con jóvenes universitarios de la Universidad Intercultural de Chiapas, señala que experimentan conflictos identitarios vinculados a la cercanía/lejanía con el territorio de origen y al uso de la lengua. Los estudiantes asocian su pertenencia étnica a estos marcadores, que se hacen explícitos en el currículum de la universidad, lo que esencializa esta pertenencia; es decir, jóvenes indígenas que migraron a la ciudad desde su infancia, que no son hablantes de una lengua originaria o que no mantienen contacto con el pueblo de sus padres, quedan excluidos del sujeto indígena representado explícitamente en el currículum formal.

La esencialización puede implicar también la mercantilización y folclorización de sus referentes identitarios, a los que se imprime un uso instrumental. La utilización de la vestimenta “tradicional” en días festivos, por ejemplo, como práctica escolar formalizada en el currículum y estigmatizante desde el sentir de los estudiantes (Ortelli y Sartorello, 2011), deja fuera de la formación la reflexión sobre otros procesos culturales e identitarios que sí están presentes, aunque invisibilizados, en el currículum no formal de las instituciones de educación superior, como las relaciones interétnicas y de poder, las configuraciones de género-etnicidad-clase, o la diversidad religiosa y sus tensiones con la dimensión étnica.

Espacios de encuentro interétnico como la Universidad Intercultural de Sinaloa, en donde confluyen estudiantes de más de 40 pueblos indígenas, han sido escasamente documentados. En una de las pocas investigaciones encontradas se analizan las implicaciones de la interculturalización curricular sobre una base étnica mayoritaria. Mientras que el calendario escolar se asienta sobre el calendario festivo del pueblo yoreme-mayo, los estudiantes de otros pueblos realizan importantes esfuerzos por reivindicar tradiciones y costumbres propias frente a la hegemonía de las prácticas culturales mayoritarias (Valdez y Romero, 2011).

Por su parte, Meseguer reporta que en el proceso de formación de estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural se amalgaman las identidades étnico-comunitarias con las carreras profesionales que se imparten. La formación detona la emergencia de “identidades compartidas que se construyen a partir de la reflexión sobre quiénes son, qué quieren para el futuro como individuos y como pueblo” (Meseguer, 2009, p. 352). En este mismo sentido, estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) articulan sus identidades con las carreras que eligen y con la pertenencia institucional como “ser Unichense” (Rodríguez y Rodríguez, 2012).

La asociación de la identidad étnica con la universitaria aparece también en los testimonios de los estudiantes. Aimé López (2009), estudiante de la Universidad Veracruzana Intercultural, señala que la formación universitaria le obligó a buscar la legitimación como profesionista dentro de su comunidad. Los testimonios muestran que estos procesos implican también múltiples tensiones relacionadas con la vinculación entre la identidad profesional y la comunitaria.

Finalmente, en un grupo menor de trabajos se exploran las identidades étnicas o comunitarias y el despliegue de la etnicidad en estudiantes de

proyectos etnopolíticos de educación superior. Estos constituyen iniciativas de apropiación del currículum universitario como espacio para impulsar propuestas de educación con pertinencia cultural y política, si bien diversas en sus planteamientos y fines. Su génesis “desde abajo”, articulada a las demandas de movimientos sociales, organizaciones y comunidades, define estos trabajos como experiencias etnopolíticas que posicionan sus reclamos como ejercicio de derechos, según consagran los instrumentos jurídicos internacionales (González y Rojas, 2013, p. 383).

Los trabajos desarrollados en estos espacios, ubicados fuera del marco oficial de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) aun cuando en ciertos casos puedan dialogar con los postulados de esta institución, documentan que sus promotores y docentes suelen distanciarse críticamente de la categoría “intercultural”, o bien retomarla para fines estratégicos de posicionamiento e interlocución más allá del ámbito comunitario o regional.

En el estado de Oaxaca, al sur de México, donde hasta 2017 no se había formalizado la creación de una universidad intercultural de la CGEIB-SEP, los proyectos de educación superior de base etnopolítica documentados tienen como eje ideológico la “comunalidad”, una construcción teórica acuñada en los años setenta por intelectuales de la Sierra Norte de Oaxaca, el filósofo zapoteco Jaime Martínez Luna y el antropólogo ayuujk Floriberto Díaz, y desarrollada posteriormente por numerosos exponentes⁵. Si bien es retomada como una propuesta fundacional común (Aquino, 2010) -inspirada en las formas de vida de las comunidades, y sistematizada y teorizada por intelectuales orgánicos (Díaz, 2001; Martínez, 2010; Regino, 2000)-, dentro de esta ideología fundante de proyectos e instituciones de educación comunitaria, las posiciones heterogéneas de actores comunitarios, académicos, gubernamentales y de organizaciones etnopolíticas pueden incluso ser contrapuestas en sus concepciones del sujeto comunal o del profesionista comunitario, centro de las iniciativas, lo que constituye un debate en proceso.

5 La “comunalidad” se entiende tanto como una práctica de vida que implica relaciones sociales centradas en la colectividad, recreadas desde una experiencia histórica, como un proyecto contestatario en contextos del sistema capitalista neoliberal. Con algunas excepciones, las instituciones de educación superior comunitaria en Oaxaca rechazan la categoría “intercultural” en los términos del estado multicultural mexicano, por considerarla como parte de un discurso impuesto que invisibiliza los procesos comunitarios de lucha y resistencia; en su lugar, la “comunalidad” surge de las prácticas de vida de las comunidades de Oaxaca y de otros pueblos latinoamericanos, y alude a los principios de la relación que sus miembros establecen entre sí, con el territorio, el trabajo y la colectividad (Maldonado Alvarado, 2011).

Algunas experiencias documentadas por este tipo de investigaciones hacen un fuerte énfasis en la revaloración de la identidad étnica de sus estudiantes. En Oaxaca, la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria, de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), es una iniciativa inscrita en el sistema educativo oficial pero cogestionada en sus inicios por organizaciones indígenas, que incidieron en que operara como un proyecto de educación comunitaria con perspectiva crítica y tomara como eje central un ambicioso proyecto de revitalización lingüística (Maldonado, 2014). Sus configuraciones y tensiones son abordadas desde la perspectiva de los estudiantes (Maldonado, 2017), pero dentro de un marco estructural de intereses político-partidistas y faccionalistas que lleva esta experiencia a abandonar su sentido original. Por otra parte, en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), del Sistema Universitario Jesuita, ubicado en Jaltepec de Candayoc, región Mixe, la revitalización de la identidad étnica de los jóvenes forma parte del proyecto académico impulsado por las organizaciones etnopolíticas que le dieron origen. Si bien en sus inicios el ISIA se pensaba como un centro exclusivamente para mixes, las dinámicas actuales lo han llevado a plantearse procesos de inclusión de jóvenes provenientes de distintos pueblos indígenas de Oaxaca y del país, quienes participan de su oferta educativa (CEA-UIIA, 2006).

Se reportan experiencias de este corte en otros estados. En Puebla, un interesante trabajo sobre las preparatorias comunitarias vinculadas al Centro de Estudios para el Desarrollo Rural A.C. (CESDER), enfoca al sujeto de la educación “otra” desde las prácticas de vida campesina y la vinculación a un territorio no sólo simbólico, sino socionatural, y a sus recursos (González Foster, 2015), y se describe cómo en estas preparatorias se imprime a la formación un sentido de lucha frente al impacto de las políticas neoliberales y los megaproyectos de desarrollo regional. Coincidentemente, el proyecto académico de la Universidad del Sur, en la Montaña de Guerrero, retoma elementos de la lucha indígena y las demandas de una educación propia como parte de los históricos reclamos de los pueblos indígenas y afrodescendientes de la región (Flores y Méndez, 2008). Los retos que los contextos socio-regionales plantean a estas instituciones favorecen el desarrollo de perspectivas críticas al esencialismo y visibilizan nuevas tensiones y retos del ser profesionalista “indígena”.

Conclusiones

En un primer balance de la producción, podemos considerar que la orientación y los objetivos de los programas de acción afirmativa como el PAEIIES (Didou y Remedi, 2009), así como la normativa que sustenta las universidades interculturales (Schmelkes, 2011), han contribuido de manera contradictoria a la valoración positiva de la identidad étnica en los espacios universitarios. Estos procesos se relacionan de cerca con los contextos familiares y comunitarios, con las redes y con las condiciones de clase y género de las y los estudiantes, entre una gama amplia de factores que originan una gran heterogeneidad de posicionamientos y construcciones de identidad y de etnicidad entre los jóvenes egresados.

Si bien los resultados son divergentes, es notable que el discurso instituido de la CGEIB sobre los destinatarios de la educación superior intercultural recurre al conocido criterio del reconocimiento a partir de rasgos culturales, mientras que, por otro lado, cobran fuerza los imaginarios instituyentes que apuntan a la creciente diversidad de los sujetos de la política educativa intercultural en el nivel superior y a la imposibilidad de definirlos de forma unívoca. Por ejemplo, su caracterización a partir de una condición de (futuro) hablante de una lengua originaria, según el perfil de ingreso de las universidades interculturales, contrasta con reportes sobre la gama de actitudes lingüísticas y el dinamismo de las identidades juveniles indígenas más allá de la lengua (Coronado, 2006), o con experiencias documentadas en las que el manejo de la lengua indígena, lejos de percibirse como una riqueza, se mira como “un lastre a superar” ya que les impide un correcto aprendizaje del español (Ortelli y Sartorello, 2011) y supone desventajas académicas frente a los estudiantes mestizos.

Se aprecia que los imaginarios que se instituyen vía la dimensión programática y normativa de la educación superior intercultural oficial mantienen, por lo general, el énfasis culturalista que favorece la estigmatización y la discriminación de las identidades indígenas, lo que alimenta estereotipos históricos que contribuyen a perpetuar un sistema desigual. El reduccionismo culturalista - multiculturalismo neoliberal *ad hoc* - invisibiliza la dimensión política de las identidades y del conflicto intercultural-societal en el que se configuran las representaciones de los jóvenes universitarios indígenas. Desplaza, por lo tanto, el estudio de las desigualdades de clase, género y edad que atraviesan los contextos de las instituciones, programas y proyectos de educación superior intercultural, indígena y comunitaria, además de que no

considera las relaciones interétnicas, interraciales y de clase ni los equilibrios de poder regional, de los cuales tanto estudiantes como egresados y egresadas participan y en los cuales se posicionan. Invisibiliza también los contextos emergentes de violencia, marginación y despojo territorial en los que se circunscribe esta modalidad de educación superior. En síntesis, al quedar oscurecida esta dimensión del poder, es previsible su escaso impacto como instituciones universitarias.

Si bien las investigaciones realizadas muestran la heterogeneidad asociada a la categoría “estudiante universitario indígena”, parte de la literatura filtra algunas construcciones respecto a “quién” es este sujeto. Aún prevalece, aunque con críticas, una concepción de que éste es hijo de padres campesinos, en situación de pobreza, que pierde su identidad al migrar para estudiar, o bien de que es depositario de un saber ancestral. Se atribuye al joven universitario la encomienda de trabajar para su comunidad, aunque ésta viva en conflicto o no existan condiciones para recomunalizarse, así como la de transmitir o conservar saberes y conocimientos ancestrales. Esta tensión es significativa en los proyectos de corte etnopolítico comunitario, que sostienen posiciones críticas a las representaciones estereotipadas del sujeto “universitario indígena”, quien enfrenta contradicciones, disensos y debates por su propia diversidad interna y sus desigualdades de clase, género y edad, por citar algunas.

En varios casos, los programas y las instituciones educativas documentados que asumen como destinatario al “joven universitario indígena” siguen sosteniendo implícitamente una visión estática de la cultura y de los procesos identitarios que contraponen la “modernidad” a la vida “tradicional indígena”. Por otra parte, aunque las investigaciones analizadas no lo explicitan, cabe preguntarse por las tensiones que se generan cuando las políticas y programas fundados en enfoques de igualdad de oportunidades, principalmente los programas de acción afirmativa, alimentan de manera contradictoria un proyecto de movilidad social individualista asociado a la identidad profesional. Este proyecto que promueve la profesionalización universitaria se contraponen a discursos emulados por las mismas instituciones, que fomentan entre el estudiantado la noción de “compromiso con la vida comunal”. Esta aspiración, además, no siempre es correspondida por las y los estudiantes o sus familias y se convierte en punto de tensiones, a menudo en contextos de gran polarización étnica y política.

La investigación aún no responde por completo a varias preguntas:

¿cuáles han sido los alcances de la revalorización étnica promovida en los sujetos de esta gama de programas e instituciones educativas? ¿Cómo viven los jóvenes las tensiones entre el mandato de reinventarse como “jóvenes indígenas” en entornos sociales que alientan el racismo, el clasismo, la exotización, el romanticismo y la discriminación? ¿Qué herramientas adquieren en la formación para identificar y deconstruir, como profesionales, las representaciones hegemónicas de las culturas indígenas, a las que desprecian por considerarlas causas del atraso y la pobreza? ¿Hasta dónde el discurso de la revalorización étnica transforma las prácticas de la cultura institucional e impacta en el *ethos* universitario?

Un atributo de la investigación revisada es que es fuertemente endógama, es decir, está muy centrada en la experiencia desde las instituciones escolares. Resulta limitado estudiar procesos identitarios sin analizar a fondo los contextos sociales y políticos donde éstos se articulan, además de los ámbitos familiares y las trayectorias de vida de sus sujetos; en ese sentido, es deseable que las investigaciones en curso contextualicen de manera más amplia los ámbitos extraescolares involucrando a familias y comunidades, ampliando las posibilidades de respuesta, y trascendiendo los sesgos y contradicciones que reporta la propia producción.

Es una tarea pendiente de las investigaciones en este campo indagar sobre el papel diverso de las lenguas indígenas en los procesos de reafiliación étnica y en la conformación de las identidades plurales de los jóvenes universitarios, además de profundizar en la composición lingüística de estos espacios, sus usos y actitudes lingüísticas, y sus prácticas de reaprendizaje.

Asimismo, es relevante desarrollar investigaciones sobre procesos identitarios de estudiantes no indígenas (mestizos o extranjeros) que cursan estos programas educativos, una veta de estudio pendiente para comprender cómo resignifican sus propias identidades y construyen la alteridad. Ante la gran diversidad que caracteriza los contextos socio-educativos, se requiere ampliar el análisis de los procesos de hibridación cultural local en el marco de las culturas globales con las que interactúan, negocian y dialogan las nuevas juventudes indígenas urbanas y rurales.

Ante el marcado énfasis simbólico-cultural de las investigaciones, destaca la escasez de trabajos que incorporen como dimensiones analíticas las condiciones de reproducción material de la vida y su relación con los procesos que estudian. El sesgo es evidente ante contextos múltiples de desigualdad, violencia, fragmentación social, exclusión y nuevas formas de despojo que se

expanden al amparo de políticas económicas neoliberales.

Finalmente, destaca el predominio de estudios con una perspectiva sincrónica y la escasa atención a procesos de larga duración, lo cual puede constituirse en un reto. En este sentido, los estudios sobre procesos identitarios han de incorporar una mayor profundidad histórica y perspectivas diacrónicas, además de exploraciones transgeneracionales y longitudinales que permitan analizar el desenvolvimiento en el tiempo y ofrecer resultados a la altura de la complejidad del tema.

Referencias bibliográficas

- Aquino, Alejandra (2010). La generación de la emergencia indígena y el comunalismo oaxaqueño. *Genealogía de un proceso de descolonización. Cuadernos del Sur*, 29(15), 7-21.
- Bartolomé, Miguel (2006). Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Revista Avá*, 9, 28-48. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942006000100003&lng=es&tlng=es
- Bastiani, José y Moguel, Reyna (2011). Exclusión e inclusión en el modelo de educación superior intercultural: el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Signos Lingüísticos*, 12(13), 23-56.
- Bermúdez Flor y Núñez, Kathia (2009). Profesionalización indígena en Chiapas. México: UNICACH, INED-FONDEIB, Fundación Ford.
- Bermúdez, Flor (2010). Del campo a la ciudad, los migrantes indígenas en San Cristóbal de Las Casas. (Tesis de doctorado en Pedagogía). México.
- Bertely, María (1998). "Educación indígena del siglo XX en México". En P. Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México*, vol. 2, (pp.74-110). México: FCE, CNCA.
- Blanco, Mercedes (2011). *El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo*. *Revista Latinoamericana de Población*, 5 (8), 5-31.
- Carnoy, Martín; Santibáñez, Lucrecia; Maldonado, Alma y Ordorika, Imanol (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 21(3), 9-43.
- Castro, Riquer y Vázquez, Verónica (2008). La Universidad como espacio de

- reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo. *Estudios Sociológicos*, 26(3), 587-616.
- CEA-UIIA (2006). *Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región Mixe, Oaxaca*. México: Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk.
- Chávez Arellano, María (2008). Ser indígena en la educación superior. ¿Desventajas reales o asignadas? *Revista de Educación Superior*, 37(4), 31-55.
- Chávez González, Mónica (2014). *Identidad étnica, migración y socialización urbana. Profesionistas indígenas de la Huasteca en la capital potosina*. México: CIESAS, El Colegio de San Luis.
- Chávez López, Arturo (2005). "Testimonio". En A. Castellanos (coord.). *Memoria de Experiencias del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (2001–2005)*. México: ANUIES, Fundación Ford.
- Coronado, Marcela (2006). "Tomar la escuela...: algunas paradojas en la educación intercultural". En H. Muñoz (coord.). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales* (pp. 213-227). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny, Gabriela (coord.) (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, Floriberto (11 de marzo 2001). *Comunidad y comunalidad. La Jornada Semanal*, p. 314.
- Didou, Sylvie y Remedi, Eduardo (2006). *Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.
- Didou, Sylvie y Remedi, Eduardo (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablos Editor, CINVESTAV-IPN.
- Dietz, Gunther (1999). *La comunidad p'urhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena de México*. Quito: Abya Yala.

- Dietz Gunther (2013). “Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno: hacia una gramática de la diversidad”. En B. Baronnet y T. Medardo (coords.). Educación e interculturalidad. Política y políticas (pp. 177-199). Cuernavaca: CRIM-UNAM.
- Domínguez, Fortino (2006). “Historia de mi vida, La tierra que no me vio nacer. El hombre que vino del sur”. En Experiencias de atención a estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior (pp. 309-318). México: ANUIES.
- Flores, José y Méndez, Alfredo (2008). Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México). Revista OSAL, 8(23).
- Giménez, Gilberto (2000). “Identidades étnicas: estado de la cuestión”. En L. Reina. Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI (pp. 45-70). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional Indigenista.
- Gómez Jiménez, Angelina (2006). Historia de vida de una mujer zoque. En Experiencias de atención a estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior (pp. 334-337). México: ANUIES.
- Gómez López, Marco Antonio (2014). Ser joven estudiante en Oxchuc, los estudiantes tzeltales de la Universidad Intercultural de Chiapas (Tesis de maestría en Antropología Social). CIESAS Unidad Pacífico Sur, Oaxaca.
- González Apodaca, Erica (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. Perfiles Educativos, 25(141), 65-83.
- González Apodaca, Erica (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario ayuuik. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(63), 1141-1173.
- González Apodaca, Erica (2016). Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuik. México: CIESAS.
- González Apodaca, Erica y Rojas, Angélica (2013). “Proyectos educativos locales, autonomía y resistencia indígena”, En M. Bertely, D. Gunther y G. Díaz (coords.), Multiculturalismo y educación 2002-2011 (pp. 383-413). México: ANUIES.

- González de la Rocha, Mercedes (2012). “Escolaridad e inserción laboral de los jóvenes becarios del programa oportunidades: un análisis de impacto”. En M. González, y A. Escobar. Pobreza, transferencias condicionadas y sociedad. México: CIESAS.
- González Foster, Sara (2015). “Piedra tras piedra construiré una escuela”: Alianzas, negociaciones y estrategias de una red de proyectos educativos contrahegemónicos en la Sierra Norte de Puebla (Tesis de maestría en Antropología Social), CIESAS Golfo, Xalapa.
- Grimson, Alejandro (2000). Interculturalidad y comunicación. Buenos Aires: Norma.
- Grimson, Alejandro (2008). Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. *T a b u l a R a s a*, 8, 45 - 67. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/grimson.pdf>
- Guerra, Irene (2009). Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. México: ANUIES.
- Hernández, Gabriel (2011). Movimiento pedagógico y construcción de la educación alternativa en Oaxaca: impacto del currículum bilingüe e intercultural en las identidades de los futuros egresados de la escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (Tesis de doctorado en Ciencias Políticas y Sociales). UNAM. Ciudad de México.
- López, Aime (2009). “Debates de estudiantes de la sede Selvas sobre su identidad y sobre la toma de decisiones de la UVI”. En G. Alatorre, Gerardo (coord.). Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural (pp. 325-331). Veracruz: Universidad Veracruzana Intercultural.
- Llanes, Genner (2011). De comunidades e identidades indígenas en travesía, en aquí estamos. Boletín de Exbecarios Indígenas del IFP-México, 8(14), 13-19.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2011). Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto. Oaxaca: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.
- Maldonado, Carlos (2014). Política intercultural, educación comunitaria y lengua originaria. Historias de vida escolar de los jóvenes de la UESA-

- LEMSC (Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación). ICE-UABJO, Oaxaca.
- Maldonado, Carlos (2017). La educación comunitaria como pedagogía decolonial. La Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria desde la perspectiva de los actores (Tesis de maestría en Antropología Social). CIESAS, Ciudad de México.
- Martínez, Jaime (2010). Eso que llaman comunalidad. México: CONACULTA, Secretaría de Cultura de Oaxaca: Campo A.C.
- Mateos, Laura; Mendoza, Rosa y Dietz, Gunther (2013). “Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional”. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz (coords.). Estado del conocimiento área 12. Multiculturalismo y educación (pp. 213-243). México: COMIE, ANUIES.
- Mateos, Laura y Dietz, Gunther (2013). “Universidades interculturales en México”. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz (coords.). Estado del conocimiento área 12. Multiculturalismo y educación (pp. 245-271). México: COMIE-ANUIES,
- Mato, Daniel (2009). “Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros dificultades, innovaciones y desafíos”. En D. Mato (coord.). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos (pp. 13-78). Caracas: IESALC, UNESCO.
- Mato, Daniel (2010). Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: Un aporte para la profundización de la democracia. Nueva Sociedad, 227, 102-120.
- Meseguer, Shantal (2009). “Un balance preliminar y algunos retos de la UVI”. En G. Alatorre (coord.). Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural (pp. 359-361). Veracruz: Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural.
- Morales, Homero (2006). “Es mi vida, un joven con deseo de superarse”. En Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior. México: ANUIES.

- Ortelli, Paola y Sartorello, Steffano (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural: Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 33, 115-128.
- Ortiz, Verónica (2009). Las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes de origen indígena en la Universidad Veracruzana (Tesis de maestría en Investigación Educativa), Universidad Veracruzana, Veracruz.
- Regino, Adelfo (2000). La comunalidad, raíz, pensamiento, acción y horizonte de los pueblos indígenas. *México Indígena*, 1(2), 7-14.
- Rodríguez, Julio y Rodríguez, Magdalena (2012). Construcción de la identidad universitaria. Estudio de caso en la UNICH de la tercera y cuarta generaciones de la división de procesos sociales (Tesis de licenciatura en Lengua y Cultura). Universidad Intercultural de Chiapas. Chiapas.
- Schmelkes, Silvia (2011). “Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México”. En S. Didou y E. Remedi (coords.). *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión* (pp. 65-78). México: Senado de la República LXI Legislatura.
- Serrano, Laura (2012). Resistir con estilo. Estilos de vida en jóvenes indígenas de la periferia sancristobalense (Tesis de maestría en Antropología Social), CIESAS-Sureste, Chiapas.
- Valdez, Luz y Romero, Francisco (2011). Diversidad y convivencia intercultural en estudiantes de la universidad autónoma indígena de México unidad mochicahui, Ra Ximhai, 7(3), 427-436.
- Vivar, Karla (2014). Trayectoria y desplazamiento de modelos teóricos e ideológicos de la educación indígena a la educación intercultural en México. Una crítica antropológica (Tesis de doctorado en Ciencias Sociales), CIESAS Occidente. Guadalajara.
- Zebadúa, Juan Pablo y Tipa, Juris (2014). Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. México: UNACH.

Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del nordeste Argentino

The experiences of indigenous students in entering and remaining in a conventional university in northeastern Argentina

Adriana Luján¹
Mirian Soto²
Laura Rosso³

Resumen

En este artículo se presentan los avances de una investigación de tipo cualitativa sobre la inclusión de indígenas pertenecientes a los pueblos qom, wichí y moqoit de Chaco, en carreras de grado de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Se describe la propuesta de inclusión del Programa Pueblos Indígenas que implementa esta universidad, a través de becas y acompañamiento pedagógico con tutorías. Se indaga respecto a los significados que los indígenas atribuyen al ingreso en la universidad, los modos de vivenciar ese proceso, las motivaciones que los llevaron a optar por una carrera de nivel superior y las estrategias desarrolladas para lograr la permanencia. Se inicia una exploración respecto de la diversidad que caracteriza al grupo de estudiantes indígenas, focalizando en la condición de urbanidad o ruralidad.

Palabras clave: educación superior – estudiantes universitarios indígenas – ingreso– permanencia.

Abstract

This article presents the results of a qualitative investigation on the inclusion of *qom*, *wichí* and *moqoit* indigenous peoples of Chaco in the undergraduate degree

1 Profesora-Investigadora del Instituto de Investigación en educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Nordeste (UNNE), Argentina. E-mail: lujanae@hotmail.com

2 Becaria de Pregrado del Consejo Interuniversitario Nacional, Instituto de Investigación en educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Nordeste (UNNE), Argentina. E-mail: mirian_gsoto@hotmail.com

3 Profesora-Investigadora del Instituto de Investigación en educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Nordeste (UNNE), Argentina. E-mail: lauralirosso@gmail.com

program of the *Universidad Nacional del Nordeste* (Northeast National University) in Argentina. It describes the project of inclusion of the Program of Indigenous People implemented by this university through scholarships and tutoring. It explores the meaning that indigenous students attach to entrance into university, the ways in which they experience university life, the motivations that move them to pursue a higher education degree, and the strategies used to pursue their educational goal. The article initiates an exploration of the diversity that characterizes this group of students, focusing on conditions of urbanity and rurality.

Key words: higher education, indigenous university students, university entrance, university retention.

Introducción

En los últimos años se han realizado diversos estudios que abordan el acceso a la Educación Superior de los pueblos indígenas, estos trabajos suelen poner el foco en las políticas y discursos inclusivos y en lo que hacen las instituciones para promover la inclusión educativa; sin embargo, es necesario y, no menos importante, escuchar las voces de los sujetos destinatarios de este tipo de políticas, a fin de acercarnos a conocer las maneras en que los estudiantes indígenas se apropian de la universidad (Ossola, 2010; Di Caudo, 2014).

En el presente artículo presentamos resultados preliminares de un estudio cualitativo en el que nos proponemos indagar en los significados que estudiantes indígenas atribuyen a su ingreso a la Universidad Nacional del Nordeste (en adelante UNNE) y a su permanencia en ella.

Estos estudiantes reciben apoyo material a través de becas y acompañamiento pedagógico, ambas acciones son llevadas a cabo por el Programa Pueblos Indígenas (en adelante PPI) implementado en la universidad desde el año 2011; el mismo se propone, entre otros fines, la inclusión a carreras de grado de indígenas de los Pueblos Qom, Wichí y Moqoit de la provincia del Chaco. La UNNE es una institución de carácter regional, que posee sedes en las provincias de Chaco y Corrientes ubicadas al nordeste del territorio argentino, y responde al tipo instituciones de educación superior (IES) convencionales, definidas por Mato como “aquellas [...] que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de comunidades y pueblos indígenas o afro-descendientes” (Mato, 2014, p. 41).

Nos acercamos a las experiencias de los estudiantes desde una perspectiva que atienda a las prácticas de estos sujetos institucionales y sus versiones retrospectivas sobre lo vivido, al decir de Carli (2012), nos preguntamos ¿cómo vivencian o vivenciaron su ingreso y permanencia? ¿Cuáles fueron las motivaciones que los llevaron a optar por una carrera de nivel superior? ¿Qué estrategias han ensayado y ensayan para su continuidad en la universidad? ¿Qué papel juegan la comunidad, la familia, y los actores universitarios con los que se relacionan?

Entendemos que estas experiencias anclan en condiciones institucionales y contextos materiales que de alguna manera se convierten en determinantes, en el ingreso primero y en el recorrido académico después (Carli, 2012). Por ello, nos proponemos caracterizarlas y analizarlas en función del impacto que provocan en los/las estudiantes.

Así mismo iniciamos la indagación respecto de la diversidad que caracteriza a este grupo de estudiantes indígenas con el propósito de poner en cuestión imágenes homogeneizantes que sobre los indígenas se producen y reproducen en las instituciones educativas. Hasta el momento hemos indagado en la diferencia entre ser estudiantes residentes de la ciudad y ser migrantes a la ciudad por estudio⁴ y nos preguntamos ¿cómo traducen esas marcas estudiantes indígenas y actores universitarios no indígenas en las interacciones cotidianas?

Cuestiones metodológicas

El procedimiento para la recolección de información se basó, por un lado, en técnicas de observación participante, formando parte del grupo en sus actividades mediante el rol de colaboradoras y coordinadoras de los talleres⁵ propuestos por el PPI; en otras ocasiones, se utilizó la técnica de observación no participante interna en los talleres mencionados, es decir aquella que se realiza desde el interior del grupo pero sin intervenir en las actividades que éste desarrolla (Sagastizabal y Perlo, 2006, p. 99).

El registro obtenido se completó a través de entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes escogidos luego de las observaciones,

4 Distinción que planteamos sin desconocer que ser qom, wichí o moqoit; varón o mujer hablante o no hablante de la lengua materna, son tópicos que deberán ser abordados posteriormente, para alcanzar una descripción más profunda de la diversidad del grupo.

5 Estos talleres/jornadas son espacios planificados para el encuentro, discusión, debate y reflexión; resultan ámbitos de escucha de necesidades, intereses, identificación de obstáculos y búsqueda de alternativas de manera conjunta. Participan en estas instancias estudiantes, referentes indígenas y tutores alumnos.

habilitando la intervención en persona, indagando cara a cara a los interlocutores (Canales Cerón, 2006) individualmente. Se seleccionó de los 45 - población total de becarios del PPI- una muestra de cuatro estudiantes. Tratando de acercarnos a la comprensión y la reconstrucción de discursos y/o relatos característicos de una grupalidad o de ciertas subjetividades en relación al tema aquí investigado (Serbia, 2007), para de esta manera también representar al todo poblacional.

La selección de informantes se realizó teniendo en cuenta a aquellos que atravesaron experiencias significativas en cuanto a la permanencia y el ingreso a la universidad, el equipo pudo tomar conocimiento de estas experiencias de manera general en las jornadas realizadas con los becarios del programa, mediante grupos de trabajo, estos estudiantes relataban sus vivencias, el recorrido transitado hasta el momento, los obstáculos experimentados y las personas o acciones que intervinieron como facilitadores en estos procesos. La selección de la muestra dependió de la variedad de perspectivas y experiencias que representaban a cada estudiante de la población total, como miembro de una determinada comunidad indígena, migrante o no, mujer o varón, avanzado o principiante en una carrera, joven o adulto (según grupo etario), en relación a los fenómenos de ingreso y permanencia aquí investigados.

La muestra fue finalmente integrada por dos varones (V1 y V2) y dos mujeres (M1 y M2) de diferentes Pueblos Indígenas (tres qom y un wichí), de edades entre 22 y 35 años y oriundos, tanto del interior del Chaco como del Gran Resistencia; se encuentran en diferentes etapas de su trayecto formativo (inicial, medio y avanzado) y estudian las carreras de Profesorado en Nivel Inicial, Licenciatura en Ciencias de la Información, Arquitectura y Profesorado en Geografía; una de ellas ya obtuvo el título de Bibliotecaria -título intermedio- y actualmente se encuentra finalizando el cursado de la Licenciatura.

Pueblos indígenas y educación: breve descripción del escenario en Argentina

Los programas de educación de indígenas se desarrollan en el marco de relaciones interétnicas complejas e históricamente determinadas entre Estado y estos pueblos complejas e históricamente determinadas; las políticas de exterminio físico y cultural sumadas a un fuerte impulso homogeneizador llevaron a la invisibilización de los indígenas del territorio argentino hasta bien entrado el Siglo XX (Mombello, 2002, p.3). Teniendo en cuenta esto, “lo indígena” no apareció en la agenda nacional hasta la década de 1980. Es a partir

de la recuperación del proceso democrático en 1983, que empiezan a darse avances importantes en el reconocimiento de la existencia y los derechos específicos de estos pueblos en la Argentina.

Es así como, en relación a esos avances, podemos enumerar la ley que define los principios fundamentales sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes N° 23.302/1985; la ley N° 24.071/1992 que aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de 1989; la reforma de la Constitución Nacional en 1994, que entre sus postulados, determinó el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, el respeto a su identidad y derecho a una educación bilingüe e intercultural, el reconocimiento de la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitarias de las tierras tradicionalmente ocupadas por ellos, entre otros reconocimientos. En el plano internacional, se encuentra la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001 donde en su art. 5 expresa: “toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural...”; y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 donde en su artículo 14 define los derechos a “todos los niveles y formas de educación...”. La Ley de Educación Nacional N° 26.206/2016 define que “la Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los Pueblos Indígenas...” (art. 52).

Sin embargo, en el nivel de Educación Superior rige la Ley Nacional N° 24.521/1995 en donde no se hace alusión a este derecho de las comunidades de referencia. Cabe mencionar que la estructura de este nivel comprende por un lado, instituciones de educación superior no universitaria⁶ y por el otro, universidades e institutos universitarios.

Teniendo en cuenta esta estructura es pertinente señalar que dentro de las características principales de las universidades públicas del país, se encuentran la autonomía institucional, la autarquía económico-financiera, la gratuidad de los estudios de grado, un régimen de acceso con bajo nivel de selectividad y el financiamiento mayoritariamente estatal (Rezaval, 2008, p. 58).

Partiendo desde este escenario, algunos estudios proponen debatir no sólo las condiciones de accesibilidad (amplias en comparación con otros

6 De formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística.

sistemas de educación superior de otros países) sino también las condiciones de permanencia (Rezaval, 2008; Ossola, 2016). En este sentido y haciendo referencia a las poblaciones indígenas, pese a las condiciones amplias de acceso, hay poca presencia de éstas en la universidad. La última autora señala que el contexto de mayor visibilidad de las demandas de las comunidades, sumado a ciertas medidas⁷ tomadas en el sistema de educación superior argentino, permitieron que se generara durante la década del 2000, una nueva percepción acerca de los indígenas en las instituciones de este nivel. Siguiendo esta línea de análisis, las acciones desarrolladas por diferentes universidades convencionales (o por unidades académicas al interior de las mismas) incluyen una amplia gama de propuestas para lograr el acceso de jóvenes y adultos de las comunidades a las carreras de grado (Ossola, 2016: p. 67). El programa aquí estudiado resulta un caso de las acciones mencionadas.

Pueblos indígenas, derechos y educación en el Chaco

En el Chaco, una de las provincias a las que pertenece la UNNE, habita población de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit. Según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010, 41.304 personas se reconocen como indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios, sobre una población total de 1.055.259; de modo tal que según datos oficiales, los indígenas representan casi el 4% de la población total de la provincia⁸. De los 41.304, el 95,1 % es descendiente de los pueblos originarios que han habitado la región del Chaco: el 74,5 % pertenece al pueblo Qom, el 11,2 % al Wichí y el 9,4 % al Moqoit⁹.

Respecto de las relaciones entre Estado provincial y organizaciones indígenas, podemos señalar diversos procesos disruptivos que desde 2006 reconfiguraron el campo étnico-político, describiendo una mayor presencia indígena en instancias decisorias y en organismos estatales de las áreas de salud, justicia, vivienda y educación. Asimismo, sostenemos que la participación de los indígenas es un dato relevante en la historia de las últimas tres décadas del sistema educativo de la provincia del Chaco (Rosso, Artieda y Luján, 2016, p. 373), y que tal participación se profundizó recientemente como efecto de la

7 Creación de una beca específica para estudiantes indígenas. Subprograma Indígenas (SPI) que funcionó en el marco del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU).

8 Según datos oficiales, la población indígena representaría el 3,91 % de la población total. En: http://www.censo2010.indec.gov.ar/CuadrosDefinitivos/P1-P_Chaco.pdf

9 En: http://www.censo2010.indec.gov.ar/CuadrosDefinitivos/P1-P_Chaco.pdf

mencionada reconfiguración del campo de relaciones entre el Estado y las poblaciones indígenas (Artieda, 2016, p. 99).

Como ejemplo de esos procesos podemos citar la aprobación de la Ley N° 5.905/2007, por la que se crea el Programa de Educación Plurilingüe, cuyo objetivo es el “desarrollo equilibrado de la personalidad del educando y su identidad ...”, y tiene entre sus finalidades “propiciar el aprendizaje comunicativo e intercultural (...)”, para esto “contempla las lenguas indígenas, regionales y extranjeras...”¹⁰; la Ley N° 6.604/2010, de oficialización de las lenguas indígenas en el Chaco; la Ley de Educación Provincial N° 6.691/2010 que presenta a la “Educación Bilingüe Intercultural como la Modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de los Pueblos Indígenas en todos los niveles ...”¹¹. A esta legislación podemos sumar el Decreto N° 380/2010 - que establece la estructura organizativa del Ministerio Educación -que crea la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo y la Dirección de Plurilingüismo como dependencia de éste estableciendo sus objetivos y acciones; y la Ley N° 7.446/2014 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena, referenciando a “aquella educación que se implementa en establecimientos educativos ubicados en comunidades indígenas, con mayoría de alumnos indígenas y la participación de un Consejo Comunitario, reconocido por la comunidad de referencia”¹².

Este marco regulatorio da muestra de la reconfiguración de las relaciones entre el Estado provincial y las comunidades, antes mencionada, propiciando la generación de políticas de acceso no sólo para la educación básica y secundaria, sino también para la formación superior.

Si nos detenemos en las estadísticas educativas entre 2008 y 2014, en ese lapso encontramos un notable aumento en la matrícula indígena del nivel secundario y del nivel superior no universitario.

En el año 2008, 115 alumnos indígenas asistían al nivel superior no universitario, frente a 12.411 alumnos en el nivel primario y 602 en el

10 Arts. 1° y 2°.

11 Cap. XIII, Art. 87

12 Art. 1°

13 Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, *Informe Área de Educación Aborigen Intercultural Bilingüe*, Resistencia, Chaco, 2008, pp.15.

14 Últimos datos disponibles del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, *Informe Dirección General de Planeamiento y Evaluación Educativa*, Resistencia, Chaco, 2014.

secundario¹³. En 2014, 12.106 alumnos se encontraban matriculados en el nivel primario, 2.712 en el nivel secundario y 644 en el nivel superior no universitario¹⁴.

Según el trabajo de Rosso y otros (2016) “el crecimiento de matrícula indígena puede ser efecto del establecimiento de la obligatoriedad del secundario (establecida por Ley de Educación Nacional 26.206/2010), como así también de la aplicación por parte del Estado Nacional de asignaciones y otros programas¹⁵ que apoyan materialmente la inclusión de jóvenes y niños al sistema educativo”. Se señala también que a pesar del crecimiento se mantenía baja la matrícula indígena (histórica) en los niveles medio y superior no universitario respecto del primario.

Ahora bien, ¿qué sucede con la matrícula de indígenas en la universidad? En la UNNE, se cuenta solo con datos relevados por el PPI. Desde 2011, año en que se inicia la implementación de este programa, se habían identificado como indígenas 17 alumnos que cursaban carreras de grado sobre un total general de 49.875¹⁶. En 2016 se registran 45¹⁷ estudiantes indígenas sobre una matrícula total de 69.546¹⁸. Como se advierte es aún bajo el porcentaje de ingreso de este grupo a la institución.

La política de inclusión de indígenas a la UNNE

El PPI¹⁹ se propone llevar adelante la decisión política de apoyar el acceso de los pueblos indígenas, Qom, Wichí y Moqoit, a la educación universitaria. Su plan de acción plantea el otorgamiento de becas integrales de manera de generar las condiciones materiales necesarias para promover la inclusión,

15 La “Asignación Universal por Hijo” fue aprobada por Decreto No. 1602/09 y el “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” (PROG.R.ES.AR.) por Decreto N° 84/14, ambos del Poder Ejecutivo Nacional.

16 Universidad Nacional del Nordeste. Estadísticas Estudiantes (2011). En: <http://www.unne.edu.ar/homepage/unne-en-cifras/estudiantes>

17 Fuente: PPI (2016)

18 Total general de estudiantes 2015 más total general de aspirantes 2016. En: <http://www.unne.edu.ar/homepage/unne-en-cifras/aspirantes>

19 Aprobado según Resolución N° 733/2010 por el Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste

20 “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (Convenio 169 de OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, art. 27, 1989, adoptado por la Rep. Argentina por Ley N° 24.071)

21 Res. N° 733/2010, pág. 4

colaborando con la concreción de los derechos que les son propios²⁰ y “contar con profesionales indígenas que puedan asistir en el desarrollo de sus comunidades en salud, educación, derecho, medio ambiente, vivienda y toda otra formación y disciplina de la oferta universitaria”²¹.

Conjuntamente con el apoyo material de las becas se encuentra el apoyo pedagógico y orientación a través de tutorías. Las tutorías comprenden acciones articuladas para acompañar el recorrido académico de los estudiantes y generar condiciones de respeto a su identidad étnica en el ámbito universitario, condiciones que se consideran imprescindibles para disminuir las posibilidades de abandono y potenciar los aprendizajes y la inclusión²². Esta propuesta sostiene la figura del tutor par, un alumno avanzado de cada una de las carreras que contienen estudiantes indígenas en su matrícula, ya que se considera fundamental su experiencia en el recorrido académico para poder brindar un acompañamiento apropiado.

Cabe mencionar que estos tutores alumnos son capacitados²³ específicamente en la temática, teniendo como objetivo la formación en educación e interculturalidad, contemplando las particularidades que demandan su rol en este tipo de experiencia.

Algunos datos de los estudiantes indígenas de la UNNE

Los datos estadísticos de 2016 arrojan un total de 45 estudiantes pertenecientes a los pueblos indígenas reconocidos en el Chaco. La variable pueblo da cuenta de la mayoría de estudiantes qom, y en mucha menor proporción la presencia de moqoit y wichí. En la provincia del Chaco, los Qom son de mayor población respecto de los otros dos pueblos, y un gran porcentaje de ellos reside en las ciudades más importantes, como Resistencia y Sáenz Peña. Diferente situación es la de los wichí, por ejemplo, quienes viven en el noroeste de la provincia, zona caracterizada por la difícil accesibilidad y escasa densidad de población, por lo que las posibilidades de acceder a los centros universitarios son menores. Finalmente, si miramos los números de la variable sexo la proporción entre varones y mujeres es casi igual.

22 Op. cit. pág. 6

23 Proyecto Formación y Orientación de Tutores del Programa Pueblos Indígenas aprobado por Resol. N° 2202/2014 Rect. UNNE.

Tabla 1: Distribución de estudiantes indígenas de la UNNE por pueblo y por sexo

Etnia	Cantidad	Porcentaje	Mujeres	Varones
Qom	35	78%	17	18
Moqoit	4	9%	3	1
Wichí	6	13%	3	3
Total	45	100	23	22

Fuente: PPI-UNNE. Abril de 2016

En cuanto al lugar de procedencia, del total de 45 tenemos un 47% compuesto por estudiantes de la capital provincial y la localidad de Fontana, ambas pertenecientes al conglomerado llamado “Gran Resistencia”²⁴, más los estudiantes que viven en la localidad de Puerto Tirol, ubicada solo a 15 km de la ciudad de Resistencia. A este importante porcentaje le resulta accesible asistir a las sedes centrales de la universidad que se ubican tanto en la capital de Chaco, como en la capital de Corrientes debido a la cercanía y a mayores opciones de transporte. El 53% de los estudiantes restantes pertenece a localidades del interior de la provincia, lo que implica una movilidad hacia las sedes donde se encuentran las carreras que cursan.

Asimismo es importante señalar que esta universidad cuenta con una sede en la localidad de Juan José Castelli²⁵ y otra en General Pinedo²⁶, lo que posibilita a jóvenes y adultos, oriundos de pueblos cercanos tener acceso a la oferta universitaria sin verse obligados a migrar a las ciudades capitales de Chaco o Corrientes; un 69% del total de estudiantes indígenas, cursa sus carreras en las sedes centrales, mientras que el 31% lo hace en las extensiones áulicas de J.J. Castelli y Gral. Pinedo (22% y 9% respectivamente).

24 Conglomerado compuesto por las ciudades de Resistencia, Fontana, Barranqueras y Puerto Vilelas.

25 Localidad ubicada a 270 km de la ciudad de Resistencia.

26 Localidad ubicada 268 km de la ciudad de Resistencia.

Universidad, migraciones e identidad étnica

Los estudiantes aquí entrevistados perciben las representaciones que el grueso de la sociedad no-indígena regional sostiene sobre los pueblos indígenas. Diversos actores universitarios, profesores y alumnos, reproducen imágenes homogeneizantes respecto de los estudiantes indígenas tales como “son tímidos, retraídos”, “tienen rasgos físicos específicos que los caracterizan”, “los wichí son de zonas rurales, viven alejados de la capital del Chaco”.

Datos y voces de estos estudiantes muestran que esas imágenes o pre-conceptos aportan al desconocimiento y la exclusión.

Los datos muestran que del total del grupo, el 47% reside en el conglomerado llamado Gran Resistencia y un 53% es oriundo de localidades del interior; es decir que casi la mitad es urbano. Como hemos apuntado antes, del 69% que cursa en sedes centrales solo el 16% ha tenido que migrar para realizar sus estudios. Sin embargo, a ambos grupos los atraviesa la migración, estos estudiantes indígenas son hijos de migrantes rurales²⁷. Las ciudades representaron y aún representan la posibilidad de trabajo y el acceso a bienes o servicios novedosos (Guarino, 2006, p. 37), forzando a los indígenas a migrar.

Por otra parte, en los últimos cinco años el ingreso de indígenas del Chaco a la universidad ha sido alentado por el creciente número de egresados del nivel secundario ya señalado con anterioridad, el programa de becas de ayuda económica implementado por esta universidad y, las políticas estatales de apoyo a la educación señaladas anteriormente. Sin embargo, las exclusiones a las que hace referencia la autora antes citada, no dejan de estar presentes, y se actualizan en las auto-percepciones de estos estudiantes, así como en las interacciones con actores no-indígenas de la universidad.

Lo novedoso de su llegada a la universidad, es vivido a través del miedo, miedo fundado en auto-percepciones desvalorizadoras en los estudiantes entrevistados que han migrado desde sus localidades de residencia a la ciudad de Resistencia para estudiar²⁸. El siguiente testimonio resulta indicio de lo señalado:

27 La migración a la ciudad se inició en la década de 1950 y aún continúa; el fenómeno fue provocado por una sucesión de crisis de la producción agroforestal, a la que los indígenas de esta provincia estaban integrados como jornaleros y/o colonos (Guarino, 2006; Rosso, 2011).

28 La muestra está compuesta por dos estudiantes de localidades del interior del Chaco y dos estudiantes residentes del conglomerado Gran Resistencia. Planteamos aquí la diferencia entre los estudiantes indígenas urbanos y los estudiantes indígenas que migran de localidades del interior por razones de estudio.

[...] el obstáculo más grande fue [...] no sé si podría llamarse, [...] un miedo de nuestra raza como es el indígena ¿cierto? Siempre se caracterizó por ser una persona tímida, más que nada que tiene miedo de socializar con las personas le cuesta muchísimo creo que ese fue uno de los obstáculos ahí, yo vine y me costaba eso de ir por mí mismo y hacer las cosas, tenía miedo de ir a preguntar, ir a relacionarme, ir a no sé comunicarme con los demás y reunirme en grupos. (V2)²⁹

Los rasgos físicos y el origen rural determinan para los no-indígenas del caso estudiado, la pertenencia étnica, reforzando de esta manera imágenes que ubican a los indígenas lejos de las ciudades. Tal como una estudiante relata:

Algo que siempre me preguntaban cuando estaba en los grupos (se refiere a compañeros de carrera) era de donde venía y vos sos del interior? Me decían y [...] yo les decía ¿del interior de qué? Yo vivo en Puerto Tirol. Y me preguntaban si no era de El Sauzalito, El Impenetrable [...] por esa zona es donde están los wichí [...]. Tengo rasgos, no lo puedo ocultar. Pero es también como los compañeros hacen esa diferenciación ¿no? [...] o sea, nunca me preguntaron si era indígena directamente, sino que si venía de esa parte. (M1)

Algunos estudiantes indígenas prefieren no revelar su pertenencia étnica tras rasgos físicos no identificados como indígenas, porque consideran que asumir esa adscripción los ubica como “distintos”, diferencia que al contrario de alentar una valoración puede resultar el tener que someterse, o habilitar a una relación asimétrica. En el párrafo siguiente uno de los estudiantes entrevistados narra sus decisiones:

[...] quizás a mí no se me note, quizás debería decirlo o sea pero, pero no elijo a quien decirlo, [...] creo que no es importante, [...] quizás creo yo que si le digo: “sí, yo soy un indígena que viene de una comunidad y todo eso” quizás, los profesores, no todos pero algunos, si tendrían una tendencia de querer ayudarme un poco más, pero no me gustaría.

[...] Como que me sentiría muy incómodo. Como que al ayudarte todo bien, pero como que te haga sentir inferior [...] entonces no lo prefiero, entonces sí, no lo digo [...]
(V2)³⁰

En este sentido, el caso aquí indagado resulta una expresión de fenómenos de características similares que suceden en otros países de Latinoamérica en los que se implementan políticas de inclusión indígena en universidades

29 Varón 2

30 Igual testimonio aparece en entrevistado V1 (Varón 1)

convencionales. Souza (2016, p. 170) da cuenta del desconocimiento de la población urbana no-indígena con la que se relacionan estudiantes indígenas de una universidad de Brasil; la autora advierte que tal desinformación sobre los pueblos indígenas de su propio Estado trae como consecuencias la indiferencia y procesos de invisibilización hacia los sujetos y colectivos indígenas. Estudios sobre políticas similares en México, señalan las tensiones en los procesos de construcción identitaria y cultural afrontados por los sujetos indígenas que se escolarizan en escuelas de distintos niveles, en escenarios urbanos y de migración (Czarny y Martínez, 2015, p.304).

Escuelas, universidades, ciudades generan cotidianamente el encuentro entre colectivos sociales diversos, para el caso que nos interesa, interacciones cotidianas entre indígenas y no-indígenas donde las diferencias se actualizan y re-elaboran. En una universidad convencional donde son minoría, encontramos que los estudiantes indígenas no aceptan pasivamente la exclusión, más bien evalúan, toman decisiones y desarrollan estrategias buscando mantenerse a salvo en el juego de las relaciones asimétricas, en las que están inmersos.

Ingreso: expectativas, motivaciones y dificultades

La temática del ingreso de indígenas a la universidad en Argentina ha sido abordada en trabajos como el de Ossola (2013a); el de Luján y Torres (2014). En éstos se ha indagado sobre los sentidos que adquiere para estos sujetos el acceso a este nivel educativo, proponiendo una reflexión sobre las rupturas y continuidades que perciben entre sus experiencias escolares iniciales y la educación superior universitaria; así como sobre los significados que adquiere esta experiencia para los miembros de la comunidad de referencia y sus familias. En estas reflexiones se identifican dos visiones de los estudiantes, una positiva en tanto oportunidad para acceder a un mayor nivel educativo, y con la formación recibida contribuir a sus comunidades; y una visión más crítica que se relaciona con los desencuentros interculturales vivenciados en el espacio universitario.

Siguiendo esta línea de estudios, una investigación realizada en el estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, por Dos Santos y Marques (2015), exploran las políticas de acción afirmativa³¹ destinadas a la población indígena y

31 "Las políticas de acción afirmativa (o discriminación positiva) incluyen un gran rango de medidas específicas, compensatorias y de inclusión étnica y racial en general (Carvalho, 2007)" (Ossola, 2016, p.58).

afrodescendiente, además de indagar en los desafíos que atraviesan los estudiantes indígenas para el acceso y la permanencia en la institución universitaria. El trabajo anterior muestra de qué manera los programas de acompañamiento estudiantil contribuyen al éxito de los alumnos que los perciben, sin dejar de lado otros mecanismos que pudieran ser desplegados por ellos mismos en base a las dificultades que enfrentan en relación al ámbito financiero, pedagógico, emocional que en muchas ocasiones terminan afectando a la salud del estudiante.

En el caso abordado en este artículo, se advierte que uno de los factores que influyen en la motivación para el ingreso a la universidad es la familia, quien proporciona las condiciones materiales y simbólicas no sólo para el ingreso, sino también para la permanencia. Entendemos por condiciones materiales a los recursos económicos-financieros que les sirven de sustento en su trayecto académico. Respecto a las condiciones simbólicas tomamos aquí la definición de Dos Santos y Marques (2015), quienes aluden a factores subjetivos como la contención afectiva y emocional; en este sentido explican que:

Además de enfrentar el desafío material de permanencia, en referencia a los aspectos financieros, los estudiantes indígenas al entrar en las universidades enfrentan dificultades simbólicas en la adaptación, aquellos factores subjetivos, interpersonales, afectivos, inherentes a cada ruta que conduzca de manera diferente a permanecer en la zona universitaria (p. 5).

Observamos que, dentro de las variables de interés de estos estudiantes por el ingreso a las carreras de grado, se encuentra el mandato familiar y las responsabilidades adjudicadas a los mismos. El acompañamiento brindado por sus familiares, tanto económico como emocional, genera condiciones que los ayudan a sentirse apoyados y alentados en su decisión.

[...] mi vieja³² sí me apoya en todo [...] yo le dije “bueno voy a estudiar geografía” y [...] “sí [...] hace lo que vos quieras [...]” o sea, siempre tuve el apoyo de ellos [...] siempre me dieron la oportunidad de que lo que yo quería básicamente (sic) [...] yo soy del interior [...] de Quitilipi y es todo un proceso digamos venir de allá a acá, en cierto modo la ayuda económica que tenés que tener es fundamental [...] y si bien la beca te aporta algo, no es que te genera la subsistencia [...] mis viejos nunca me negaron nada, siempre me estuvieron apoyando independientemente de lo que yo eligiera (V1).

32 En Argentina es común el uso del término vieja/viejo para referirse a los padres.

Por otro lado, los estudiantes ven en la educación superior, una herramienta de lucha para sus comunidades, lo cual los motiva a formarse, para convertirse en profesionales comprometidos con sus pueblos de pertenencia. Tanto desde las expectativas de los propios estudiantes como de los miembros de sus familias, se advierte una posición clara de querer formarse académicamente para contribuir al desarrollo de su comunidad. En este sentido, uno de los estudiantes manifiesta:

[...] siempre decía (su papá) que le faltaba en su trabajo una persona que se encargue del tema económico como contador, entonces agarre yo y me tire para ese lado pensando primero en mi comunidad, claro, poder brindar una ayuda y poder manejarnos nuestros propios fondos por lo menos [...] brindar ayuda más que nada [...] (V2)

Consideramos pertinente utilizar aquí el concepto de membresía propuesto por Czarny (2007). La membresía a una comunidad hace que los sujetos se mantengan ligados a sus pueblos de origen mediante la participación y los actos de dar y recibir. Las nociones de dar y recibir nos permiten comprender, que ser licenciado, por ejemplo, está socialmente valorado para la comunidad, cuando los conocimientos adquiridos fuera de este contexto y en la escuela se ponen “al servicio de la comunidad” (Czarny, 2007, p. 937). De esta manera los sujetos permiten que toda la comunidad se beneficie con el conocimiento y no solo quienes lo adquirieron.

En cuanto a las dificultades identificadas en la etapa del ingreso de los indígenas a las diferentes carreras, creemos que se encuentran con obstáculos comunes a los de otros ingresantes, independientemente de lo étnico. Tal es el caso de adquirir estrategias o tácticas de colaboración entre pares para moverse y adaptarse a la nueva vida institucional, lo cual, en un primer momento, representa un pasaje abrupto de la escuela secundaria a la universidad (Carli, 2012, p.66), tanto en términos vinculares (con pares y docentes), como de relación con el conocimiento y la institución. Esto es, adquisición de nuevos tiempos, ritmos de estudio, prácticas de lectura, adaptación a la masividad de las cátedras, tal como lo expresan dos de los estudiantes:

Cuando empecé [...] siempre veía cómo que iba a ser como el secundario más que nada, iba a ser divertido, iba a ser más tranquilo no sé, vine acá y me encontré con un muro más o menos que me reventé. [...] era muy distinto el ambiente de la universidad que el del colegio secundario donde estaba allá, así que creo que fue un cambio muy rotundo [...] (V2)

[...] yo creo que las mayores dificultades fue el proceso de adaptación (sic.) al modo de estudio que se encontraba presenta acá, si bien yo vine del colegio con una preparación digamos un poco reducida [...] a comparación de otros compañeros que yo veía acá [...] ellos ya tenían digamos asimilado (sic.) muchas cosas que yo no [...] tenía que llegar a mi casa y sentarme a leer para poder comprender lo que estaba queriendo decir la profesora en la clase [...] me costó un poco adaptarme a la forma de estudio [...] (V1)

Los relatos remiten a diferentes dificultades experimentadas al ingresar a la universidad, ya sea sobre los cambios de contexto institucional abruptos o los ritmos de estudio, situación que llevó a la necesidad de adquirir nuevos hábitos para poder permanecer dentro de la universidad. Los y las estudiantes manifiestan que pudieron superar estas dificultades adquiriendo nuevos aprendizajes y modos de responder, y entre los facilitadores para este proceso, señalan el acompañamiento de los tutores pares que son parte del PPI, así como el apoyo del grupo de estudio que pudieron conformar, factores éstos que analizaremos más detenidamente en los párrafos siguientes. Así lo manifiestan:

*[...] con este acompañamiento que se hizo (el acompañamiento de los tutores) se ha ido avanzando, los tutores vendrían a ser un trato más cercano con la persona, y como estudian las carreras saben que sugerencias te pueden dar [...](M1)*³³.

*[...] capaz hubo otros problemas, pero como siempre tuve el acompañamiento de mis compañeros lo solucionamos todo juntos y fue más fácil [...](V1)*³⁴.

Es importante señalar que, las dificultades de acceso se acentúan cuando los estudiantes provienen del interior de la provincia, ya que concurrir a la universidad implica migrar de sus lugares de procedencia. “La migración a las ciudades para acceder a distintos niveles de estudio es un hecho que acompañó la relación de las comunidades indígenas con la escuela. Los miembros de estas comunidades [...] han tenido que migrar por la ausencia [...] de universidades” (Czarny, 2007, p.926).

El fenómeno de la desterritorialización, es decir, la ausencia material de los miembros en sus comunidades (Czarny, 2007, p. 936) aparece también como un condicionante para la permanencia y adaptación a la institución universitaria. Para los casos que estudiamos, se expresa en la siguiente apreciación:

33 Mujer 1.

34 *[...] los tutores, te dan acompañamiento en cierto modo te dan seguridad porque sabés que tenés ahí a alguien que te está guiando digamos [...]*

[...] creo que para toda persona del interior que no está acostumbrado a un ambiente tan complejo y muy grande como es Resistencia es más que nada [...] el contexto en general, o sea vos salís de un pueblito muy chiquitito y venís a una ciudad bastante grande y como te pega te choca un poco por el ambiente que te rodea es muy distinto eso [...] (V2).

La desterritorialización los lleva a adquirir prácticas de socialización y configuración de nuevos vínculos. Al respecto uno de los estudiantes sostiene:

[...] el proceso de cambio que tuve fue que yo vivía en un lugar donde todos se conocen, nadie te roba casi y cuando llegué a Resistencia el ambiente era otro y había que adaptarse, en cuanto a la separación de la familia, había que residir acá varios meses y después visitarlos, también el cambio de los amigos [...] (V1).

Permanencia: experiencias e imágenes sobre “estar en la universidad”

Carli (2012) sostiene que para permanecer en una institución de nivel superior los sujetos deben desplegar ciertas estrategias, mediante las cuales adquieren su condición de estudiantes universitarios, permitiéndose de esta manera ser exitosos en su formación, sorteando obstáculos y dificultades hasta llegar a culminar o avanzar en el plan de estudios de su carrera.

Identificamos en los relatos de los entrevistados el desarrollo de tales estrategias dentro de las cuales advertimos un factor común: el grupo de pares no indígenas (llamado por algunos de ellos “grupo de estudio”). Vemos como la interacción en este caso, constituye un aspecto positivo en el proceso de crear nuevos vínculos y se convierte en una condición indispensable para la permanencia en la carrera. Al decir de Carli (2012, p. 67), una de las particularidades de la etapa de iniciación a la vida universitaria “se caracteriza por la importancia de la sociabilidad entre pares, que toma forma, generalmente, en los primeros años de modo azaroso”, al respecto una estudiante nos relataba:

[...] El grupo de compañeros que tuve desde el inicio de la carrera fue muy bueno [...] tal vez (refiriéndose a que si no hubiera tenido ese grupo) me hubiera costado un poco más, [...] aprobar y seguir la carrera [...] (M1).

En este sentido, y siguiendo con la valoración del grupo, se admite también en la siguiente afirmación que el grupo de pares actuó como facilitador en el ingreso a la facultad:

[...] alcancé a desarrollarme como cualquiera digamos [...] como cualquier universitario, tengo compañeros tengo amigos, o sea la facultad es otro mundo[...] la sufrimos todos, vivimos alegrías y tristezas es así eh... dentro de todo creo que alcancé un buen ingreso con mis pares [...] con la mayoría porque hasta ahora tuve buenos compañeros, tuve suerte (V1).

Tal como sostiene Di Caudo (2014, p. 13) “la universidad se presenta como un ámbito de complejo interjuego en el que intervienen diversos elementos (académicos y no académicos), prácticas de socialización, aprendizajes, organizaciones y adaptaciones diversas entre los estudiantes indígenas y no indígenas, entre docentes y personal universitario”. Son precisamente estos elementos los que van a conjugarse y dar lugar a múltiples estrategias para la permanencia en este ámbito que muchas veces resulta hostil y excluyente.

En las voces de los/las indígenas aquí consultados, aparecen palabras como “*complejidad*”, “*sufrimiento*”, “*alegrías*”, “*tristeza*”, “*miedo*”, “*timidez*”, “*enojo*”, “*esperanza*” y “*amistad*”, revelando el entramado ambivalente de sus experiencias universitarias.

Siguiendo esta línea de análisis, re-aparece la figura de los tutores pares que los estudiantes tienen en el recorrido académico, quienes de distintas formas colaboran motivando y acompañando el desenvolvimiento de los tutorandos.

Así se expresan dos de los estudiantes respecto del significado que le asignan al sistema de tutorías que pone en marcha el programa:

En una palabra digamos [...] guía [...] porque si bien ellos no están para hacerte la tarea [...] los tutores te dan acompañamiento [...] Para mi es básicamente eso el programa un guía (V1).

El programa creo que fue uno de los lugares que más visitaba con frecuencia al venir aquí, creo que siempre pasaba por ahí y trataba de hablar y relacionarme con el programa [...] creo que hay un poco de sentimiento nostálgico o algo así con los tutores esas cosas que fue con los que más empecé a hablar, [...] siento un respeto muy grande por los tutores, me ayudaban (V2).

Ossola (2013a), analiza las tutorías como una acción pedagógica que es parte de un proyecto educativo mayor, inserto en tramas de educación propias y en vínculo con un contexto social particular. Las tutorías en la Universidad Nacional de Salta “forman parte de una actividad formativa que incluye

aspectos académicos (guiar el proceso de aprendizaje de materias universitarias), personales (contribución a la auto-valoración positiva del estudiante) y profesionales (diseñar el acceso al mundo laboral)” (p.27). En el caso estudiado, las tutorías hacen foco en los dos primeros aspectos, por lo que en los relatos de los tutorados se denota la valoración que adquieren los tutores del PPI a lo largo de su carrera, más aun en los primeros años de cursado. Consideramos aquí que las tutorías son otra herramienta que los estudiantes indígenas utilizan para permanecer en la universidad.

Analizando lo que llamamos en este trabajo las estrategias de permanencia, observamos también, por otro lado, que no reconocen a los profesores como variable que contribuya a este proceso de continuidad en el recorrido académico. Salvo en uno de los casos, donde la estudiante manifiesta características de apertura y flexibilidad en ellos. Así lo expresaba un estudiante entrevistado:

[...] bueno, el profesor[...] para mí el profesor es el profesor, más allá de ser una persona amigable quizás en cada momento o en ciertas ocasiones, creo que el profesor es el profesor, y el profesor es igual acá como en cualquier lado digamos (V1).

Como podemos ver en el relato, los sujetos no consideran a los docentes como personas que signifiquen una ayuda en su trayecto pero tampoco los consideran un obstáculo. ¿Qué hace que estos estudiantes describan al vínculo con los docentes de manera tan lejana? Podríamos atribuir esto al fenómeno de la masividad de las cátedras que es conocido en universidades convencionales públicas. Sin embargo, pareciera que en su recorrido por el sistema el docente no adquiere un papel preponderante, ya que al expresar “*el profesor es lo mismo en todos lados*” deja entrever que no atribuyen algún tipo de vínculo diferente con tales actores tampoco en los niveles anteriores. Aquí sería bueno analizar las huellas que la educación ha dejado en ellos, esas huellas que no solo refieren a la educación formal-escolarizada, sino que se integran con la educación familiar-cultural-escolar-social. Como lo expresa Frigerio al referirse a la herencia y al acontecimiento educativo:

La educación como el acto político de distribuir la herencia, designando al colectivo como heredero (para garantizar que no haya des-heredados) en un gesto que no imponga ni enmascare una deuda [...] la posibilidad de dar lo que se sabe/ lo que se tiene, sin que el otro quede colocado en la posición de deudor. En educación, la posición de deudor es impertinente, dado que el acceso al archivo es un derecho (Frigerio, 2005 en Skliar, 2007, p. 23).

Las relaciones de poder e imposición a lo largo de la historia nos demuestran cómo nuestra sociedad tendió y tiende a occidentalizar el conocimiento socialmente válido de los pueblos indígenas, incluso en la legislación argentina han sido vistos como deudores, “*habitantes incompletos, a ser transformados para devenir en ciudadanos plenos* (Briones, 2006)” (Ossola, 2013a, p. 34), es por ello que se buscó históricamente homogeneizar, asimilar a la población indígena a las costumbres criollas. “Esto condice con el modelo homogeneizador que se desarrolló en el país idealizado por la generación de la década de 1880, el cual impulsaba el desarrollo de la formación escolar como una batalla cultural contra la ignorancia y el salvajismo (representado por los pueblos indígenas)” (p.32).

Hoy, herederos de esta historia educativa, los estudiantes que ingresan a la universidad, con vistas a contribuir a sus comunidades mediante la educación recibida, se encuentran con una educación que es el resultado de un proyecto universal y occidental de estudios superiores. La llegada de los estudiantes a la universidad se ve atravesada por diversos quiebres entre los contenidos valorados dentro del ámbito universitario con las costumbres y enseñanzas de sus comunidades de origen y el rol que ellos ocupan dentro de las mismas; y “lo otro”, eso a lo que ahora acceden, adquiere valoraciones mayoritariamente positivas, en detrimento de sus saberes y aprendizajes previos como miembros de sus comunidades (Di Caudo, 2016), dentro de un espacio universitario que los “incluye” pero excluyendo sus diferencias, y asimilándolos cada vez más a la vida universitaria. “Una hibridación tranquilizadora que neutraliza las diferencias adaptando a los estudiantes a los conocimientos universales, racionales y modernos de las instituciones superiores” (p. 113). Es por ello que consideramos que esta ausencia de los docentes como figura significativa en los relatos de los estudiantes tiene que ver con el acto pedagógico en sí mismo, ya que en la mayoría de los casos estudiados, éste se encontraba mediado por contenidos impuestos.

Por otra parte, a pesar de tener que sortear los obstáculos descritos y valerse de tácticas para permanecer, el “ser universitarios” para estos sujetos, adquiere una significación ligada a una idea de superación de sí mismos como comunidad. Se reconocen a sí mismos como pioneros³⁵ dentro de una sociedad que en ciertas ocasiones los oprime y discrimina. Ellos asumen para sí mismos

35 La figura de “pionero” que aparece aquí amerita un trabajo de análisis más profundo, dado que se acerca a la noción de frontera abordada por Ossola (2013b) y que será retomada en un futuro trabajo.

y según ellos para sus comunidades, un rol como bandera de lucha y ejemplo para sus hermanos/as indígenas, así lo expresan con sus palabras:

[...] creo que yo y los otros chicos tenemos una idea bastante clara de[...] en cierto modo de pionero porque[...] nosotros creemos que si podemos, va a haber más gente que se va a animar digamos, lo vemos así, hablamos con los otros chicos y[...] creemos eso, creemos que nosotros podemos llevar a que otros se animen, que no es nada del otro mundo, que está al alcance de todo (V1).

A modo de conclusión

El programa que busca la inclusión de indígenas en la UNNE forma parte de una serie de políticas públicas e institucionales implementadas que apoyan el ingreso y permanencia de esta población en todos los niveles del sistema educativo; se trata de políticas que se proponen concretar derechos alcanzados así como responder a las demandas de las organizaciones indígenas.

La implementación del programa analizado tiene un breve recorrido temporal, no es posible conocer su impacto en las estadísticas educativas indígenas; en el presente trabajo nos propusimos acercarnos a las experiencias de ingreso y permanencia de los estudiantes indígenas buscando conocer sus reflexiones, las expectativas que asumen así como los obstáculos encontrados. En el caso estudiado creemos que el apoyo material y pedagógico no resultan los únicos identificados por ellos como factores facilitadores para el ingreso y permanencia en una universidad convencional; el apoyo familiar, las expectativas de sus comunidades y el acompañamiento de estudiantes no-indígenas también aparecen como tales.

Los estudiantes indígenas aquí indagados transitan por primera vez la universidad, se perciben como “pioneros”, son los primeros en su familia y su comunidad.

Vivencian esta experiencia de “inclusión” atravesada por tensiones; subrayamos aquí las identificadas: el apoyo familiar junto a la desterritorialización; la ayuda de los pares no indígenas de la mano con actitudes que denotan prejuicios y desconocimiento sobre los indígenas; el apoyo de la universidad a través de becas y tutorías en paralelo al *muro* con el que chocan al experimentar las diferencias entre el nivel medio y el universitario.

Estos sujetos se encuentran en proceso de aprender hábitos y competencias considerados necesarios para ser un estudiante universitario pero consecutivamente re-elaboran los sentidos que adquiere el ser un universitario

indígena; re-elaboración puesta en acto cuando perciben los prejuicios de los otros sin aceptar pasivamente la consecuente exclusión que generan, desarrollando estrategias que les permitan mantenerse a salvo en el juego de las relaciones desiguales en las que están inmersos.

Aprendizajes que adquieren, atravesados por tensiones como ya hemos dicho, junto a logros, estrategias de resistencia, sentimiento de miedo, de alegría. Tales develan el desarrollo de experiencias universitarias particulares, diferentes a las de estudiantes urbanos no indígenas, y que en tanto tal nos interpelan a mejorar y profundizar los estudios sobre políticas educativas de inclusión con pueblos indígenas, así como aportar, desde la investigación, al diseño e implementación de las mismas.

Referencias bibliográficas

- Artieda, Teresa (2016). *Educación y movimientos étnico-políticos en la historia chaqueña reciente*. En Alicia Itatí Palermo y Ana María Pérez (comp.). *Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe* (pp. 97-111). Buenos Aires, C E F I S - A A S . R e c u p e r a d o de <http://www.aasociologia.org.ar/2016/04/libro-nuevosprotagonistas-en-el.html>
- Canales Cerón, Manuel (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: Lom Ediciones.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Czarny, Gabriela y Martínez, Elizabeth (2015). “Escolarización indígena en México. Entre procesos migrantes, políticas interculturales y nuevos encubrimientos”. En G. Novaro, A. Padawery A.C. Hecht (coord.). *Educación, Pueblos Indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, (pp. 285-310). Buenos Aires, Ed. Biblos.
- Czarny, Gabriela (2007). Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación de comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 12(034), 921-950.
- Di Caudo, Verónica (2014). *Jóvenes indígenas y afroecuatorianos en el Nivel Superior. Prácticas, políticas y discursos*. Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos (pp. 13-15). Universidad Politécnica Salesiana.

- Di Caudo, Verónica (2016). "Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde". En V. Di Caudo, M. Llanos Erazo, y C Ospina, (comps.) *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 93-126). Ecuador: Universidad Política Salesiana.
- Dos Santos, Mauricio y Marques, Eugenia (2015). *Educação superior e políticas afirmativas para a população indígena no Brasil: os desafios para além do acesso*. En XI Reunión de antropología del Mercosur "Diálogos, prácticas y visiones antropológicas desde el Sur". Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Guarino, Graciela (2006). *Los tobas en la ciudad de Resistencia. El desafío de vivir en las márgenes. Cuaderno Urbano*, 5,35-53.
- Luján, Adriana y Torres, Jonatan (2014). Jóvenes indígenas y educación superior. Experiencias en el acceso y permanencia en la Universidad. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, 3, 4 y 5 de diciembre de 2014. Recuperado de <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014>
- Mato, Daniel (2014). Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos, experiencias y desafíos. *Revista Novedades Educativas*, 284, 36 -41.
- Mombello, Laura (2002). *Evolución de la política indigenista en la Argentina en la década de los noventa*. En Informe, Recuperado de <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/claspo/overviews/polsoc puebind.pdf>
- Ossola, María Macarena (2010). Experiencias interculturales en las aulas universitarias: el caso de los jóvenes Wichí en la Universidad Nacional de Salta (Argentina). *Cuadernos Interculturales*, 8(15), 93-113.
- Ossola, María Macarena (2013a). Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias. (Tesis de doctorado en Antropología Social) Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ossola, María Macarena (2013b). Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 547-562.
- Ossola, María Macarena (2016). Pueblos Indígenas y Educación Superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 4(1), 57-77.

- Rosso, Laura (2011). Educación estatal para indígenas del Chaco Argentino: tensiones históricas. En M. Paladino y S. M. García (coord.). *La Escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos. Impactos y desafíos* (pp. 35-61). Ecuador: AbyaYala.
- Rosso, Laura, Artieda, Teresa y Luján, Adriana. (2016). Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad. En D. Mato, *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 371-387). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Sagastizabal, M. Ángeles y Perlo, Claudia. (2006). *La investigación-acción Como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Editorial Stella y Ediciones La Crujía.
- Serbia, José M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 4(3), pp. 123-146. Recuperado de www.hologramatica.com.ar
- Skljar, Carlos (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Souza, Ana Cláudia Gomes de (2016). ¿Passou? ¡Agora é luta! Um estudo sobre ações afirmativas e o ingresso de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia (Tese de Doutorado em Antropologia) Universidade Federal da Bahia, Bahia, 265 págs., mimeo.

Jovens guarani e kaiowá no ensino superior em Mato Grosso do Sul – Brasil

Guarani and Kaiowá youth in higher education in Mato Grosso in Southern Brazil

Célia Maria Foster Silvestre¹
Marta Soares Ferreira²
Algacir Amarilia³

Resumo

Esse artigo apresenta e discute aspectos da formação universitária de jovens guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul, Brasil, a partir das políticas de acesso e permanência no ensino superior, especialmente no que se refere àquelas destinadas aos integrantes desses coletivos, dando ênfase às ações no âmbito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. No Brasil, a presença indígena no ensino formal é recente e, para além do direito à educação e das políticas públicas vinculadas a esse direito, existem compreensões epistemológicas e políticas que entram em cena, fundamentando reflexões a respeito dos distintos projetos atrelados à trajetória escolar, do ensino fundamental ao superior. Os dados e relatos apresentados são decorrentes de uma série de pesquisas, projetos de extensão e ensino entre os Guarani e Kaiowá, incluindo o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – Subprojeto Interdisciplinar, que vem sendo desenvolvido em duas escolas indígenas, no município de Amambai, MS, desde 2014.

Palabras-chave: ensino superior; jovens guarani e kaiowá; políticas de acesso e permanência na universidade.

- 1 Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), nos cursos de Ciências Sociais, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e Mestrado em Desenvolvimento Regional e de Sistemas Produtivos. Coordenadora do subprojeto Interdisciplinar do PIBID, UEMS de Amambai; coordenadora do projeto de extensão “Ojapo tape oguatá hina: se faz caminho ao andar”. E-mail: celia.silvestre@gmail.com
- 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Unioeste, Toledo/Paraná. Egressa do curso de Ciências Sociais de Amambai e ex-integrante do PIBID, subprojeto Interdisciplinar. E-mail: martamartinhasf@gmail.com
- 3 Graduando do curso de Ciências Sociais, UEMS de Amambai. Integrante do PIBID, subprojeto Interdisciplinar. Email: algaciramarilia153@gmail.com

Abstract

This article describes and discusses aspects of the university education of Guaraní and Kaiowá youths in Mato Grosso do Sul - Brazil, based on the policies of access and retention in higher education, especially those related to the members of these groups, emphasizing the actions in in the ambit of State University of Mato Grosso do Sul. In Brazil, the indigenous presence in formal education is recent; in addition to the right to an education and public policies linked to this right, there are epistemological and political understandings that need to be considered, grounding reflections on the different projects linked to the school trajectory. The data and reports presented are the result of a series of research, extension and teaching projects with the Guaraní and Kaiowá, including the PIBID - Interdisciplinary Subproject Institutional Scholarship Program, developed in two indigenous schools in the municipality of Amambai, MS since 2014.

Keywords: higher education; young Guaraní and Kaiowá youth; access and permanence in university education.

Os Guaraní e Kaiowá contemporâneos

Os coletivos indígenas identificados como Guaraní, no Brasil, subdividem-se em três grupos, sendo eles os Nhandeva, que se autodenominam como Guaraní (como aqui serão referidos), os Kaiowá e os M'bya. Estes grupos mantêm entre si diferenças, mas também identificações e são agrupados assim devido ao fato de serem falantes da língua guarani, ainda que apresentem variações linguísticas. Segundo o Instituto Sócio Ambiental (ISA)⁴, os Guaraní, juntos, compõem a população indígena mais numerosa do país, com cerca de 50.000 pessoas. Os dados apresentados no ISA são de acordo com o Censo realizado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI)⁵ no ano de 2008. Entretanto, estes dados estariam bem aquém do que se estima atualmente. De acordo com Cavalcante (2013, p. 84), apenas no estado de Mato Grosso do Sul (MS) vive, atualmente, uma população maior do que 51.000 pessoas.

4 Organização não governamental (ONG) que, no Brasil, atua na defesa dos direitos das populações tradicionais, incluindo os povos indígenas: <https://www.socioambiental.org/pt-br> e <http://pib.socioambiental.org/pt>.

5 Órgão indigenista oficial.

Os grupos identificados como Guarani habitam territórios que se dispersam por Espírito Santo, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins, Mato Grosso do Sul. Habitam também as terras do Paraguai, Argentina e da Bolívia, onde são conhecidos como Ava Chiripa, Pãi Tavyterã, Chiriguano. Ao todo, os diversos grupos guarani que habitam o continente sul americano somam, aproximadamente, 250 mil integrantes (Silvestre, 2011).

Os territórios guarani e kaiowá se estendem, no estado de Mato Grosso do Sul, por cerca de duzentos quilômetros, a partir da fronteira com o Paraguai, por toda a extensão ao sul do estado. Entretanto, hoje encontram-se divididos em, aproximadamente, 17 administrações municipais e em cerca de 35 aldeias já demarcadas como terra indígena. Mas eles também vivem em áreas que estão sendo demarcadas, ou que aguardam o procedimento administrativo para que possa vir a ser regularizada no futuro. Os Guarani e Kaiowá também estão nos centros urbanos, principalmente nas periferias das cidades. Por isso, o número da população indígena e de suas terras indígenas não é fixo, sendo difícil obter um censo preciso da população Guarani e Kaiowá no sul de Mato Grosso do Sul.

Os territórios indígenas no estado de Mato Grosso do Sul passam, constantemente, por redefinições resultantes tanto do andamento dos procedimentos administrativos e jurídicos que permeiam a demarcação das terras indígenas no Brasil quanto da agência dos índios que, especialmente a partir da década de 1980, se articulam politicamente para recuperar áreas tradicionais das quais foram expulsos (Crespe, 2015).

A situação social vivida pelos índios Guarani e Kaiowá é, deste modo, marcada por uma série de problemas resultantes do esbulho de suas terras. Fora dos territórios tradicionais e confinados em porções territoriais diminutas, denominadas reservas⁶, os índios perdem a capacidade de manter sua autonomia política e econômica, ficando a mercê das políticas públicas, que não dialogam com seus modos de viver (Crespe, 2015).

Essa condição de vida dos coletivos indígenas é consequência do processo de colonização e toda a violência dele decorrente, que não fica restrita ao Brasil. Na América Latina como um todo, o impacto da colonização segue na atualidade por outros arranjos. Diante dele, os índios procuram formas de resistir e seguem lutando de várias formas (Crespe, 2015).

6 Demarcadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), nas primeiras décadas do século XX, como estratégia para facilitar o processo de colonização nas fronteiras.

A luta por direitos passa pela educação escolar em seus vários níveis. No Brasil, a escola foi entendida, até recentemente, como mais uma das formas de integrar os índios à sociedade nacional. O projeto de colonização se reforça a partir da colonização do saber. Nesse intento, a escola colonizadora negava as práticas e saberes indígenas e uma das estratégias para a negação dos saberes era a proibição de falar a língua materna. A Constituição brasileira de 1988 instaura novas possibilidades legitimadoras dos direitos indígenas, estabelecendo a escola bilíngue e específica, fundamentada nos modos próprios de ensino/aprendizagem.

Essa diretriz remete à possibilidade, direito e vontade política (por parte dos indígenas) de estabelecer um projeto pedagógico de forma autônoma, com currículo, calendário e metodologia de ensino/aprendizagem próprios. Muitos aspectos estão atrelados a essa perspectiva e a prerrogativa aberta pela Constituição de 1988 demanda uma série de políticas públicas, em nível federal, estadual e municipal, para a efetivação dessa escola, que ainda carecem de eficácia. De várias formas e por vários motivos, essa também tem sido uma luta árdua.

De forma geral, os estudos que passam pela questão da educação escolar indígena tratam da legislação que a regulamenta, fazem análise sobre a distinção entre a perspectiva anterior e após a Constituição de 1988, e tratam dos impasses subjacentes à proposta de uma educação escolar diferenciada e intercultural. Essas análises remetem à problemática da oferta dessa modalidade de educação por instituições da sociedade brasileira, pautadas pelo estabelecimento de uma determinada hegemonia, não somente distinta do modo de vida dos povos indígenas, mas que se opõe a ele.

Rossato (2002), pioneira no campo da educação escolar indígena diferenciada entre os Guarani e Kaiowá, traz para sua pesquisa a preocupação do povo Guarani, ao formular a questão problema para sua dissertação: “Será o letrão ainda um dos nossos?”⁷ Nessa dissertação, a autora já apontava os desafios presentes na educação escolar indígena, enquanto espaço de dissenso por parte dos próprios Guarani e Kaiowá e de descaso por parte do poder público. Registrava, também, a importância da trajetória política do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, cujos integrantes, a partir da escola, se envolvem nos projetos de vida e futuro de suas comunidades.

7 Letrão é a palavra que os Kaiowá e Guarani utilizam para se referir ao indivíduo letrado, que passou pela escola. A pergunta alude ao questionamento que haveria a respeito da vinculação e compromisso dos profissionais indígenas com suas comunidades.

Em estudo sobre a proposta da educação escolar indígena diferenciada, Nascimento (2004) analisa os impasses da construção dessa escola, a partir de quatro frentes: a atitude centralizadora do Estado na implantação dessa política pública; a dificuldade da transmutação dos conceitos como os de etnia, interculturalidade, processos próprios de aprendizagem, tradição, para as experiências curriculares concretas; a limitação na concretização da diferença, dada pelos resquícios e marcas que a passagem pela escola, baseada nos paradigmas da cultura ocidental, deixou nos professores indígenas e o precário conhecimento sobre o cotidiano das escolas indígenas, que inviabiliza inferências profundas sobre o impacto dessa instituição na totalidade das relações sociais locais.

Silvestre (2011) busca compreender aspectos do envolvimento dos jovens professores guarani e kaiowá nos projetos de vida e resistência de seu povo. O terreno para a pesquisa foi o Curso Normal Médio – Formação de Professores Guarani e Kaiowá - “Ára Verá” e o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, e aldeias de onde vinham os cursistas, especialmente a Te'yikue, município de Caarapó, Mato Grosso do Sul. No entrelaçado da temática da juventude com a educação, surge o vigor das demandas por direitos, entre eles à terra, considerado o direito fundamental, a partir do qual emanam os demais. Nesse movimento, os jovens estão presentes, tanto na luta pela terra quanto na educação. A autora retrata, ainda, o surgimento da categoria juventude enquanto grupo social e categoria histórica entre esse coletivo, considerando que, tradicionalmente, as pessoas kaiowá e guarani passaram da infância para a vida adulta.

O movimento por uma escola indígena autônoma entre os Kaiowá e Guarani foi fortalecido a partir da formação dos professores integrantes desses coletivos. Os cursos de formação específicos, representados pelo curso em nível médio “Ára Verá” – tempo-espço iluminado – e o curso de licenciatura intercultural “Teko Arandu” -tempo de sabedoria-, também acima mencionados, constituem referência, do ponto de vista político e pedagógico. A formação em nível superior acontece também a partir da inserção em universidades privadas e públicas, em cursos não específicos, redimensionando a forma como os conhecimentos são colocados em aproximação e, também, colocando os futuros professores em contato com distintas compreensões a respeito do para que e como formar (Silvestre, 2011).

A chegada aos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, revela-se uma ocupação de territórios. Ocupar esse espaço representa,

para os indígenas, acesso a conhecimentos que julgam importantes nesse novo contexto histórico, incluindo os relacionados a direitos. A esse respeito, um estudante do Teko Arandu manifestava: “a bomba que a gente tem que estourar é no papel. O papel é a espingarda e a bala é a caneta”. Com isso, fazem referência ao lugar ocupado por aqueles e aquelas que têm acesso aos conhecimentos letrados, na luta para concretizar os direitos indígenas, mas também indica o trânsito desses professores por distintos cenários políticos, onde a frase é repetida (Silvestre, 2011).

Os desafios que se colocam são de várias ordens e dizem respeito ao enfrentamento a um projeto político respaldado nas políticas educacionais hegemônicas, presentes em um momento histórico predominantemente neoliberal. A proposta de educação presente nos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena e no Referencial para a Formação de Professores Indígenas, vão à contramão dessa hegemonia, ainda que encontrem dificuldades para se efetivar.

Os Guarani e Kaiowá na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) recebe estudantes a partir do sistema de cotas, desde 2002. Trata-se de uma política brasileira de caráter afirmativo que busca compensar o processo histórico que manteve grupos sociais subalternos afastados da universidade, reservando parte das vagas disponíveis para integrantes desses grupos. Na última década, além do sistema de cotas, um conjunto de políticas de inclusão educacional foi adotado, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o que possibilitou a inserção de jovens oriundos de famílias de baixa renda nas universidades (Mucedula Aguiar, 2003).

O sistema de cotas consiste em uma prática afirmativa destinada à formação universitária de jovens oriundos de grupos historicamente ausentes da universidade no Brasil, reservando uma porcentagem de vagas para estudantes negros e negras, indígenas e com toda a trajetória de ensino básico em escolas públicas, como forma de instaurar um processo de transformação das condições sociais e econômicas desses grupos. A nota obtida no ENEM é utilizada para o acesso a cursos em universidades vinculadas ao Sistema de Seleção Unificada, o que também tem incentivado a mobilidade estudantil no Brasil.

Existem concepções divergentes a respeito do sistema de cotas que, ao serem fundamentadas na meritocracia para o acesso à universidade, não consideram as desigualdades historicamente construídas. No que se refere aos coletivos indígenas, esses estavam ausentes da universidade. Atualmente, um número ainda reduzido de estudantes ingressa e um número ainda menor conclui os estudos.

Quando as primeiras escolas foram implantadas nas aldeias, os professores não eram indígenas. É também a partir dos direitos indígenas estabelecido na Constituição de 1988, que para a educação se formaliza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os indígenas se tornam professores nas escolas em suas aldeias, demandando cursos de formação específicos, como o caso dos cursos mencionados, Ara Verá e Teko Arandu.

Entretanto, os cursos de formação específicos não são suficientes para atender a demanda crescente por ensino superior. A UEMS, enquanto uma universidade pública com Unidades distribuídas em grande parte do estado, possui localização estratégica para a inserção dos jovens indígenas, embora não tenha cursos de formação específicos; entretanto, a partir de 2015 se iniciem estudos e procedimentos para a implantação de uma licenciatura em Agroecologia específica para os Guarani e Kaiowá.

O desafio seguinte à entrada na universidade é a permanência. Em Amambai, a proximidade com a aldeia contribui para isso, e, nesse caso, é possível fazer referência à presença dos Guarani e Kaiowá oriundos principalmente da Aldeia Guapo' y (Amambai), que fica a, aproximadamente, seis quilômetros de distância.

A existência de bolsas de auxílio também tem grande impacto no fator permanência. O Programa Vale Universidade Indígena – PVUI, que constitui em programa estadual de auxílio financeiro mediante a contrapartida de 12 horas semanais de estágio em instituições públicas, tem a adesão da maioria dos estudantes indígenas. Entretanto, é necessário salientar que apenas a junção de múltiplos fatores é que contribui para a permanência nos cursos e a conclusão dos estudos. Eles não estão restritos ao aspecto financeiro, até porque o valor de um auxílio, ou bolsa, é baixo e insuficiente para manter uma pessoa ou mais, quando quem estuda tem a responsabilidade de apoiar a sua família. Apenas ao juntar mais de uma dessas alternativas, bolsa e auxílio, se torna possível deixar o trabalho e se manter na universidade com esse recurso. E qual é esse trabalho a ser deixado para ingressar na universidade, para esses estudantes? É aquele o

mais precário possível: o trabalho nas usinas de açúcar e álcool, não apenas no estado de Mato Grosso do Sul, na colheita de maçã nos estados mais ao sul do país, na construção civil e para as mulheres, por vezes, o trabalho como doméstica.

Nesse sentido, cada vez mais os jovens percebem a universidade como uma forma de mudar essa situação e sentem que isso seja possível através das bolsas e auxílios aos quais podem ter acesso. É necessário lembrar, com isso, que é vedado receber mais de uma bolsa, ou recebê-la tendo um vínculo empregatício formal, a exemplo das bolsas de iniciação científica, através do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) ou de ações de extensão, através do PIBEX (Programa Institucional de Bolsas de Extensão). O regulamento do PIBID permite que a ou o estudante se inicie na docência, mesmo estando trabalhando, e o regulamento do PVUI, que o caracteriza enquanto auxílio financeiro cuja contrapartida é o desenvolvimento de atividades em órgãos da administração pública federal, estadual ou municipal (como secretarias de escolas, bibliotecas e outros), por doze horas semanais, juntos, criam uma alternativa de renda para se manter na universidade.

É importante ressaltar, também, a vinculação da UEMS ao Programa Rede de Saberes, ao lado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O Programa está atrelado ao Projeto Trilhas de Conhecimentos, com financiamento da Fundação Ford (Landa; Viana; Ferreira y Urquiza Aguilera, 2014). O projeto tem o objetivo de favorecer a permanência de estudantes indígenas na universidade através da participação em eventos, acesso às tecnologias da informação, fortalecimento da autonomia individual e coletiva.

Entre os múltiplos fatores mencionados como importantes para a permanência encontra-se a necessidade de acolhimento e desenvolvimento de estratégias interculturais que considerem a presença, história e lutas dos Guarani e Kaiowá. Os cursos de Ciências Sociais e História tem promovido essas condições, ao reunir docentes que se dedicam a pesquisas e projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para os Guarani e Kaiowa. Não menos importante, como mencionamos, se faz necessário que os recursos advindos de auxílios financeiros e bolsas de estudos sejam compatíveis com a necessidade de manter o estudante e à sua família enquanto estuda, já que a maioria dos jovens, quando inicia o ensino superior, tem filhos.

Com relação a esse aspecto, lembramos que a idade que a sociedade ocidental convencionou chamar de juventude, com vivências consideradas próprias dessa fase da vida, não encontra correspondente, nos mesmos termos, entre os povos indígenas de forma geral e entre os Guarani e Kaiowá de forma específica, embora cada vez mais a palavra jovem e juventude seja utilizada pelos próprios integrantes desse coletivo indígena. A formação da família e nascimento de filhos acontece cedo e, ao chegar à universidade, já vivem uma relação matrimonial. Manter-se na universidade, por esse motivo, é um desafio, frente às obrigações, culturais e econômicas, que envolvem a família (Silvestre, 2011).

Para as mulheres estudantes indígenas, as relações de parentesco ganham ênfase quando se considera fazer um curso superior. Entre os aspectos mencionados pelas jovens está o valor que esse coletivo indígena dá à formação da família, e que acontece para os casais jovens por volta da idade em que dariam entrada à universidade (frequentemente antes) e, a partir daí, existe uma série de prescrições relacionadas ao que se espera da mulher casada.

As famílias indígenas entendem que as mulheres ao se casar devem cuidar do marido e da família. Não se vê com bons olhos a ida para a universidade, por conta dos novos conhecimentos a serem adquiridos, que diferem da socialidade própria da cultura guarani e kaiowá. Segundo elas, ocorre uma hostilização em relação à intenção da mulher que manifesta o desejo de estudar, procurando desviar-la dessa intenção. Uma estudante indígena do curso de Ciências Sociais, casada com um jovem indígena vinculado ao curso de História, manifestou que viveu essas situações. Para ela, essa postura da família mudou quando o estudo começou a gerar recursos financeiros, para se manterem e também para ajudar a família, o que condiz com as relações de reciprocidade própria dos Guarani e Kaiowá (Pereira, 2004).

Com referência a isso, é importante salientar a importância das políticas de formação em nível superior para indígenas, com cursos oferecidos em instituições de ensino superior próximas às aldeias, ou que sejam oferecidos na metodologia da alternância⁸, com etapas de ensino presenciais que contemplem apoio para deslocamento, hospedagem e alimentação, inclusive para facilitar a inserção de mulheres mães.

8 A metodologia da alternância intercala períodos de ensino na universidade e na comunidade, com o deslocamento do corpo docente para as comunidades, o que favorece o conhecimento a respeito das condições locais. As atividades de ensino, pesquisa e extensão estão correlacionadas, em todos os momentos.

As frentes de expansão econômica provocaram e continuam provocando graves impactos na forma de vida (*nhande reko* – nosso modo de vida, nossa cultura), desses coletivos. As áreas diminutas, quer seja das reservas ou na (in)contingência dos acampamentos, e elevado contingente demográfico se contrapõem à configuração social tradicional, não permitindo cultivar alimentos. Não há áreas de mata para caçar e rios para pescar, o que requer a vinculação ao mercado de trabalho, para a reprodução das condições materiais de vida. Geralmente são os jovens a adentrarem a esse mundo do *karai*, como são chamados os não indígenas, quase sempre através da forma de trabalho subalternizado que mencionamos acima.

Outro fator a se levar em consideração, são as dificuldades de ordem epistemológica e linguística, presentes na vivência universitária. Ainda que desejosos de se manterem na universidade, essas barreiras por vezes dificultam a permanência, o que aponta para a necessidade de articular, à política pública, estratégias pedagógicas diferenciadas e projetos de ensino específicos.

Foi considerando essas aspectos que, a partir de 2014, a Unidade da UEMS em Amambai passou a desenvolver um dos projetos vinculados ao PIBID⁹ em duas escolas da aldeia Amambai: Escola Municipal Mboe'roy Guarani Kaiowá e Escola Estadual Mboe'roy Guarani Kaiowá. O projeto tem característica interdisciplinar e vincula estudantes dos cursos de História e Ciências Sociais, designando 12 bolsas. O mesmo projeto vincula outras duas escolas urbanas, com a proposta de desenvolver atividades voltadas para a educação escolar indígena, história, cultura e direitos indígenas e história e cultura africana e afro-brasileira. A Unidade conta com outros dois projetos vinculados ao PIBID, oferecidos em escolas urbanas: de História e de Ciências Sociais, tendo o de História estudantes indígenas vinculados.

O fato das escolas serem próximas ao local de moradia dos estudantes, com ela terem familiaridade, tanto no sentido de que lá estudaram quanto de poderem falar a língua guarani, faz com que os estudantes guarani e kaiowá procurem se vincular ao projeto interdisciplinar. São doze estudantes que dele fazem parte.

9 O PIBID é um programa que visa a valorização do magistério através do fortalecimento e aprimoramento da formação de docentes para o ensino básico, oferecido pela Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. São oferecidas bolsas para os estudantes universitários que se vinculam ao programa, que são orientados por um docente da universidade (coordenador do projeto) e um do ensino básico (supervisor).

É possível constatar que de 2014 a 2016 não houve desistentes com cancelamento formal da matrícula do curso de Ciências Sociais. Da mesma forma, o número de matriculados aumentou, nos dois cursos. Esse aumento se deve ao fato de que a presença dos universitários nas escolas favorece o interesse de ingresso por parte dos que estão concluindo o ensino médio. Da mesma forma, há um efeito de valorização dos saberes indígenas, acesso ao conhecimento das várias áreas das ciências humanas, incluindo direitos indígenas, participação em eventos e divulgação de suas ações. É importante mencionar o protagonismo dos jovens guarani e kaiowá, tanto na aldeia quanto na universidade, onde promovem um ambiente que tem favorecido suas permanências e expectativas de continuidade de estudo em nível de pós-graduação.

A vivência em sala de aula, nas escolas de ensino médio e fundamental, permite a interação nesse espaço, exercitar a autonomia e segurança, perceber as próprias fragilidades e as do sistema escolar, criar espaços para tratar de temas relacionados ao ensino de história e cultura indígena. Com isso, aprendem e ensinam.

Os bolsistas do PIBID Interdisciplinar perceberam, também, que suas presenças nas escolas da aldeia é um meio para motivarem os demais a ingressarem na universidade. Na sala de aula, na universidade, se deparam com o outro através do viés teórico, ampliando suas consciências de si. Questionam as teorias e se fortalecem nos argumentos a respeito da relevância de sua cultura. A partir disso, fomentam o debate sobre a temática da demarcação de terras tradicionais. Dizem que não existe direito a ser conquistado que não passe pelos territórios tradicionais, sendo essa a dimensão prioritária, a partir da qual as demais surgem. Posicionam-se como apoiadores dos seus parentes que estão em situação de acampamento para retomadas de territórios tradicionais. Organizam eventos, trazendo para o mundo do *karai*, não-indígena, seus líderes políticos e espirituais.

No período de 2014 e 2016, várias foram as ações desenvolvidas através do PIBID nas escolas da aldeia e na universidade: estudo dos fundamentos da educação escolar indígena, da organização social guarani e kaiowá, de direitos indígenas, reconhecimento da área indígena e produção de representações cartográficas; produção de livros artesanais com temas próprios da cultura guarani e kaiowá; estudo da história da escola na aldeia; coleta, catalogação, indicação de uso e exposição de plantas medicinais; exposição de fotografias na aldeia e na universidade; oficina de pintura corporal, show de música e dança

(guachire), com degustação de chicha (bebida tradicional) em escola urbana; conversa com autores, encontro com estudantes de curso de pós-graduação, participação e organização de eventos, e muitas outras ações desenvolvidas no cotidiano.

A formação dos estudantes de História e de Ciências Sociais ampliam-se nessas ações, preparando-os não apenas para a docência, mas para atuarem como lideranças. Ao mesmo tempo, esse processo pretende contribuir para desconstruir preconceitos em relação aos indígenas. Esses preconceitos são de vários tipos. Não pretendemos reproduzi-los aqui. São inaceitáveis e queremos que desapareçam. Quem os professa é forçado a revê-los quando os Kaiowá e Guarani ocupam lugar entre os aprovados em curso de mestrado, participantes em congressos nacionais e internacionais, docentes nas escolas.

O que se amplia? Certamente os preconceitos não desaparecem facilmente. O que se amplia é que são os próprios Kaiowá e Guarani que se colocam contra eles, enquanto estudantes, professores e pós-graduandos.

Considerações finais

Quem vive o cotidiano da formação universitária com os kaiowá e guarani sabe, sem olhar dados quantitativos, que são poucos os que entram e menos ainda os que concluem seus estudos. Mas, também, é possível perceber suas presenças cada vez em maior número, confiança e participação na vida universitária. Nos últimos anos, a partir do cenário descrito, percebemos uma verdadeira retomada desse espaço do qual estavam ausentes.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com localização em vários municípios do estado de Mato Grosso do Sul, se coloca em situação favorável para apoiar as demandas dos povos indígenas por educação superior. A inserção através do sistema de cotas enseja a abertura para os múltiplos cursos oferecidos por essa instituição.

Até o ano de 2016 foram matriculados nos cursos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, nos vários municípios, novecentos e nove alunos. Ainda que muitos deles não concluam os cursos, tenham suas matrículas canceladas pelas normas internas ou abandonem os cursos, essa política pública de acesso, ano a ano, consegue maior adesão e credibilidade por parte dos e das jovens cotistas.

Os dados permitem inferir que a vivência universitária de forma ampla, permanência e conclusão dos cursos têm maior vigor quando atreladas às

políticas de apoio financeiro e pedagógico que considerem as especificidades desse público estudantil. Entretanto, no que se refere ao sistema de cotas, os programas institucionais de bolsas, de valor reduzido, não são suficientes para manter estudantes na universidade. Projetos de ensino que favoreçam aos estudantes a participação e vivências acadêmicas em toda sua extensão contribuem para a permanência.

Associadas às políticas de ingresso e permanência, os cursos de Ciências Sociais e História de Amambai reconhecem a diferença e a especificidade da presença guarani e kaiowá e desenvolvem estratégias pedagógicas, assim como projetos de extensão e de pesquisa, que procuram contemplá-las.

As dificuldades são colocadas para homens e mulheres de forma diferenciadas, a partir das expectativas e especificidades culturais dos seus grupos sociais. As referências culturais e os vínculos familiares são referências poderosas para os estudantes indígenas.

As escolhas dos cursos, no que se refere ao público local de Amambai, se relacionam principalmente à proximidade com a universidade e ao que está disponível. Ou seja, se coloca como campo de possibilidades. Necessariamente a política está ligada a um viés econômico. Os estudantes cotistas de Ciências Sociais e História são oriundos de famílias de baixíssima renda, no caso aqui analisado, com a especificidade de serem indígenas.

Os dados sugerem que a permanência não se liga apenas a receber uma bolsa, que tem o valor não suficiente para a reprodução da vida humana; entretanto, a pesquisa não avançou para investigar os egressos e desistentes. A inferência se dá, ao contrário, para avaliar a permanência a partir da junção do Vale Universidade Indígena e do PIBID.

Para além da noção de projeto, da maneira presente para os ocidentais, que permite a projeção de acontecimentos com determinado fim, para os guarani e kaiowá, o fluxo da vida se processa enquanto contingência, expressa na palavra *ko'erô* – se amanhecer. A palavra projeto não tem tradução no pensamento e na língua guarani. Quase sempre, ao ser usada em português, expressa ações direcionadas por uma instituição externa, seja governamental ou ONG. Nessa perspectiva, a vida é sempre experimentada como contingência.

Segundo os jovens e as jovens integrantes do PIBID, a expressão significa que se um novo dia chegar, farão o que estão se propondo. Se amanhecer, será

possível fazer isso e/ou aquilo. Mas... apenas se amanhecer, o que coloca todo o futuro como incerteza e colocando em cheque a racionalidade e certezas ocidentais.

É importante destacar que para as gerações mais jovens essa concepção começa a mudar, no contato com a sociedade ocidental e, ao virem para a universidade, formulam intenções/projetos para sua continuidade. Assim como formulam intenções/projetos de adquirir uma moto, um carro, ou casar.

A esse respeito, contava uma jovem que a mãe dizia, pelo fato de estar recebendo bolsa: “veja se não vai casar, agora que está ganhando dinheiro”. E a jovem relatava que a família começara a ver com bons olhos estar estudando, pensando que se tornaria professora.

Dessa forma, cabe às instituições, através das políticas de acesso a direitos, garantir que vai amanhecer para as e os jovens guarani e kaiowá nos cursos de formação em nível superior, se assim elas e eles o desejarem.

Bibliografia

- Cavalcante, Thiago Leandro Vieira (2013). *Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul* (Tese de Doutorado em História e Sociedade). Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Crespe, Aline Castilho (2015). *Mobilidade e temporalidade kaiowá. Do tekoha à reserva, do tekoharã ao tekoha* (Tese de Doutorado em História). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.
- Landa, Beatriz dos Santos; Viana, Fernando de Luiz Brito; Ferreira, Eva Maria L. ; Urquiza, Antônio H. Aguilera (2014). *Indígenas no Ensino Superior: as experiências do programa Rede de Saberes, em Mato Grosso do Sul*. Rio de Janeiro: Editora E-papers.
- Mucedula Aguiar, Márcio (2003). *A especificidade da ação afirmativa no Brasil: o caso do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba*. MG. Dourados: Ed. UFGD.
- Nascimento, Adir Casaro (2004). *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB.
- Pereira, Levi Marques (2004). *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno* (Tese de Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Rossato, Veronice Lovato (2002). *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: Será o “letrao” ainda um dos nossos?* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- Silvestre, Célia Maria Foster (2011). *Entretempos: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens.* (Tese de Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista. Araraquara.

¡Qué difícil es llegar a ser profesional! Experiencias de jóvenes becarios de origen quechua en la educación superior en Perú

How difficult it is to become a professional! Experiences of Quechua youths who received scholarships to pursue higher education in Peru

Enrique Rivera Vela¹

Resumen

El artículo que se presenta da a conocer algunas experiencias de acción afirmativa para el acceso y permanencia en los estudios de nivel superior, de estudiantes procedentes de diferentes pueblos originarios del Perú, para posteriormente centrarnos en el Programa de Becas de la Fundación Chijnaya, que desde el 2007 apoya a jóvenes de origen quechua nacidos en comunidades ubicadas en la región andina de Puno con las que trabaja la Fundación. Para los fines del estudio se ha hecho uso de los resultados de la evaluación del Programa realizada en 2015, en la que se entrevistó al 70% de beneficiarios graduados, egresados, estudiantes y quienes abandonaron los estudios. Los resultados de la investigación, muestran la importancia que tiene este tipo de apoyo a la población joven de hogares con escasos recursos económicos, deseosos de superar su situación actual a través de la educación superior universitaria o no universitaria.

Palabras clave: acciones afirmativas, educación superior, estudiantes indígenas, Fundación Chijnaya, Asociación Pro-DIA.

Abstract

This article presents some experiences of positive action in which students coming from different indigenous backgrounds in Peru have obtained access to higher education, focusing specifically on the Scholarship Program of The Chijnaya Foundation and the Asociación Pro-DIA that since 2007 has offered economic assistance to students of Quechua origin who reside in communities located in the Andean region of Puno where the Foundation and Pro-DIA work. For present purposes, the results of an evaluation of the Program carried out in 2015 by the author of the article have been used. In that study, 70% of

¹ Magister en Antropología por la Pontificia Universidad católica del Perú, doctorando en Antropología en la Universidade Federal Fluminense – Niterói, Brasil. Profesor de pre grado y post grado en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno-Perú. Email: eriveravela@yahoo.es

the beneficiaries of the scholarship were interviewed, including graduates, students who completed course work but had not yet received their degree, students currently enrolled, and those who abandoned their studies at least temporarily. The results of the investigation demonstrate the great importance of this type of support for low-income youths aspiring to achieve their life goals by pursuing a higher education at a university or a superior technical institute.

Keywords: affirmative actions, higher education, indigenous students, Chijnyaya Foundation, Pro-DIA Association.

1. Introducción

La educación básica regular que se imparte en las áreas rurales de los países andinos, donde viven preferentemente poblaciones de los diferentes pueblos originarios existentes en estos territorios, tiene muchas deficiencias, que no facilita, en la mayoría de los casos, que los jóvenes que culminan los estudios básicos, logren acceder a estudios de nivel superior.

En el caso del Perú, la educación de nivel inicial, primaria y secundaria de las poblaciones indígenas, desde siempre ha sido deficiente (Chirinos y Zegarra, 2004), por los escasos esfuerzos emprendidos desde las instituciones estatales para superar la situación. Esta realidad conjuntamente con el nivel de pobreza y/o los bajos ingresos económicos de la mayoría de las familias rurales, dificultan asegurar que sus hijos tengan las condiciones necesarias para continuar con su instrucción a través de los estudios de nivel superior universitario. Primeramente, para conseguir un cupo y, en el caso que lo logren, el tener que enfrentarse a un sinfín de dificultades como: trasladarse a vivir a la ciudad y los problemas de adaptación, discriminación y otros que allí experimentan; no contar con los recursos económicos suficientes para pagar las mensualidades, en caso de ser una institución particular; dificultades para conseguir y alquilar una habitación adecuada donde vivir; economía insuficiente para su manutención y la adquisición de materiales educativos, entre otros, que imposibilitan, a muchos, lograr la anhelada formación profesional. Estos y otros inconvenientes son observados cotidianamente entre los jóvenes universitario que estudian en la Universidad Nacional del Altiplano y la Universidad Particular “Néstor Cáceres Velásquez”, ambas ubicadas en la región Puno en la zona sur de Perú, donde un alto porcentaje proviene de distritos y comunidades quechuas o aymaras, que son los pueblos originarios existentes en la región.

Conocedores de las dificultades económicas que experimentan los jóvenes estudiantes de educación superior de las comunidades con las que trabaja la Fundación Chijnaya, en 2007 creó un Programa de Becas, que permitió el apoyo económico a un grupo de ellos. En el periodo de 2007 a 2014, fueron 115 jóvenes estudiantes beneficiados (54 % varones y 46% mujeres) de 14 comunidad campesinas de los distritos de Pucará, José Domingo Choquehuanca, Paratía y Capachica. Si bien es cierto que el monto económico no les permite sufragar todos los costos que demanda vivir en la ciudad y cubrir la totalidad de los gastos de estudios, para muchos de los becarios y ex becarios, significó un apoyo extraordinario y un gran aliciente para iniciar, continuar y/o culminar sus estudios.

El artículo se ha escrito con la información obtenida en la evaluación que se realizó al Programa de Becas en 2014, para este fin se optó por realizar una entrevista estructurada a los beneficiarios, contándose con el apoyo de la Dra. Ann Stromberg² quien dio las pautas y formuló un primer cuestionario de preguntas, las mismas que fueron adecuadas por el autor del artículo, por ser el directo responsable de dicha evaluación.

Para realizar el estudio se consideraron los criterios éticos³ para la investigación en Ciencias Sociales del Pitzer College. Antes de cada entrevista, se explicó a los estudiantes aspectos sobre los motivos de la evaluación, haciendo hincapié en que la entrevista no era obligatoria y que podían suspenderla en cualquier momento. Además se hizo entrega de un documento escrito donde se daban a conocer detalles de la evaluación, indicaciones de que la entrevista no vulneraría su integridad, para finalmente solicitar su conformidad y autorización.

Los resultados de la evaluación del Programa fueron presentados en enero de 2015, habiendo conseguido posteriormente la autorización de la Fundación para hacer uso de las entrevistas para la elaboración de una ponencia que fue ofrecida en el II Congreso Internacional de los Pueblos Indígenas de América Latina, realizado en Argentina en 2016, y posteriormente para la publicación del artículo que se ofrece, cuyos objetivos son: a) dar a conocer las políticas de acción afirmativa para el acceso y permanencia en la educación superior de estudiantes procedentes de los pueblos originario en el Perú, y b)

2 Socióloga norteamericana, colaboradora de la Fundación Chijnaya y profesora en el Pitzer College.

3 Al ser el Programa de Becas financiado por donantes norteamericanos y al estar algunos de los socios relacionados con la actividad académica, consideraron pertinente someter la propuesta de evaluación del Programa de Becas al Comité de Ética de Pitzer College, donde la Dra. Stronberg es profesora emérita.

analizar el impacto de las becas otorgadas por la Fundación Chijnaya a estudiantes de origen quechua, que les permite continuar estudios de nivel superior.

2. Políticas de acción afirmativa para el acceso y permanencia en la educación superior de estudiantes de los pueblos originarios en el Perú

Las políticas de acción afirmativa destinadas a asegurar el acceso y permanencia de jóvenes estudiantes de bajos recursos económicos y/o pertenecientes a pueblos originarios, se han convertido en los últimos años en parte de la agenda política de algunos Estados en el contexto latinoamericano (Brasil, Perú, México y otros). Como resultado de las luchas emprendidas por los pueblos y el reconocimiento que han logrado como ciudadanos con derechos, y en la búsqueda por el respeto a las diferencias culturales existentes en los distintos pueblos que forman parte de los Estados-nación, poniendo en debate lo que significa ser ciudadano. Referirse a ciudadano con la idea clásica de un individuo como sujeto de derechos políticos, no es congruente con la aceptación y el respeto a las diferencias culturales, mucho más sabiendo que en un sistema democrático la ciudadanía demanda la igualdad de derechos y obligaciones, y no toma en cuenta las diferencias culturales. Este panorama lleva a algunos intelectuales a la necesidad de replantear el concepto hacia la idea de una ciudadanía intercultural (Kymlika, 1995; Alfaro, Ansión y Tubino, 2008), pues de otra manera no sería posible proponer ni desarrollar políticas que permitan actuar respetando las diferencias culturales.

Una manera de reconocer los derechos negados directa o indirectamente a las minorías étnicas, de género, religiosa y otras, son las políticas de acción afirmativa, entendida tradicionalmente como:

[...] un conjunto de medidas contra la discriminación destinadas a facilitar el acceso a posiciones de privilegio a grupos que, de lo contrario, estarían severamente sub-representados. Son en definitiva, mecanismos para enfrentar la exclusión social y desagregar las élites dirigentes (Darity Jr., Deshpande y Weisskopf, 2011). (Balán, 2014, p. 131)

Para Feres Junior y Daflon las acciones afirmativas son:

[...] políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde,

emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. (Souza, 2016, p. 35).

La implementación de acciones afirmativas orientadas a los jóvenes de algún pueblo originario en el Perú, para lograr el acceso y permanencia en instituciones de estudio superior, han sido escasas, y las que se han propiciado han sido organizadas por la decisión de algunas universidades públicas o privadas, haciendo eco a las solicitudes de organizaciones indígenas, municipios y/o por los propios pueblos originarios (Sanborn y Arriera, 2011). Este es el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) (Cortez Mondragón, 1999; Burga, 2008; Ruiz Urpeque, 2008), que en 1999 convoca a un primer ingreso de admisión diferenciado para estudiantes de pueblos originarios de la Amazonía. Manuel Burga (2008) en el artículo "A Propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM 1999-2005", da a conocer algunos aspectos del proceso seguido en la incorporación de estudiantes amazónicos a la universidad, opinando que la experiencia tuvo un aparente fracaso, entre otros, por no haber estado la universidad preparada para trabajar con estudiantes poseedores de otras lógicas y racionalidad, y por no haberse implementado un programa de tutoría y monitoreo, además del descuido de las propias autoridades que empezaron a desinteresarse por la propuesta, motivando que en 2007 se suspendiese la modalidad de ingreso directo para estudiantes proveniente de la Amazonía.

Por su parte, Ruiz Urpeque (2008) al analizar el proceso de los estudios universitarios de los jóvenes indígenas amazónicos en la UNMSM, da a conocer similares ideas a las vertidas por Burga, haciendo hincapié en las propuestas interculturales para lograr la adecuada incorporación de los estudiantes. Según su parecer:

La preocupación por la interculturalidad estaría presente en la UNMSM, aunque de manera fragmentaria, en las preocupaciones de algunos profesores (especialmente de Lingüística y Antropología) y autoridades. Pero sus propias opiniones dejan ver que no existe una propuesta clara de la Universidad en este punto. La presencia de los estudiantes ha sido vista como una oportunidad en esta dirección, pero hasta ahora desaprovechada. (pp. 255-256).

Otras acciones fueron las impulsadas por organizaciones internacionales, las que se han preocupado por facilitar el acceso a los estudios universitarios a jóvenes indígenas. Este es el caso de la los Programa Pathways de la Fundación Ford que se implementó en México, Brasil, Chile y que, en el Perú, fue denominado como "Programa Hatun Ñan: Acción Afirmativa"; el

que estuvo vigente entre 2003 y 2011 en dos universidades públicas de provincia (Villasante, 2012; Reynaga, 2012).

La primera fue en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. Allí se implementó el programa por un lapso de cinco años a partir de 2003, con la incorporación a sus aulas de estudiantes de origen quechua, aymara y de los pueblos amazónicos Machiguenga y Yine. El propósito del Programa fue:

[...] generar la promoción del acceso del sistema universitario de estudiantes de origen indígena mediante programas y políticas institucionales que permitan incrementar el rendimiento académico, elevar los índices de titulación de los estudiantes que siguen estudios superiores; evaluar los resultados de estas acciones y sostener aquellas que hayan probado ser más eficaces” (Villasante Llerena, 2012, p. 98).

Entre los logros alcanzados se mencionan: la implementación de tutoría, con cursos de apoyo académico, de apoyo a la profesionalización, de desarrollo personal y de fortalecimiento a la identidad cultural, el desarrollo de actividades culturales, los servicios ofrecidos por la universidad como el centro de cómputo, apoyo psicológico, biblioteca y hemeroteca.

La otra universidad involucrada en el programa apoyado por la fundación Ford, fue la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, ubicada en el departamento de Ayacucho. Reynaga Farfán (2013), da detalles de la experiencia en dicha universidad ubicada en una región poblada mayoritariamente por población de origen quechua. Sobre el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior, señalan que han sido las “políticas educativas exclusivas y discriminantes, la pobreza, las barreras socio-culturales e idiomáticas y la baja calidad de la preparación preuniversitaria de los colegios rurales que para el caso de Ayacucho fue agravada por el conflicto armado interno vivido por casi dos décadas” (p. 195), algunos de los factores que han limitado dicho acceso. También mencionan que se ha constatado que son las estudiantes mujeres, sobre todo de la zona rural, quienes tienen menos oportunidades de ingresar a una universidad y de terminar satisfactoriamente los estudios superiores.

La evaluación final del Programa estuvo a cargo de los investigadores García de Fanelli, Moguillansky, Rezaval y Trombetta (2007), quienes manifiestan que se ha generado el procedimiento denominado acceso directo en base a criterios no académicos, la implementación de cursos de apoyo académico con fines de nivelación y otros, paralelos a los cursos de la currícula

profesional. Las experiencias del Hatun Ñan permitió asegurar que se sigan alcanzando los siguientes logros: a) mejoramiento del rendimiento académico, b) claro desarrollo del liderazgo de los estudiantes, c) fortalecimiento de su autoestima e identidad cultural, d) desarrollo personal, e) posicionamiento del programa, f) demanda de pertenencia, y g) evaluación de la currícula del programa.

Además de los casos presentados, se tiene conocimiento de otros organizados por universidades públicas de manera aislada, este es el caso de la Universidad Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta) en Lima.

Como parte de las políticas públicas del Estado concerniente a la inclusión social, las acciones afirmativas para el acceso y la permanencia en los estudios de nivel superior tiene sus primeras experiencias en el gobierno del presidente Ollanta Humala, con la creación del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) mediante Ley N° 29837 de fecha 12 de febrero de 2012, en el que uno de sus componentes es el otorgamiento de becas de pregrado para seguir estudios en universidades públicas o privadas nacionales y extranjeras, así como estudios técnicos en institutos de educación superior tecnológico públicos o privados nacionales. Los requisitos básicos para acceder a las becas que otorga el PRONABEC son: que los postulantes sean estudiantes con alto rendimiento académico y de bajos recursos económicos. Estas becas no contemplan el criterio étnico.

También en 2012, el Ministerio de Educación (MINEDU), con la finalidad de formar profesores para las instituciones públicas EIB⁴, a través de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) promueve la creación de la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en cinco universidades privadas: Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), Universidad Antonio Ruíz de Montoya y Universidad Peruana Unión (UPEA), ubicadas en la ciudad de Lima, y la Universidad Científica del Perú (UCP) ubicada en la región de la Amazonía, concretamente en la ciudad de Iquitos.

En 2014, el PRONABEC crea una beca especial denominada “Beca 18 Educación Intercultural Bilingüe”, dirigida a estudiantes de procedencia andina, amazónica y afroperuana, para cursar licenciaturas en EIB en una de las cinco universidades privadas o en uno de los institutos pedagógicos

4 Instituciones EIB es la denominación que reciben las instituciones educativas de nivel inicial, primaria o secundaria que están aplicando el enfoque intercultural en sus diseños curriculares.

seleccionados para este fin. Esa beca, además de los requisitos ya indicados, y para garantizar su otorgamiento a jóvenes procedentes de algún pueblo originario peruano, contempla la presentación de una constancia que acredite pertenecer a una comunidad campesina, comunidades indígenas o pueblos afro-peruanos.

3. La Fundación Chijnaya y los distritos del ámbito de intervención

La Fundación Chijnaya

La Fundación Chijnaya fue creada por el antropólogo norteamericano Ralph Bolton y un grupo de amigos en 2005, luego que éste visitara el centro poblado de Chijnaya ubicado en el distrito de Pucará en 2004, -cuatro décadas después de haber vivido y trabajado en diferentes comunidades andinas puneñas como voluntario del Cuerpo de Paz de 1961 a 1963-, y de haber retornado por dos años más, en la misma década, para realizar el trabajo de campo que le permitió escribir su tesis de doctorado⁵ para la universidad de Cornell. La manera como Bolton se conecta nuevamente con Puno, y específicamente con la comunidad de Chijnaya, es narrada por él mismo de la siguiente manera:

A finales de 2003 o comienzos de 2004 me hallaba sentado en mi escritorio cuando llegó un mensaje. Era una dirección de correo-e que incluía la palabra “Chijnaya”. Quedé asombrado puesto que no había tenido ningún contacto con nadie de Chijnaya desde mucho antes de la invención de la Internet. El mensaje era de alguien de esta universidad -Ciriaco Quispe-, quien me dijo que había encontrado mi nombre buscando en la web y que se preguntaba si era el mismo Ralph Bolton que había vivido en Chijnaya en los años sesenta. En ese entonces era un niño de cinco o seis años y tenía vagos recuerdos de mí [...]

Para sorpresa de Ciriaco, tuvo mi respuesta a minutos de haber enviado el mensaje. Admití ser la persona a la que estaba buscando. En nuestro intercambio de mensajes me preguntó por qué no había vuelto de visita. (Bolton, 2014, p. 174).

Luego de la visita que realizó a Chijnaya a fines de 2004, respondiendo a un pedido de ayuda por parte de los comuneros, y tras retornar a los Estados Unidos, logra crear la Fundación Chijnaya junto con un grupo de catorce amigos, algunos de ellos ex voluntarios del Cuerpo de Paz en el Perú. La manera como empiezan a trabajar fue con los donativos que ellos mismos daban y/o conseguían, los mismos que empezaron a llegar a Chijnaya, apoyados por la

5 La tesis en mención titula "Aggression in Qolla Society" y fue defendida en 1972.

Asociación Pro-DIA que es creada en el Perú como contraparte de la Fundación. Desde esa fecha el apoyo se ha extendido a más de 14 comunidades y han trabajado en la creación de fondos de préstamos rotativos para micro-préstamos, la construcción de cobertizos⁶, venta de productos artesanales, instalación de estufas ecológicas, campañas de salud bucal, becas a estudiantes de nivel superior y otras actividades en beneficio de la población involucrada.

Los distritos del ámbito de intervención

Los distritos donde están localizadas las comunidades campesinas de donde proceden los becarios de la Fundación Chijnaya tienen las siguientes características: son distritos cuya población es quechua, la actividad económica a la que se dedican es principalmente la agropecuaria y el comercio. En el aspecto educativo, la mayoría de comunidades cuentan con instituciones de educación primaria y las más grandes, con instituciones de educación secundaria. Para tener un acercamiento sobre el nivel pobreza en las comunidades, se presenta una tabla del Índice de Desarrollo Humano (IDH) del Perú y la de los distritos involucrados. Estos datos dan una idea más clara de la situación económica y social de las comunidades de procedencia de los beneficiarios del Programa de Becas.

Tabla 1: Índice de Desarrollo Humano de los distritos involucrados (2012)

Distrito	Población	IDH	Esperanza de vida	Población secundaria completa	Años de educación	Ingreso per cápita en soles (S/.)
PERÚ	30.135,875	0.5058	74.31	67.87	9	S/. 696.9
José Domingo Choquehuanca	5,443	0.3325	65.19	64.09	6.99	314.5
Taraco	14,516	0.2947	70.06	70.39	6.26	201.4
Capachica	11,555	0.2171	68.13	54.28	4.69	140.6

Fuente: PNUD (2013).

6 Los cobertizos son estructuras simples construidas con adobe, madera y techo de calamina, donde es colocado el ganado para protegerlo del frío durante las noches.

A simple vista se observa la diferencia existente en el IDH del Perú y de los distritos involucrados que son considerados como “pobres no extremos”. De acuerdo al IDH, los tres distritos se encuentran por debajo del 0.5058 del IDH que tenía el Perú en 2012 (PNUD, 2013). Los indicadores de esperanza de vida, población con estudios de secundaria completa, años de educación e ingreso per cápita reflejan la pobreza existente en dichos distritos y, por consiguiente, en las comunidades campesinas que se ubican en éstos.

Tomando como ejemplo solo el aspecto educativo, mientras que en el Perú el porcentaje de población que ha logrado culminar los estudios de nivel secundario llega al 67.87%, solo el distrito de Taraco supera ligeramente ese porcentaje al registrar el 70.39% de quienes tienen educación secundaria completa. En los otros distritos, el porcentaje desciende en 3 puntos en el caso de José Domingo Choquehuanca y de 13 puntos en Capachica. Sobre el número de años de educación, mientras que la media nacional es de 9 años de educación, éste es inferior en dos años en José Domingo Choquehuanca y en Taraco, y en 5 años en Capachica, reflejando las limitaciones que tiene la población de estos distritos para el acceso y permanencia, principalmente, en los estudios de nivel superior.

4. El Programa de Becas de la Fundación Chijnaya para estudiantes de nivel superior

Debido a la preocupación de los promotores de la Fundación Chijnaya/Pro-DIA, así como el interés mostrado inicialmente por la población de Chijnaya, en 2007 se empezó a implementar el Programa de Becas, inicialmente dirigido solo a jóvenes del centro poblado Chijnaya, ampliándose posteriormente a otras comunidades, hasta llegar a catorce comunidades beneficiarias (hasta el año 2014). Las primeras becas se otorgaron en virtud al apoyo de una fundación privada norteamericana que aportó un monto económico para ayudar a jóvenes de las comunidades que, por los bajos ingresos económicos de sus familias, experimentaban dificultades para seguir estudios de nivel superior, entre ellas: tener que trasladarse a vivir temporal o permanentemente a la ciudad de Juliaca o Puno, con los cambios implícitos que este hecho ocasiona al tener que adaptarse a nuevas realidades y empezar a afrontar los gastos que demandan vivir en la ciudad y otros exigidos por las instituciones educativas de nivel superior en las que logran insertarse.

Perfil de los becarios

Para los fines de la evaluación del Programa de Becas se consideró cuatro grupos de becarios: graduados⁷, egresados, estudiantes y quienes abandonaron los estudios. De los 115 becarios se entrevistó a un total de 81 (70%). El mayor número de participantes corresponde al grupo de estudiantes, lográndose entrevistar a 30 varones y 28 mujeres, en total 58 jóvenes que representa el 72% de beneficiarios. De los egresados, se logró entrevistar a 14 (17%), siendo 11 varones y 3 mujeres; de los graduados, en menor porcentaje (6%) fueron 5, siendo 2 varones y 3 mujeres. Finalmente, en el caso de quienes por diversos motivos abandonaron los estudios, fueron entrevistados 4 ex becarios (5%), siendo un varón y 3 mujeres.

Teniendo como referencia el ser hablantes de una lengua indígena en tanto lengua materna, se encontró que un alto porcentaje, el 86 %, aprendió a hablar primero el idioma quechua, existiendo un único caso que afirma haber aprendido a hablar el idioma aymara, así como 3 casos que registran el español como su lengua, y 5 que afirman haber aprendido de manera simultánea el quechua y el español. Con base en estos criterios el 95% de los jóvenes becarios es descendiente del pueblo quechua, por tanto desde pequeños se socializaron en el marco de los patrones culturales quechua, los mismos que hoy en día se encuentran mezclados con los de corte “occidental” que son los predominantes en la región y el país.

A pesar del alto porcentaje de jóvenes cuya lengua materna es el quechua, éste es ligeramente inferior en comparación con la lengua materna de sus padres que en un 90% aprendieron a hablar con dicho idioma; esta diferencia, aunque no muy alta, muestra la disminución que viene experimentando el empleo de la lengua vernácula, hecho recurrente en el contexto de las comunidades originarias en las que pervive.

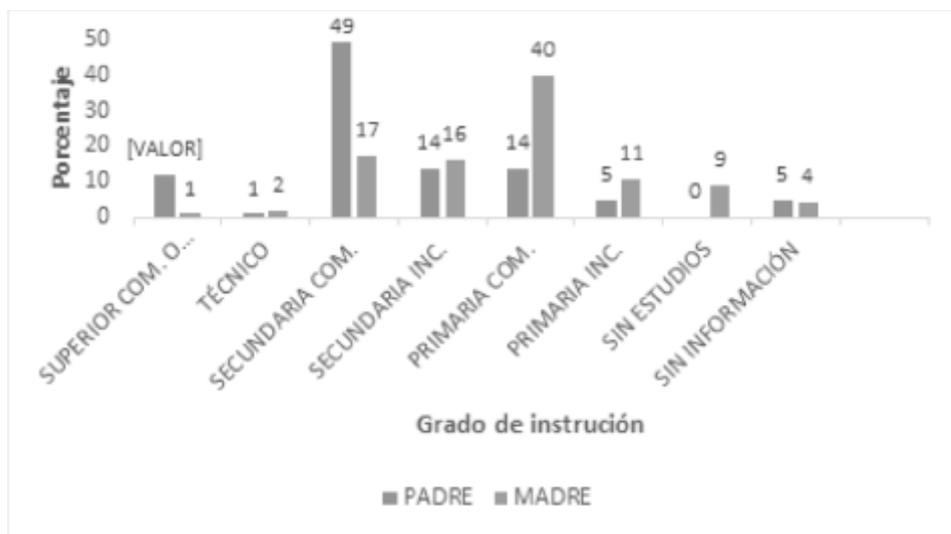
Nivel educativo de los progenitores

Conocer el nivel educativo alcanzado por los progenitores de los becarios, nos lleva a reflexionar sobre las aspiraciones de los hijos al terminar la educación básica, pues todos manifiestan sus deseos de seguir estudios superiores para no estar en la misma situación económica y social de sus progenitores.

7 En este grupo están aquellos que han logrado conseguir el bachillerato y la licenciatura profesional.

En el siguiente gráfico, es posible observar de manera comparativa el grado de instrucción obtenido por los padres y madres de los becarios:

Figura 1: Nivel educativo de los progenitores de los becarios



Fuente: Entrevista realizada a los becarios.

Al comparar el grado de nivel educativo alcanzados por ambos progenitores, encontramos que son los padres quienes tienen mayor nivel de estudios en comparación con sus parejas, pues la mitad de ellos ha logrado culminar los estudios secundarios a diferencia del 17% de las madres. Por otro lado, el 12% de padres tiene estudios de nivel superior completos o incompletos. Sólo se registró un caso de una madre que radica en la ciudad de Puno desde hace varios años, y que en la actualidad está cursando estudios universitarios en una universidad privada motivada por sus actividades dirigenciales y políticas. Otra diferencia notable es que entre los varones no existen analfabetos, mientras que entre las mujeres el porcentaje llega al 9%; esta realidad es frecuente en el contexto andino rural, en el que culturalmente la mujer ha sido relegada a la casa, tiene menos oportunidades para seguir estudios de educación básica regular y de nivel superior, al considerar que una vez casada, es el esposo quien debe hacerse cargo de ella. Por esto, muchos padres apoyan más a los hijos varones para que continúen sus estudios; sin embargo, en los últimos años la situación viene cambiando, entre otros aspectos por la presencia de programas sociales emprendidos por el Estado, que obliga a los padres de familia a matricular a sus hijos e hijas en edad escolar a las instituciones

educativas; de esta forma asegurar mínimamente el que logren seguir y culminar los estudios de educación primaria y secundaria.

Los resultados del nivel de estudios alcanzados por los padres y madres, nos lleva a afirmar que el grupo de becarios conforman una primera generación de jóvenes de la zona rural que han seguido o están siguiendo estudios de nivel superior universitario o no universitario, además algo más de la mitad (53%) manifiesta tener hermanos que han seguido o que están siguiendo estudios similares, mientras que el 12% afirma tener hermanos menores que en su momento intentarán seguir estudios de nivel superior.

El Programa de Becas de la Fundación Chijnaya

El Programa de becas contempla la entrega de montos de dinero de \$ 400.00 u \$ 800.00 dólares americanos, que se dan en dos partidas. Para captar a los becarios, todos los años se realiza la convocatoria por diferentes vías, entre ellas el Facebook, visita a las comunidades y otras. En la siguiente tabla se da a conocer el número total de becas otorgadas entre 2007 y 2014, habiéndose logrado colocar un total de 184, a 115 jóvenes beneficiarios según la información registrada en la Base de Datos del Programa.

Tabla 2: Distribución de becas por año y por comunidad

	Comunidad	Número de becas según año								Total	%
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014		
1	Chijnaya	5	6	4	6	4	3	14	13	55	29,9
2	Coarita			4	8	4	1	6	3	26	14,1
3	Ccotos				6	6	3	8	3	26	14,1
4	Tuni Grande			3	4	3	3	4	3	20	10,9
5	Lliclica Pucacancha					4	3	6	5	18	9,8
6	Tuni Requena			1	2	2	4	4	1	14	7,8
7	Angara Bajo						1	4	2	7	3,8
8	Chillin							2	3	5	2,7
9	Pucarayllo							2	2	4	2,2
10	Huancarani							1	1	2	1,1
11	Colquejahua								2	2	1,1
12	José Domingo Choquehuanca								3	3	1,6
13	Pucará								1	1	0,5
14	Lampa								1	1	0,5
	TOTAL	5	6	12	26	23	18	51	43	184	100,0
	Porcentaje %	2,7	3,3	6,5	14,1	12,5	9,8	27,7	23,4	100,0	

Fuente: Elaborado según Base de Datos del Programa de Becas.

Como se observa, las primeras becas, en 2007 y 2008, se otorgaron solo a estudiantes de Chijnaya en un número de once y al año siguiente se extiende a otras tres comunidades: Coarita, Tuni Grande y Tuni Requena, continuando su ampliación a otras comunidad año tras año, hasta llegar a 2014 en la que se apoyó a jóvenes de 14 comunidades distintas, con un total de de 43 becas.

Son seis las comunidades que han sido más beneficiadas con este apoyo, en primer lugar está Chijnaya con 55 becas que representa el 29.9% del total otorgadas, le sigue Coarita y Ccotos con 26 becas cada una (14.1% respectivamente), luego Tuni Grande con 20 becas (10.9%), en quinto lugar

aparece la comunidad de Lliclica Pucacancha con 18 becas (9.8%) y en sexto lugar Tuni Requena con 14 becas que representa el 7.8% del total de becas otorgadas.

Las comunidades y distritos que han sido incorporados en 2014 son los que han recibido menos apoyo, nos referimos a Colquehahua, José Domingo Choquehuanca, Pucara y Lampa, siendo los dos últimos los que solo han recibido una beca cada uno.

Formas por las que se enteraron de la beca

Es diversa la manera cómo los becarios se enteraron de la existencia de las becas. Casi la mitad, el 48,0 %, se enteró a través de la información brindada por las autoridades de los centros poblados o comunidades de procedencia, así lo testimonian dos becarios:

Ha sido gracias a la información de la relación de la comunidad con la fundación, mediante el presidente y los directivos de la comunidad (varón, Tuni Grande, egresado, 25 años).

Yo me enteré porque siempre sé participar en las actividades que se realiza en la comunidad y el presidente de la comunidad es el que me llegó a dar este alcance, se anuncia que hay este programa de becas que da apoyo y me puede ayudar mucho a mí para satisfacer la necesidad de mis estudios (mujer, Coarita, estudiante, 19 años).

El 32,0 % afirma haberse enterado a través de un familiar: padre, madre, abuelo, etc., que consiguieron la información en las reuniones comunales o en conversaciones con algún representante de la Fundación:

Por parte de mi papá como han hecho un convenio con la Fundación Chijnaya, tenían como un proyecto de cobertizos, apoyo a la comunidad, por esa parte me enteré. Mi mamá me puso esa información y sobre los trámites de papeles que pedían (mujer, Lliclica, estudiante, 21 años).

Mi abuelita vio el documento y me entrego me decía que era una oportunidad como para poder tener algo más o para tener un poco más de apoyo, entonces ella fue la que me incentivó para de alguna manera ver qué era, de qué se trataba, qué posibilidades de ayuda teníamos (varón, Chillín, estudiante, 20 años).

Un menor porcentaje, 14,0 %, manifiesta que fue un representante de la Fundación Chijnaya o de la Asociación Pro-DÍA, quien brindó la información ya sea en las mismas comunidades o en la oficina que funciona en el distrito de Pucará:

Por el mismo Dr. Bolton quien vino a Ccotos y trajo la propuesta para poder ingresar al programa de becas, y se tuvo el primer contacto con la población

objetiva (Ccotos, varón, graduado, 25 años).

Por intermedio del Dr. David Cajo y del Dr. Bolton que vino a la asamblea y nos ha invitado a varios estudiantes (varón, Chijnaya, estudiante, 25 años).

Por último, el 6,0% recibió la información de un amigo o un becario:

Una comunicación entre amigos que tenía de Chijnaya, como son estudiantes me dijeron que me podía acoplar y mediante el presidente de la comunidad, como mi papá es socio, de ahí mediante eso me comuniqué (mujer, Huancarani, estudiante, 22 años).

Uso de la beca

Algo más de la mitad de becarios, el 51,0 %, destinó el dinero de la beca en la adquisición de libros, copias y demás materiales de estudio, que según cada carrera profesional exige para su aprendizaje:

Para mi adquisición de libros, materiales e instrumentales en la Facultad de Veterinaria (mujer, Chijnaya, graduada, 26 años).

En mis estudios porque no tenía entradas para estudiar comida y para los estudios, para sacar copias (varón, Ccotos, egresado, 32 años).

El 37,0 % empleó el dinero para pagar el alquiler de una habitación ya sea en la ciudad de Juliaca o de Puno, a donde tuvieron que trasladarse para seguir los estudios de nivel superior:

Para mis alquileres y prácticas porque nos piden especímenes, vestimenta (varón, Chijnaya, estudiante, 23 años).

... alquiler de cuartos, en mis estudios (varón, Chijnaya, estudiante, 19 años).

El 36,0 %, destinó todo o parte del dinero a cumplir con el pago de las pensiones⁸ de la universidad o instituto particular donde estudiaron o estudian actualmente:

Para pagar mis estudios porque como verá, la universidad que he estudiado es una universidad particular, entonces yo tengo que pagar mis pensiones, cada vez que recibía eso era para pagar mi enseñanza claro que no cubría pero me ayudaba bastante, mensualmente 250 a 300, son 5 cuotas de pago semestrales (mujer, Chijnaya, egresada, 25 años).

Pagué mis pensiones en la universidad porque yo tenía una deuda pendiente ..., de alguna forma mis padres me apoyan para solventar la matrícula y la primera

8 Son las cuotas mensuales que tienen que pagar a la universidad para seguir los estudios.

pensión, con el resto yo pagué inmediatamente todas las pensiones (varón, José Domingo Choquehuanca, estudiante, 21 años).

El 23,0 % destinó el dinero para la adquisición de una laptop, instrumental y demás gastos necesarios para las prácticas profesionales:

En una Laptop porque llevo mi información y expongo de ahí (varón, Ccotos, estudiante, 21 años).

El primer año fue todo para mis prácticas y algo también para mi alquiler me acuerdo y, el segundo año, como ya llevaba cursos avanzados, ya exigía material también, compré mis instrumentos de cirugía, fármacos para eso fue (varón, (Angara Bajo, egresado, 24 años).

... salíamos de práctica, como yo estudiaba Guía Oficial de Turismo, entonces salíamos de práctica a otros lugares, como por ejemplo Amantani, Taquile, ahí necesitaba lo que es mi alimentación, mi transporte, mi hospedaje, todo, entonces tenía que gastarlo y también en los pasajes para trasladarme, porque el instituto quedaba en Capachica y yo vivía en Ccotos (mujer, Ccotos, egresada, 23 años).

Por último solo el 16,0 % afirma que parte de la beca sirvió para su alimentación.

Lo usé para asumir algunos gastos que tengo mensualmente, mi alimentación, comida, en lo básico, en eso gasté (varón, Lliclica Pucacancha, estudiante, 19 años).

Para ayudarme, por ejemplo que estoy alquilada en Puno, para pagar y la alimentación que necesito, me ha ayudado mucho (mujer, Ccotos, estudiante, 21 años).

Todos los becarios reconocen que el apoyo recibido ha permitido solventar parte de los gastos que les demanda los estudios, aunque dependiendo de la especialidad, éstos son más o menos onerosos. Así por ejemplo, en el caso de un joven que estudia Odontología, a pesar de haber recibido en una oportunidad el apoyo de la beca, ésta no fue suficiente porque semestre a semestre necesita de mayor economía para afrontar los gastos del instrumental y materiales que se requieren para sus prácticas, hecho que no le permite avanzar en los estudios tal como debiera ser.

En el siguiente testimonio, un becario expresa su agradecimiento por el apoyo recibido y que es destinado principalmente para cubrir los gastos de las mensualidades que le demanda estudiar en una universidad particular:

Hoy siendo 7 de setiembre del presente año 2016 una vez más me siento muy agradecido y fortalecido por el apoyo de la Asociación Pro-DÍA con el apoyo

que recibo transparentemente, es la segunda cuota, recibo así 400.00 dólares americanos, este dinero será gestionado para los gastos del último semestre académico de mis estudios superiores. Con respecto a la primera cuota realicé el pago de mensualidades de la carrera universitaria, este dinero me ayuda bastante, me ha sacado de apuros y siempre trato de darle el mejor uso, gracias a la Fundación y la Asociación Pro-DÍA ya cumpliré mi reto de culminar la universidad satisfactoriamente (varón, Chillín, estudiante, 23 años).

En este otro testimonio, se expresa de manera detallada la manera como se ha hecho uso del dinero recibido, logrando sintetizar a nuestro parecer, el sentir de algunos becarios que además de permitirles solventar gastos propios de su educación, les permite apoyar a sus familias cuando la situación lo merita:

Uno de los beneficios que nos brindó esta beca, es la de comprarme anteojos, porque tener miopía y astigmatismo es un obstáculo. Otro beneficio es poder tener mi propio terno (para exponer en clases), mi bata (para mis prácticas). Otro beneficio es el haber comprado libros para mis cursos de carrera, también el adquirir los materiales necesarios que necesito para mis prácticas como neceser, equipo de presión, cajas de guantes, etc. Otro beneficio adquirir una laptop tanto para cumplir con mis deberes como también para buscar información por Internet, utilizando el Wi-fi de la universidad, y por último este bono económico de la Asociación Pro-DÍA, no solo me benefició a mí, sino también a mi familia, cuando nos faltaba o necesitábamos dinero extra para satisfacer nuestras necesidades básicas, ejemplo: benefició a mi hermana mayor cuando pidieron dinero extra en la matrícula de su facultad, como también poder comprarle zapatillas a mi hermano menor, y lo más esencial es comprar más verduras y frutas para comer en mayor cantidad en el desayuno y el almuerzo, (varón, Tuni Requena, estudiante).

Expectativas para el futuro y la inserción laboral

Las expectativas de los becarios para su futuro, son que como producto de los estudios que están siguiendo, logren convertirse en profesionales y, con ello, mejorar sus actuales condiciones de vida. Los becarios que siguen estudios universitarios piensan primeramente en seguir estudios de especialización, maestrías y doctorados, pues están conscientes que la competencia profesional y laboral es cada vez más complicada y exigente. Sus expectativas laborales están en la burocracia estatal, los municipios, o el ejercicio libre de la profesión, según sea el caso. Quienes estudian en institutos superiores, sobre todo carreras técnicas, muestran mayor interés en tener su propio taller mecánico, trabajar en una mina o crear alguna empresa.

Así lo expresan dos ex becarias, ahora profesionales que están empezando a experimentar su futuro laboral y profesional:

Yo aspiro más como toda persona, pero ahora con el trabajo que estoy me mantengo, no es un trabajo que sea así bueno, pero yo pienso que también es una universidad cristiana y eso depende del trabajo, no es que me paguen muy bien estoy ahí porque puedo venir los fines de semana, puedo estar con mis papás, hay otras opciones de trabajo obviamente pero estoy por eso (mujer, Chijnaya, graduada en administración, 25 años).

Estaba trabajando para la FAO en proyecto de alpacas en Carabaya, pero yo residía en el distrito de Crucero, trabajé hasta el mes de setiembre por 5 meses, actualmente no, estoy buscando trabajo, me impide más que nada la competencia y como estoy siguiendo la maestría quisiera encontrar un trabajo de lunes a viernes, claro que tuve la oportunidad en una empresa minera pero es 20 días de trabajo y 10 días de descanso y no me permitiría seguir mi maestría, la maestría yo lo estoy solventando con mi trabajo y mis ahorros (mujer, Chijnaya, graduada en veterinaria, 26 años)

5. A manera de conclusión

- a) Las políticas de acción afirmativa que permiten el acceso y permanencia en los estudios de nivel superior en el Perú, son escasas. Los pocos casos que se conocen fueron implementados por las propias universidades, por el apoyo de instituciones internacionales o a iniciativa de la propia población con el apoyo de alguna ONG. Como política de Estado, estas acciones se iniciaron en 2012.
- b) Actualmente la Fundación Chijnaya conjuntamente con la Asociación Pro-DÍA, están apoyando con diferentes proyectos a 25 comunidades de las provincias de Lampa, Huancané, Puno y Azángaro, ubicados en la región Puno en el sur del Perú. Uno de ellos es el Programa de Becas para estudiantes de las comunidades involucradas, para que continúen sus estudios en instituciones de nivel superior universitaria o no universitaria, ubicadas en la ciudad de Puno o Juliaca; este apoyo, junto a las becas del PRONABEC son los únicos de su tipo existente en la región.
- c) Los estudios de nivel superior universitario representan, para la mayoría de las familias peruanas, el mejor camino para asegurar que sus hijos logren ascender social y económicamente al conseguir un título profesional. En el caso de las familias de los jóvenes beneficiarios de las becas que otorga la Fundación Chijnaya, la situación es similar, por lo que los progenitores

realizan todo tipo de esfuerzos para asegurar que al menos uno de sus hijos se convierta en estudiante universitario y futuro profesional. Este es el mismo sentir que tienen los jóvenes, quienes están seguros que un título universitario les permitirá superar su actual situación, la de sus familias y las de sus comunidades, pues para muchos, la superación no solo es de ellos, sino que también se verá reflejada en el apoyo que puedan brindar a su familia y su comunidad de origen.

- d) El seguir estudios de nivel superior por parte de jóvenes procedentes de comunidades indígenas, implica tener que migrar temporal o permanentemente a la ciudad. Este hecho trae consigo primero todo un proceso de adaptación a las formas de vida en ella, la añoranza por la vida que tenían en sus comunidades y, conforme pasa el tiempo, en algunos casos la reafirmación de su identidad cultural, y en casos extremos, la negación o invisibilización de las identidades étnicas.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, Santiago; Ansión, Juan y Tubino, Fidel (2008). *Ciudadanía intercultural, conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo editorial PUCP.
- Balán, Jorge (2014). “Expansión del acceso y mejoría de la equidad en la educación superior: La perspectiva desde los sistemas nacionales.” En Schwartzman, S. (org.), *A educação superior na américa Latina e os desafios do século XXI* (pp. 15-45). Campinas SP: UNICAMP.
- Bolton, Ralph. (2014). “La vida de un antropólogo en el altiplano peruano: reflexiones y recuerdos, 1962-2012.” En E. Rivera (ed.). *Libro Memoria del VI Congreso Nacional de Investigaciones en Antropología del Perú* (pp. 151-184). Puno: Corporación MERU E.I.R.L.
- Burga, Manuel (2008). “A Propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM 1999-2005”. En *ISEES Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (pp.105-116). Santiago de Chile: Fundación Equitas, nº 3.
- Cortez Mondragón, María (1999). *Formación universitaria e identidad étnica de los estudiantes indígenas ingresantes a la UNMSM*. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/consejo/1999_n33/Articulos_de_interes.htm

- Chirinos, A. y Zegarra, M. (2004). *Educación indígena en el Perú*. Lima. Recuperado de http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/educacion_indigena_peru.pdf
- García De Fanelli, Ana María; Moguillansky, Marina; Rezaval, Julieta y Trombetta, Augusto (2007). *Reduciendo la brecha de oportunidades para los estudiantes universitarios de origen indígena: evaluación de Pathways to Higher Education en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco*. Buenos Aires: CEDES.
- Kymlika, Will (1995). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona. Paidós.
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano Perú 2013. Cambio climático y territorio: desafíos y respuestas para un futuro sostenible*. Lima: PNUD.
- Reynaga Farfán, Gumersinda (2012). “Los pueblos indígenas en la educación superior. Experiencias de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – Perú.” En Souza Lima, A. C. y Paladino, M. (orgs.), *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile* (pp 188-206). Rio de Janeiro: E-papers.
- Ruíz Urpeque, Eduardo (2008). “En su nombre hemos estudiado. El proceso de estudios universitarios de los jóvenes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2006.” En GREDE (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 209-274). Lima: GRADE.
- Sanborn, Cynthia A. & Arrieta, Alonso (2011). *Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente* (Documento de discusión). Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. Recuperado de [http://srvnetappseg.up.edu.pe/siswebciup/Files/DD1116 % 20-%20Sanborn_Arrieta.pdf](http://srvnetappseg.up.edu.pe/siswebciup/Files/DD1116%20-%20Sanborn_Arrieta.pdf)
- Souza, Ana Cláudia (2016). *Passou? Agora é luta! Um estudo sobre ações afirmativas e o ingresso de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia* (Tesis de Doctorado en Antropología). Universidade Federal da Bahia, Salvador de Bahia
- Villasante, Marco (2009). “Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco”. En *ISEES Inclusión Social y*

Equidad en la Educación Superior (pp. 45-66). Santiago de Chile: Fundación Equitas, n° 3.

Usos y sentidos de la escolarización entre profesionistas mazatecos de Oaxaca, México

Uses and meanings of schooling among Mazatec professionals in Oaxaca, Mexico

Yasmani Santana Colin¹

Resumen

El presente artículo busca contribuir a la reflexión sobre el sentido de la profesionalización para los pueblos indígenas. Se presenta el caso de los mazatecos de la Región Cañada del Estado de Oaxaca, México, para mostrar cuáles son algunas de las expectativas que tienen con respecto a convertirse en profesionistas, de alguna manera, empoderados por ser especialistas en alguna de las áreas del conocimiento académico. En este sentido, se destaca que el acceder a la universidad convencional configuró entre los jóvenes mazatecos distintos procesos de resignificación. Además, este acceso sirvió para crear algunas transformaciones sociales al interior de sus comunidades. Por otro lado, se muestra el cómo y para qué están regresando los profesionistas mazatecos a sus comunidades de origen y si su profesionalización forma parte o no de un proyecto colectivo, con lo cual las comunidades mazatecas focalizan una mirada crítica sobre sus profesionistas.

Palabras claves: educación superior, empoderamiento, profesionistas mazatecos, resignificación identitaria.

Abstract

This article aims to contribute to reflections on the meaning of professionalization for indigenous peoples. We present the case of the Mazatecos of the Cañada Region of the State of Oaxaca, Mexico, to show some of the expectations they have regarding becoming professionals, empowered to be specialists in some area of academic knowledge. In this sense, it is emphasized that access to a conventional university by young Mazatecos involved different processes of identity reconceptualization. On the one hand, this access served to create some social transformations within their

¹ Doctorando en el Posgrado en Estudios Latinoamericanos, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. E-mail: yassol_23@hotmail.com

communities. On the other hand, it shows how and why Mazatec professionals return to their communities of origin and whether or not their professionalization is part of a collective project, toward which Mazatec communities focus a critical look regarding their professionals.

Key words: higher education, empowerment, Mazatec professionals, reconceptualization of identity.

La universidad como espacio de resignificación identitaria

Desde hace algunas décadas, existe un cuestionamiento que gira en torno a preguntas como: ¿Qué significado(s) adquiere la profesionalización y qué expectativas tienen las comunidades indígenas respecto del acceso de sus miembros a la universidad?

De estas preguntas, podemos comentar que el acceso a instituciones educativas de nivel superior ha representado para muchos jóvenes indígenas una afirmación y resignificación de su identidad cultural. No obstante, para muchos otros, la universidad, y particularmente la convencional², ha constituido un espacio en el cual se han homogeneizado las identidades, se han “occidentalizado” quienes pasan por ella y se ha “perdido” el aprecio y el valor por lo comunitario. Por ejemplo, en la síntesis de los debates y discusiones que se llevaron a cabo sobre el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior del proyecto de la Fundación para la Educación de Pluriculturalidad y Multilingüismo en América Latina (FUNPROEIB Andes)- un grupo del Cusco (Perú) comentó:

Finalmente frente a la pregunta de qué ha significado la universidad para los pueblos indígenas, la respuesta es que la formación recibida desde las universidades genera profesionales con pérdida de conocimientos, son occidentalizados [...] (Bello, 2009, p. 486).

Lo anterior representa otra forma de entender la educación superior, es decir, no es homogénea la experiencia de los pueblos indígenas de pasar por la universidad. Mientras para algunos grupos es una cuestión “negativa” porque al parecer sus miembros pierden conocimientos (comunitarios) y se occidentalizan; para otros, la experiencia universitaria es una cuestión positiva debido a que los conocimientos adquiridos vía la universidad se ponen al servicio de la comunidad, reivindicando con ello su propia adscripción étnica.

2 En el debate sobre educación superior y pueblos indígenas, las universidades convencionales son aquellas que funcionan bajo sus formas organizativas tradicionales sin una perspectiva, ni programas específicos, para las comunidades indígenas. (Cf. Daniel Mato, 2008)

Esto es, en cierta medida, la experiencia de algunos profesionistas indígenas en México.

Por otro lado, con respecto al tema de la profesionalización, también aparece otra arista que ubica a los procesos de escolarización como posibles caminos hacia la emancipación. Si bien en algunas comunidades está presente la idea de que el acceso a la educación superior por parte de jóvenes indígenas provoca el distanciamiento con la comunidad y la negación de su pertenencia a un pueblo originario, otros trabajos muestran que también ha funcionado como espacio de empoderamiento para distintos miembros de comunidades indígenas. Señalan cómo el acceso a los espacios universitarios está componiendo formas de utilizar la propia universidad como instrumento que empodera, siendo ésta el lugar donde se conjugan el conocimiento académico, el conocimiento comunitario y las ideologías políticas de los propios pueblos, esto es, se apuesta por el conocimiento académico como una forma de hacer frente a las situaciones adversas de subordinación de distintos pueblos indígenas (Rea, 2013; Santana, 2013, 2014).

Como afirma Bello (2004), la universidad no es ni ha sido un espacio inocente para los indígenas. La universidad forma parte de la estructura de poder afincada en el conocimiento y el saber, que configura un conjunto de instituciones, normas, valores e ideologías propias del desarrollo histórico europeo y occidental, donde los otros *logos* no tienen lugar. ¿Por qué entonces los pueblos indígenas demandan que se le abran las puertas de las aulas universitarias? ¿De qué manera se explica que, desde las primeras organizaciones, la demanda por la educación haya sido un punto central de algo que ha demostrado ser uno de los mecanismos más eficaces de asimilación y desvalorización cultural? La respuesta está en las estrategias de los pueblos indígenas para convertir la educación, y la enseñanza universitaria en particular, en un recurso apropiado, al modo que lo planteaba Bonfil Batalla (1988). Implica también la idea de percibir los vínculos con la universidad en tanto espacios de poder, poder que paradójicamente se construye en la alteridad, en la diferencia (Bello, 2004).

Como señala Patricia Rea (2013) el acercamiento a las aulas por parte de los estudiantes indígenas, al espacio de la racionalidad occidental, más que significar el abandono de sus proyectos históricos y étnico-políticos, reflejan el avance hacia nuevos espacios de poder, emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias. En otras palabras, dice, se trata de una politización y apropiación étnica de la universidad (p. 46).

Así, estos tránsitos escolares pueden convertirse también en una trinchera de resistencia donde los grupos indígenas que se encuentran en posición de subordinación y que han vivido históricamente discriminados, utilizan los conocimientos adquiridos en la universidad para sus propios fines, tanto personales como comunitarios. Hablamos entonces de un “empoderamiento étnico” que se da a través de la profesionalización de estudiantes indígenas, donde los espacios universitarios son utilizados como lugares que ayudan a reconfigurar sus identidades (Santana, 2014; Czarny, 2015). Así, la universidad y la educación superior como espacios dominantes, son al mismo tiempo, transformados por los propios actores sociales en espacios para la descolonización y la emancipación (Rea, 2013).

Lo anterior configura entre las comunidades la imagen de un joven indígena que tiene un rasgo particular con respecto del resto de la población juvenil. Esta particularidad tiene que ver con la profesionalización en alguna disciplina o área del conocimiento académico. Así, el acceso a la universidad está jugando un rol muy importante frente a los cambios que se están suscitando en los jóvenes indígenas que pasan por ella, pues, a partir de contar con la formación académica es que se están modificando ciertas participaciones que “tradicionalmente” asumían y tenían en sus contextos de origen. A esta formación le podemos sumar la experiencia de vida en la ciudad, la convivencia con otros grupos sociales y la participación de algunos de ellos en organizaciones indígenas y no indígenas. Con la profesionalización muchas de las prácticas y roles que se les tenían asignados han cambiado. Desde sus perfiles profesionales reivindican y resignifican su identidad cultural, aportan su trabajo comunitario desde espacios extraterritoriales y en nuevas funciones, entre ellas, se convierten en “mediadores” entre el Estado y las comunidades (Cárdenas, 2011; Santana, 2013, 2014).

Así, este trabajo se presenta como parte de una reflexión compartida, a partir de la investigación *sobre y con* estudiantes universitarios y profesionistas mazatecos que radican fuera de sus comunidades consideradas originarias. La decisión de optar por el grupo mazateco y no por otro tiene que ver con la escasa literatura que hay acerca de éstos. Existen algunos trabajos que documentan la presencia de comunidades indígenas fuera de su contexto de origen, grupos de los cuales se ha elaborado un buen número de bibliografía. En ella, se documentan diversos temas relacionados con la migración, la escuela, la comunidad, la identidad, el racismo, entre otros. Por mencionar algunos, los hñähñü, los mazahuas, los triquis, los purépechas, los mixes, los

zapotecos, los mixtecos, los nahuas, entre otros. Sin embargo, existen otros grupos de los cuales la literatura es escasa o nula, entre ellos el pueblo mazateco.

Otro factor importante para trabajar con los mazatecos tiene que ver con la amistad que tengo con muchos de ellos. Así, identificados con el tema, decidieron participar en la investigación y a su vez ellos mismos apoyaron el trabajo de campo, poniéndome en contacto con otros mazatecos universitarios, acompañándome en las entrevistas y participando de ellas.

La investigación visibiliza distintas tensiones que estos sujetos conllevan al interior de sus comunidades, particularmente después de convertirse en profesionistas. Estas tensiones rompen imaginarios formados en décadas pasadas entre la relación educación y pueblos indígenas, particularmente cuando se pensaba que el acceso a la universidad borraba las identidades de los jóvenes culturalmente “distintos”. En el texto se exponen, también, los hallazgos referidos a la relación de los profesionistas mazatecos con la educación superior, el valor y sentidos que estos profesionistas y las mismas comunidades dan al acceso a la universidad y los usos que están haciendo del conocimiento adquirido vía la profesionalización en distintas áreas del conocimiento académico.

Perspectiva metodológica de la investigación

Para la realización de este trabajo, se optó por las metodologías que se han denominado participativas, colaborativas, horizontales, dialógicas. En estas formas de hacer investigación se privilegia el diálogo como condición principal del trabajo; también se apuesta por este diálogo como una forma de descolonizar los modos de hacer investigación. El trabajo cobró vital importancia cada vez que se sumaban profesionistas mazatecos, quienes se identificaron con el tema y que en conjunto intentamos buscar respuestas a problemas que nos atraviesan como miembros de comunidades indígenas que hemos encontrado en la universidad formas de emancipación y empoderamiento.

El trabajo con los compañeros mazatecos surge, también, desde mi propia experiencia de ser un joven que migró de la comunidad de origen y que en este proceso de salir de la comunidad y acceder a la educación superior, encontré en la universidad un espacio de empoderamiento y de construcción de identidad, lo cual me permitió ver de una manera más crítica las situaciones sociales y políticas que se viven en distintas comunidades del país, en este caso mi propia comunidad y la de los mazatecos.

Desde este punto de vista, la investigación dialógica debe ser considerada una participación activa por parte de quienes llevan a cabo esta actividad; tanto el investigador como el investigado participan con su historia de subjetivación, con su cuerpo, en definitiva con su ser situado y concreto, en el proceso de investigación. En esta perspectiva, y retomando a Sisto (2008), se entiende como un encuentro entre sujetos, no el análisis monológico de cosas muertas, en que el único que tiene voz es el investigador (sus instrumentos, sus percepciones, sus categorías). Así la investigación social resulta un encuentro activo entre sujetos subjetivándose.

El trabajo de diálogo con los jóvenes mazatecos se convirtió en un acercamiento donde, quienes investigamos, nos convertimos también en parte de la vivencia del “otro”. Su experiencia de vida puede ser ajena a nosotros, en algunos momentos, pero también se convierte en parte de lo propio, en nuestra propia experiencia; por eso entablamos un diálogo en el cual nos construimos y nos reconocemos. Ya no es el investigador y el “investigado”, es el contacto entre pares que dialogan de problemas comunes y compartidos; en este caso la cuestión educativa asociada con el acceso al nivel superior y a la transformación social y política de la comunidad a través de la profesionalización de sus miembros.

La investigación [...] basada en el enfoque dialógico permite alcanzar diversos objetivos. Por una parte, hace posible el desarrollo de una teoría interpretativa y de análisis de la realidad. Por otra parte, constituye una profundización en una metodología crítica e innovadora. Y por último, permite superar una de las dualidades más habituales en las ciencias sociales, es decir, la relación sujeto/objeto. Constituye pues, una manera de incorporar las opiniones y los intereses de los participantes, normalmente excluidos de los procesos de legitimación científica. (Elboj y Gómez, 2001, p. 81).

Así, esta investigación se convirtió en un espacio de reflexión donde los mazatecos que participaron y yo mismo, dialogamos acerca de nuestra propia experiencia como actores y partícipes de la escolaridad; hablamos de las aportaciones de la universidad, de sus limitaciones, de cómo se vive y se piensa después de entrar y finalizar una carrera universitaria. Evidentemente el debate sobre si la escuela empodera o no, si es destructora de identidades o no, cuál es el sentido de la universidad, son temas que tocamos, que compartimos y que en conjunto tratamos de reflexionar a través de mirar nuestra propia experiencia educativa.

En este sentido, se realizaron encuentros con un aproximado de 16 estudiantes mazatecos hombres y mujeres de distintos semestres y de diferentes licenciaturas y maestrías. Todos ellos provenían de familias de escasos recursos, la mayoría tuvo que trabajar en la Ciudad de México y el Área Metropolitana previo a su ingreso a la universidad y todos estaban, de alguna manera, planteando proyectos de desarrollo para sus comunidades. Entre los programas educativos que cursaban se encuentran, pedagogía, lingüística indoamericana, educación indígena, técnico agropecuario, técnico forestal y relaciones comerciales. Las universidades que se contemplaron para esta investigación se encuentran en la Ciudad de México y el área metropolitana, ellas fueron: La Universidad Autónoma de Chapingo, la Universidad Pedagógica Nacional – Unidad Ajusco, el Instituto Politécnico Nacional (ESCA Tepepan) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Se documentó una parte de la experiencia de ser universitarios y la situación de ser un profesionista atravesado por las dimensiones económicas, políticas y sociales que viven sus comunidades.

El grupo mazateco

Los mazatecos se autodenominan “ha shuta enima”, que en su lengua quiere decir "los que trabajamos el monte, humildes, gente de costumbre". Según algunos autores, el origen del nombre mazateco viene del náhuatl mazatecatl, o "gente del venado", nombre que les fue dado por los nonoalcas debido al gran respeto que tenían por el venado (Ruíz, 2007). Los mazatecos se ubican en el estado de Oaxaca, México, en las regiones de la Cañada y el valle de Papaloapan-Tuxtepec, (para este trabajo sólo se contempló la región cañada).

Para este grupo, hablar mazateco significa acceder a un amplio sistema social correspondiente a un territorio lingüísticamente definido, el cual permite consolidar los vínculos y fortalecer la cohesión interna. La noción de pertenencia se establece dependiendo de las circunstancias y de las personas con las que se relacionan: el grupo etnolingüístico, la comunidad, el municipio y la región (Ruíz, 2007).

La familia es la célula de la organización social mazateca. La unidad doméstica está compuesta por familias nucleares y extensas. También en esta zona (Región Cañada) ha desaparecido la autoridad tradicional del consejo de ancianos, aunque se requiere de ellos para rituales agrarios. La concepción del mundo de los mazatecos se expresa en un sincretismo en el que la parte emergente manifiesta el mito judeocristiano de creación, así como la dualidad

bien-mal; su cosmología se expresa en los rituales de curación que se practican en la sierra.

Datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) señalan que los chamanes (o consejo de ancianos) ya no detentan el poder de antaño, pero su influencia a nivel informal aún es importante. El poder está ahora en manos de oligarcas mestizos y criollos, así como de caciques mazatecos, personas que entran en conflicto con los campesinos indígenas por el control de los recursos. El mundo sagrado se expresa directamente en su entorno geográfico. Nacer, morir y ser enterrado en las cercanías del lugar de nacimiento es parte del círculo sagrado que identifica al mazateco de hoy con las tradiciones que se pierden en las raíces de su tierra. La tierra es el espacio donde transita lo sagrado, donde se unen los seres del cielo con la tierra (www.cdi.gob.mx).

El grupo mazateco históricamente ha migrado a los centros urbanos de diferentes ciudades, entre ellas, la capital del país, también a Veracruz, Puebla, Estado de México y otros para Estados Unidos. Actualmente ya no sólo los hombres tienen esta movilidad, un buen número de mujeres mazatecas también han salido de sus comunidades en busca de empleo. La migración para hombres y mujeres es generalmente temporal.

La mirada de la comunidad sobre los profesionistas mazatecos: las expectativas sobre la profesionalización

Se podría pensar, en un primer momento, que contar con profesionistas en las comunidades ayuda a mejorar ciertas condiciones asociadas con la pobreza, la participación política y social de sus habitantes, el justo reparto de los recursos económicos, entre otras situaciones. Sin embargo, no siempre se ve con buenos ojos a aquellos que salieron de la comunidad y que regresan a la población con un título universitario bajo el brazo, el cual los avala como expertos en ciertas áreas del conocimiento.

Para algunas personas de las comunidades mazatecas el que alguien se ausente de la población por un periodo de tiempo representa cierta desconfianza, en ocasiones, ya no es visto como uno de los suyos, tal vez porque ahora “ha cambiado”, tal vez de aspecto físico, tal vez de ideología; o sólo se piensa que ya olvidó la forma de vida de la comunidad, entonces no es fácil ser aceptado de nuevo en la población de origen.

Aquí se entra en conflicto, tú como migrante te regresas a tu pueblo, a tu lugar de origen y te ven con otros ojos, así de que este cuate ya se creó chilango (de la ciudad). Como que también existe esa discriminación, así de que este cuate viene mejor vestido que yo, y te hacen a un lado y si tú te quieres integrar a algunas costumbres, a una fiesta tradicional, la gente te dice: “espérate la gente de aquí tiene más conocimientos”, y a lo mejor tienen razón porque como tú te alejas hay cambios y tú no sabes [...] en este caso tú como migrante eres rechazado, así como vas vestido y calzando zapatos y todo, tu vida toma un cambio muy radical cuando regresas a tu lugar de origen porque ya no te van a aceptar tan fácil.³

Para un sector de la población mazateca, el regreso de algunos profesionistas a la comunidad no es bien visto; al parecer, existe una idea que refiere a que a mayor número de profesionistas existirá mayor división entre la población. Lo anterior, se desprende de las experiencias previas que han vivido con el regreso de algunos profesionistas mazatecos, los cuales se están convirtiendo en los nuevos caciques de las comunidades.

Me acuerdo que un señor me dijo: “mira cuando en el pueblo no había maestros, ni había profesionistas nosotros estábamos en paz”, y le dije: “¿y no había caciques?”, y me dijo: “sí, había, pero estábamos en paz, cada quien trabajando, y ahora que llegaron los maestros nos dividieron”. Ahora dicen que los hijos de la gente que se fue a estudiar y ya regresaron como maestros o como profesionistas ahora nos vinieron a romper la madre [hace referencia al sometimiento]. Dice el señor: “estamos divididos”.⁴

Existen opiniones divididas en torno a la presencia de los jóvenes universitarios mazatecos. Mientras para un sector existe desconfianza y se cree que el regreso de sus jóvenes convertidos en profesionistas puede dividir a la población; para otro sector la presencia de éstos inspira respeto por todo el esfuerzo que representa salir de la comunidad en busca de ingresar a una institución de educación superior y lograr terminar una carrera universitaria.

Hay unos que hablan mal de ti y dicen: como ya llego de la ciudad ya se cree mucho; y hay personas que te respetan porque sales de tu pueblo a estudiar y se admiran de ti y te guardan respeto.⁵

3 Entrevista realizada a J.L. estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

4 Entrevista realizada a F.M.P maestro Mazateco.

5 Entrevista realizada a P.C.G. estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Por otro lado, hay una situación compleja que refiere a la pérdida de derechos comunitarios para aquellos que en un momento decidieron ausentarse de la comunidad en busca oportunidades de profesionalizarse⁶. Sobre este tema, algunos mazatecos comentan que ausentarse cuatro años de la comunidad -el tiempo que dura la carrera universitaria, tal vez un poco más- puede tener consecuencias. En ocasiones, se pierden los derechos que tienen sobre sus propiedades, en otras, la obligación del pago de cuotas por faltar a los trabajos comunitarios -tequio-, o faltar a las asambleas, entre otras situaciones.

La gente que sale, de alguna manera, como que pierde derechos. Por ejemplo, yo aborita que salgo y luego quiero regresar, yo tengo mi casa allá, y que te digan: tú durante cuatro años te desapareciste, no cumpliste, ya perdiste el derecho sobre tu casa, en la asamblea, por ejemplo, o si quieres recuperarla tienes que pagar tanto de cooperación, multas, normalmente son multas, te hacen hasta una cuenta, así de que fueron tantas reuniones, tantas faenas, entonces te corresponde dar tanto. Si quieres regularizarte hay que aportar esto, pero bueno, terminan siendo reglas de la misma asamblea, porque la asamblea determina a quien se quitan los derechos y a quien se le permanecen.⁷

Así, Gelover y Da Silva (2011) señalan que la libertad de los jóvenes en la adhesión a nuevas prácticas y proyectos migratorios pendulares parece producir nuevas oportunidades, pero también riesgos inusitados en el interior de sus familias y comunidades (p. 234). De esta manera, lo que podemos decir hasta aquí es que aunque en algunos casos se piensa que salir de la comunidad para hacer una carrera universitaria representa oportunidades de superar ciertas condiciones asociadas con la pobreza, se corre el riesgo de que al regreso a la comunidad la aceptación por parte de ésta ya no sea la misma, generando de cierta manera tensiones entre la población y los profesionistas.

Lo anterior nos hace pensar y cuestionarnos: ¿Qué espera la comunidad de estos profesionistas? ¿Cuáles son las expectativas que tienen sobre ellos?

Encontramos que para las comunidades de la Cañada, el acceso de jóvenes mazatecos en distintas universidades representa, en algunos casos, oportunidades de mejorar las condiciones actuales de desigualdad a través de la

6 En el caso del grupo mazateco, la exigencia en algunas comunidades es la presencia física de sus miembros, específicamente en la participación de los trabajos comunitarios. Algunos mazatecos que migraron a Estados Unidos hacen envíos de recursos para apoyar a la población, situación que garantiza sus derechos a participar en las decisiones sobre la comunidad. Para quienes hacen migración interna el envío de remesas en ocasiones es complejo, aunque algunos pueden enviarlas otros no y son éstos quienes pierden derechos comunitarios. En ocasiones la familia que vive en las comunidades de origen pueden apoyar al familiar que migró, en otras situaciones no y es entonces que se pierden los derechos.

7 Entrevista realizada a F.M.P maestro Mazateco.

implementación de proyectos en diversos ámbitos comunitarios que ayuden a favorecer el crecimiento, sobre todo, económico de las familias mazatecas.

*Esperan, que nosotros que estamos estudiando en una universidad, que regresemos a nuestras comunidades a ayudarlos, a hacer proyectos, cualquier tipo de proyecto, más que nada a ayudarlos. Yo creo que piensan eso, que apoyemos en diferentes ámbitos, ellos esperan eso.*⁸

En otras situaciones -aunque muy pocas- la comunidad y sobre todo la familia han ayudado al sostenimiento económico de los estudios universitarios de algunos jóvenes, es por ello que se espera que éstos regresen y correspondan de la misma manera a la población a partir de lo que hayan estudiado y aprendido en sus distintos perfiles académicos.

*Sí, esperan mucho de nosotros, de hecho piensan que tenemos que regresar el favor tal y como ellos nos lo dieron, la oportunidad de darnos un estudio, el derecho de estudiar porque no a todos se les da, y creo que eso esperan.*⁹

Existen diversas miradas sobre los profesionistas mazatecos, opiniones divididas con respecto a la presencia de éstos entre la población. En algunas ocasiones éstos carecen de credibilidad por parte de un sector de la población y en otros se les reconoce el gran esfuerzo que hicieron para salir de sus comunidades y convertirse en profesionistas comprometidos con los proyectos comunitarios. Las experiencias de los mazatecos nos abren muchas aristas sobre el valor de la profesionalización en las comunidades consideradas originarias, nos presentan distintos cambios sociales al interior de sus grupos y las diversas formas de hacer uso de sus respectivas profesiones.

Cómo y para qué están regresando los profesionistas mazatecos a la comunidad de origen

El apartado anterior nos coloca ante una pregunta que no podríamos pasar desapercibida, ésta refiere a cuestionar ¿a qué regresan los profesionistas mazatecos a sus comunidades? Ante esta pregunta, lo que se puede encontrar es que existen varias posiciones con respecto al por qué y para qué regresan.

8 Entrevista realizada a T.Z.G. estudiante de la Licenciatura en Relaciones Comerciales del Instituto Politécnico Nacional (ESCA Tepepan).

9 Entrevista realizada a C.R.C. estudiante de la carrera Técnico Agropecuario de la Universidad Autónoma de Chapingo.

Encontramos, en un primer momento, un grupo de profesionistas que al concluir sus estudios universitarios regresan con la idea de apoyar a la comunidad.

En este caso, la mayoría de mazatecos que participaron en la investigación tienen deseos de volver a sus comunidades, trabajar con su gente y quedarse allá. El sentido de pertenencia al grupo mazateco es quizás el elemento que cobra mayor fuerza para decidir regresar y poner al servicio de sus pueblos los conocimientos adquiridos en su formación profesional.

Mi expectativa es volver con mi gente, esa es la idea que yo he tenido, trabajar con mi gente. En este caso, mi idea es trabajar por proyectos, proyectos educativos que tengan que ver con la cultura a la que yo pertenezco, que en este caso es el mazateco, y trabajar con mi gente. Ellos que me dan mi identidad como mazateco y vaya a donde vaya siempre seré mazateco, y esa es la idea, regresar con mi gente.¹⁰

Existe un proyecto colectivo para un sector de jóvenes profesionistas, y el regresar a la comunidad representa la oportunidad de poder trabajar con su grupo. La meta que se han planteado es llevar proyectos a la población, con lo cual todos se beneficien, con sueldos a los que todos puedan tener acceso, no sólo unos cuantos como sucede con el cacicazgo en ciertas comunidades mazatecas.

La idea para mí es terminar y regresar al pueblo, a mi comunidad y aprovechar todos los recursos que se puedan, porque he visto que la mayoría de los recursos, por ejemplo, el agua, no se aprovecha como debería de ser, hay mucho que aprovechar allá [...] quiero regresar y sacar programas para que todos trabajen, poner unos invernaderos, por ejemplo, y que todos tengan trabajo, y que tengan un salario porque eso es importante.¹¹

Existe otro grupo de profesionistas mazatecos que regresa con una dinámica distinta. Este grupo, al parecer, por la misma situación de haber cursado una carrera universitaria y alejarse por un tiempo de la población, marcó un distanciamiento con su comunidad. En este caso, la misma condición de ser profesionistas los alejó del compromiso social con la población.

10 Entrevista realizada a P.O. estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

11 Entrevista realizada a H.C.V. Estudiante de la carrera Técnico Forestal de la Universidad Autónoma Chapingo.

*Pues, no sé, creo que yo ya no volvería. La verdad en el pueblo no hay condiciones laborales, no hay servicios, la vida es más complicada. Ahora soy pedagoga y qué haría allá, prefiero buscar trabajo aquí.*¹²

*Algunos que se sienten universitarios, o que ya se creen y dicen: yo ya no soy de ese pueblo, yo ya soy un licenciado o un ingeniero, y pues, yo ya no me meto con ellos, ya se sienten la gran cosa.*¹³

Un tercer grupo de profesionistas mazatecos inicialmente regresa a la comunidad con la idea de apoyar en mejorar las condiciones de pobreza y dominio político que han vivido sus pueblos. Sin embargo, una vez instalados en la comunidad, se revierte esa primera idea y sabiéndose “gente preparada profesionalmente” optan por ser ellos mismos los nuevos líderes políticos –los nuevos caciques profesionistas-, no con la intención de trabajar a favor de la comunidad, sino con la intención de favorecerse económicamente. Es decir, su regreso es un proyecto individual.

*Hay un abogado que ha tenido buena aceptación en la comunidad. El se vino a Tehuacán, se desapareció y ya después llegó y dijo: ya traigo mi título de abogado. Ha estado trabajando en casos de la comunidad, se ha metido en la cuestión ésta de los derechos del pueblo [...] defendiendo a los paisanos de que por el hecho de no hablar el español los refunden en la cárcel. Ha estado trabajando a favor de la comunidad. El problema que se le ve a él es que se ha empezado a involucrar en cuestiones políticas, y como ya empieza a ser un problema en la comunidad la presidencia, la silla grande, este chavo ya se empezó a meter con alguien que ha estado insistente de años en ser presidente y eso le empieza a quitar credibilidad en la comunidad porque ya hasta empieza a decir soy abogado, yo puedo gobernar mejor que el otro que no tiene carrera. Así lo ha dicho y ya se le empieza a cuestionar en la comunidad.*¹⁴

Para algunos jóvenes, existe cierto resentimiento por no haber sido apoyados al momento de realizar sus estudios profesionales. Al parecer se sintieron abandonados los años que estuvieron fuera de la comunidad formándose en diversos escenarios universitarios. Al no existir un compromiso de reciprocidad, regresar a la comunidad no representa que estos profesionistas trabajen para su población. El abandono de la comunidad durante su

12 Entrevista realizada a K.L.M. licenciada en pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Ajusco.

13 Entrevista realizada a D.F.C Estudiante de la carrera Técnico Agropecuario de la Universidad Autónoma Chapingo.

14 Entrevista realizada a T.L. estudiante de relaciones comerciales del Instituto Politécnico Nacional (ESCA Tepepan).

formación profesional repercutió en su sentir comunitario y ahora éstos son quienes buscan los puestos más importantes en la comunidad, buscan ser los nuevos líderes políticos.

Cuando ingresan a un lugar a estudiar dicen “voy a regresar”, ya después dicen: “no, por qué si yo salí, si yo estudié, yo me maté estudiando, entonces para qué regresar”, es lo que varios piensan. “Ellos no sufrieron estudiando, ellos no se dormían a las cuatro, ellos nunca me dijeron que estés bien ahí, no, nada, nunca el pueblo me dijo nada, entonces me toca a mí joderlos si regreso”, es la idea de algunos.¹⁵

Pese a las situaciones ya mencionadas, el contexto de origen juega un papel muy importante al momento de decidir regresar. Finalmente, el sentido de pertenencia a la cultura mazateca es muy importante, es por ello que en la mayoría de las ocasiones se vuelve a la comunidad, sin importar para qué se esté regresando. De esta manera, para algunos profesionistas mazatecos la vida en la comunidad sigue siendo “mejor” que en otro lugar, es por ello que buscan insertarse a la vida laboral en su misma población.

Me gustaría volver allá. Es que son muy diferentes los contextos, los movimientos de aquí y de allá, es que allá es más tranquilo, allá casi no gastas tu dinero. Bueno sí, pero puedes caminar, te puedes irte a pie si no tienes dinero, o un familiar o un vecino que te puede invitar una comida fácilmente; pero sí pienso regresar a ser maestro o a buscarle.¹⁶

Lo que podemos encontrar hasta aquí es que existen diversas posiciones entre los profesionistas mazatecos frente a la idea de regresar a las comunidades de origen. Las formas en cómo se estableció o no una relación entre la comunidad y estos profesionistas durante el tiempo de estancia en las diversas instituciones de educación superior, en algunos casos, determinó las formas e ideologías de cómo se da el regreso a la población. Reconocemos una variedad de maneras de vivir la profesionalización, es decir, no es homogénea la experiencia de ser un profesionista mazateco que busca insertarse a la vida comunitaria.

Reflexiones finales

Es importante decir que la profesionalización tiene distintas aristas. Para el caso de los mazatecos, en algunos casos, existe un fuerte compromiso con la

15 Entrevista realizada a H.C.V. Estudiante de la carrera Técnico Forestal de la Universidad Autónoma Chapingo.

16 Entrevista realizada a P.C.G. Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

comunidad y esta misma condición de ser profesionistas está representando un proyecto colectivo. En otros, el transitar por la vida académica en instituciones públicas de educación superior, creó el surgimiento de nuevos líderes políticos que no necesariamente están trabajando para la comunidad. Su profesionalización se convirtió en un proyecto individual y su regreso a la comunidad está representando otras formas de control comunitario. A partir de la integración que hacen a ciertos grupos políticos y caciques de la región, y también haciendo uso de los conocimientos adquiridos en la universidad, buscan instalarse en los cargos de poder.

Indudablemente, el tránsito de jóvenes mazatecos por distintos escenarios universitarios está consolidando formas de “empoderamiento” individual y comunitario, el cual se manifestará de diversas formas a su regreso a las comunidades de origen. De esta manera, la formación profesional cobra un papel muy importante como medio de transformación social en contextos donde las oportunidades de ingresar a una institución de educación superior son muy escasas.

Por otro lado, encontramos que la profesionalización y el sentido que ésta tiene se vuelve responsabilidad de cada sujeto en tanto portador de conocimientos académicos que pueden usarse indistintamente al interior de las comunidades mazatecas, esto es, para bien o para mal, la profesionalización está jugando un rol muy importante en la vida comunitaria. Lo anterior es un tema aún no resuelto en la agenda sobre educación superior para pueblos indígenas; no obstante, lo que podemos señalar es que el acceso a la educación superior por parte de jóvenes mazatecos trae consigo distintas transformaciones sociales al interior de sus comunidades.

Además de estar creando nuevos liderazgos políticos, se han generado proyectos de autoempleo que surgen de algunos profesionistas mazatecos y que con ello han facilitado otras formas de acceder a recursos económicos, trayendo como consecuencia el debilitamiento de algunos monopolios en manos de los caciques de la región. Por otro lado, aunque aquí no se profundiza, la presencia de mujeres profesionistas comenzó a abrir la perspectiva sobre la importancia de contar con este sector empoderado vía la profesionalización. Así, las mujeres, que en otros tiempos eran consideradas y consignadas “tradicionalmente” a las labores domésticas, han comenzado a ocupar otros espacios que generalmente eran sólo para hombres.

Algo importante a destacar en esta investigación es que el acceso a la universidad convencional por parte de jóvenes mazatecos rompe los imaginarios contruidos en décadas pasadas en las cuales se pensaba que el acceso a estas instituciones borraba la identidad de los estudiantes indígenas, “los blanqueaba”. Lo que en esta investigación se muestra es que se han reconfigurado procesos identitarios en los cuales se han afianzado también los lazos comunitarios, temas que siguen siendo referentes en la discusión académica latinoamericana sobre este campo de estudio.

Bibliografía

- Bello, Álvaro (2004). “Intelectuales Indígenas y Universidad en Chile: Conocimiento, Diferencia y Poder entre Los Mapuches”. En R. Austin Henry (comp.). *Intelectuales y Educación Superior en Chile: de la Independencia a la Democracia Transicional, 1810-2001* (pp. 97-131). Santiago de Chile: CESOC.
- _____(2009). “Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana e n contextos multiétnicos en América Latina”. En: L.E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 455-498). La Paz, Bolivia: FUNPROEIB Andes-Plural.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, 86, 13-56.
- Cárdenas, Jorge (2011). Juventud, sexualidad y cortejo en una comunidad indígena de Oaxaca. *Alteridades*, 21(42), 13-32.
- Czarny, Gabriela (2015). “Jóvenes indígenas y universidades convencionales”. En: E. Díaz Couder, E. Gigante, G.E. Ornelas (coodrs.) *Diversidad, Ciudadanía y Educación. Sujetos y Contextos* (pp. 135-156). Ciudad de México: UPN y Horizontes Educativos.
- Elboj, Carmen y Gómez, Jesús (2001). El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigaciones sociales*, 12, 77-94. Recuperado de [http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/12_AIS/AIS_12\(0\)](http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/12_AIS/AIS_12(0))
- Gelover, Zulema y Pedro Da Silva (2011). “Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales”. En: M. Bertely, G. Dietz y G. Díaz (coords.). *Multiculturalismo y educación* (pp.123-152). Ciudad de México: ANUIES, COMIE.

- Mato, Daniel (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Rea, Patricia (2013). *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México* (Tesis de doctorado). CIESAS. México.
- Ruiz Luna (2007). *Mazatecos: Pueblos indígenas del México contemporáneo*. Ciudad de México: CDI.
- Santana, Yasmani (2013). *Migración, jóvenes indígenas y educación superior: experiencias identitarias y formativas en la Licenciatura en Educación Indígena-UPN*. (Tesis de licenciatura en Educación Indígena). UPN. México.
- (2014). *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización* (Tesis de maestría en Desarrollo Educativo). UPN. México.
- Sisto, Vicente (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Revista Psicoperspectivas*, 7(1), 114 - 136 . Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/54>

NORMAS EDITORIALES

“**Antropología Andina Muhunchik - Jathasa**”, recibe artículos y reseñas de libros o revistas escritos en español o portugués, éstos deberán ser originales e inéditos y producto de investigaciones y/o reflexiones realizadas sobre el contexto andino desde las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales, excepcionalmente de aceptarán artículos sobre otras realidades culturales, así como artículos publicados anteriormente que sean de interés académico y que mantengan los criterios de la política editorial de la revista.

1. Los artículos deben guardar las siguientes características:

- Extensión del artículo: mínima 10 páginas y 20 como máximo, en papel A4, interlineado 1.5 y en letra Times New Roman 12.
- Título: debe ser claro y preciso, no mayor de 15 palabras (en español e inglés).
- Resumen (Abstract): será escrito en un solo párrafo de 150 palabras como máximo (en español e inglés).
- Palabras clave (Keywords): máximo 5 (en español e inglés), ordenadas alfabéticamente.
- Datos del autor: en pie de página en un párrafo de 60 palabras como máximo incluyendo e-mail.
- Citas: Las citas textuales de hasta 4 líneas deben ir entrecomilladas dentro del texto y con letra normal. Las citas textuales de más de cuatro líneas, deben en párrafo aparte sin comillas y con sangría de 10 espacios, el interlineado debe ser a espacio simple en letra Times New Roman 11. En ambos casos se debe dar a conocer el autor o autores de la cita de la siguiente forma: (Chávez, 2013, p. 35); (Chávez, 2013, pp. 76-80).

Cuando sean varios autores se debe escribir el apellido del primer autor y la locución et al. (Mendoza et al., 2012, pp. 35-37).

- Notas: éstas irán en Times New Roman 10, deben estar numeradas correlativamente y ubicadas a pie de página. Se debe evitar textos largos. En caso que la palabra sobre la que se ubica el llamado de nota sea precedida por un signo de puntuación, éste debe colocarse después de dicho signo.
- Referencias bibliográficas: solo se debe incluir la bibliografía que es citada en el artículo y se presentarán al final del mismo, ordenadas alfabéticamente y citándose a las normas APA, con la salvedad que el nombre del autor debe escribirse en extenso:

Libro impreso: Apellido, nombre del autor (Año de publicación). *Título del libro en cursiva*. Lugar de publicación: editorial.

Tubino, Fidel (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

Libro electrónico: Apellido, nombre del autor (Año de publicación). *Título del libro en cursiva*. Lugar de publicación. Recuperado de Restrepo, Eduardo (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad Stuart Hall y Michel Foucault*. Cali. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/hall-foucault-etnicidad.pdf>

Artículo de libro: Apellido, nombre del autor (año de publicación). “Título del artículo”. En: inicial del nombre y apellido del editor o compilador (edit. comp.), *Título del libro en cursiva* (páginas). Lugar de publicación: Editorial.

Albó, Xavier (1995). “El resurgir de la identidad étnica: desafío prácticos y teóricos”. En J. Klor de Alva, G. Gossen, M. León y M. Gutiérrez (eds.), *De Palabra y Obra en el Nuevo Mundo* (pp. 409-438). España: Siglo XXI Editores.

Artículos de revista impresa: Apellido, nombre del autor (Año de publicación). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número), número de páginas inicial y final.

Daniel, Camila (2015). Nuevas rutas Sur-Sur: las dinámicas migratorias de peruanos en Brasil. *Antropología Andina Mubunchik-Jathasa*, 2(1), 7-22.

Artículos de revista en versión electrónica: Apellido, nombre del autor. (Año de publicación). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número de la revista), número de página inicial y final. Recuperado de

Villarroel, Gladys (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Revista Venezolana Sociología y Antropología*, 17 (49), 434 - 454. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>

3. Las reseñas guardarán las siguientes características:
Se aceptarán reseñas de libros o revistas, las mismas que tendrán una extensión máxima de 4 páginas, y que reúnan las siguientes características: interlineado 1.5, letra Times New Roman 12. La reseña debe dar a conocer los datos completos del libro, así como el nombre completo del autor de la reseña, su pertenencia institución y correo electrónico.
4. El comité editorial de la revista se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
5. Recepción, evaluación y aceptación de artículos para su publicación
Una vez recibido un artículo, el comité editorial procede a una primera evaluación para asegurar el cumplimiento de las normas editoriales de la revista, en caso no se haya cumplido con éstas, se procede a devolverlo para su adecuación.

Los artículo que cumpla las normas editoriales, serán considerados como “recibidos” y se notificará de su recepción a los autores; los que no cumplan con las normas editoriales, serán devueltos para su adecuación .

Los artículos “recibidos”, serán enviados a evaluadores externos nacionales o internacionales, quienes darán a conocer su conformidad o la necesidad de realizar algunas correcciones; enseguida se devuelve a los autores para su corrección; el autor enviará el artículo corregido y tras verificarse haber cumplido con lo recomendado se procede a su aceptación.
6. Los artículos se reciben en cualquier fecha del año por vía electrónica al correo: revista.antropologiapuno@gmail.com

Impreso en los Talleres de:



Jr. Moquegua N° 450 Int. 02 - Puno