

Hacia una reconceptualización de la imagen del estudiante indígena universitario

Towards a Reconceptualization of the Image of the Indigenous University Student

Karla Susana Lombardi González
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE (ITESO),
MÉXICO
klombardi@iteso.mx
ORCID 0000-0003-0766-4857 X

Juan Carlos Silas Casillas
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE (ITESO),
MÉXICO
silasjc@iteso.mx
ORCID 0000-0002-6211-3671

RESUMEN

La concepción del estudiante indígena universitario se pone en cuestión cuando se sitúa en el campo de las percepciones académicas heredadas por el colonialismo. En este sentido, el siguiente texto tiene la intención de plantear una mirada abierta sobre la propia reconstrucción identitaria del joven indígena inserto en un ambiente de estudios académicos universitarios. Se toma como referencia teórica el concepto de capital identitario de James Côté. La metodología surge en el marco de la praxis reflexiva de dos investigaciones que se desarrollaron en el mismo espacio de acompañamiento académico y con los relatos de vida de los estudiantes de distintas comunidades. No se muestra como un reporte de investigación en sí mismo, sino que es un extracto analítico de ambos proyectos. Los resultados se describen a partir de la concepción que tuvieron de sí mismos, y de las acciones formativas que son producto de sus propias acciones y decisiones.

Palabras clave: estudiante, indígena, construcción identitaria, universidad

ABSTRACT

The conception of the indigenous university student is called into question when it takes place in the realm of academic perceptions inherited by colonialism. In this sense, this paper confers an open look at the identity reconstruction of the young indigenous person inserted in an environment of university academic studies. The theoretical reference is James Côté's concept of the identity capital. The methodology is framed in the reflective praxis of two pieces of research developed in the same space of academic guidance and through the life stories of students from different communities. It is not shown as a research report in itself but as an analytical excerpt from both projects. The results are descriptions of their self-conceptions and the training actions that are the product of their actions and decisions.

Keywords: student, indigenous, identity construction, university

INTRODUCCIÓN

Este texto parte de dos proyectos de investigación realizados con la participación de estudiantes indígenas universitarios: el primero correspondiente al trabajo doctoral que aborda la temática del *diálogo de saberes y la construcción de su pensamiento*, y el segundo referente al estudio de *artefactos culturales que favorecen al desarrollo de la literacidad*. Más allá de exponer los resultados que competen a cada uno de ellos, el presente texto constituye una reflexión que surge de ambos trabajos en el sentido de reconocer la construcción identitaria de los *estudiantes indígenas universitarios*. Se trata de un ejercicio de análisis que busca trascender la homogeneidad de su procedencia étnica o sus decisiones académicas, e ir hacia la perspectiva de sus diferencias, mismas que emergen de la experiencia con lo cotidiano.

La reflexión sobre la construcción identitaria de los estudiantes indígenas se sitúa en el marco de una universidad privada de carácter convencional, que ofrece becas y apoyos para que los jóvenes procedentes de pueblos originarios realicen sus estudios profesionales. Con el afán de indagar los temas de literacidad desde la postura de Nuevos Estudios de Literacidad, y el diálogo de saberes con el enfoque de las epistemologías críticas (conceptos centrales en las investigaciones), se propuso a los estudiantes indígenas la posibilidad de participar voluntariamente en un esquema de acompañamiento académico personal.

El contacto con las experiencias de vida relatadas por los estudiantes en las sesiones de acompañamiento, durante la praxis de ambas investigaciones, hizo surgir interrogantes relacionadas con ¿quién es el estudiante indígena universitario?, ¿cómo se define a sí mismo?, ¿cuáles son sus procesos?, o ¿cómo toma sus decisiones? Éstas y otras preguntas buscan conocer cómo, a partir de sus situaciones particulares de vida, que también se puede denominar como diferenciada, se reconfiguran sus percepciones y sus acciones en el mundo cuando entran en contacto sus propios saberes con los ambientes académicos en el tránsito de su carrera universitaria.

En este sentido, el presente texto aborda la reconstrucción identitaria del joven indígena inserto en un ambiente de estudios académicos universitarios. Para esto, primeramente, se expone la pro-

blemática desde la mirada usual generalizadora, en cierta manera heredada por las formas del pensamiento colonial de lo que es ser indígena. Después, se muestra la mirada teórica de la identidad desde la definición del Capital Cultural de Côté (2002), esencial para reconocer los recursos que se poseen para moverse y relacionarse en distintos contextos. Después, se continúa con una síntesis del encuadre metodológico. Enseguida, se exponen los resultados, agrupando los elementos de acuerdo con la descripción de ellos mismos y las de sus acciones académicas en el vínculo con sus vivencias. Finalmente, las conclusiones muestran la importancia de los resultados para la universidad.

¿QUÉ SE HA DICHO SOBRE EL “SER INDÍGENA”?

A lo largo del tiempo, las concepciones del indígena más conocidas son las que han estado determinadas históricamente por posturas de poder (Korsbaek, Sámano-Rentería, 2007). Desde los tiempos de la conquista, el indígena, el originario de estas tierras, ha sido visto de manera distinta al de otro continente. La concepción de lo que era “el indio” dependía, en su mayor parte, de las preconcepciones que se tenían de él sin escudriñar en sus atributos. Esto representaba, además de la identificación diferencial de su raza, el servilismo, la minusvaloración y la explotación (Ávila, 2010).

Otro momento de la historia que fue relevante en el debate de definir la concepción del indígena fue durante la época del nacionalismo, en la primera mitad del siglo XX (Korsbaek y Sámano-Rentería, 2007). Las diferencias culturales de México se evidenciaban en una heterogeneidad étnica. Sin embargo, con la idea de concebir una unidad histórica que aglutinara a todos los mexicanos, la propuesta nacionalista invisibilizó la diversidad del indígena y tomó únicamente el pasado étnico como parte de la historia del país (Ávila, 2010).

Tanto la visión colonialista como la homogeneizadora de la población en una unidad representativa se reprodujeron en la creación de los espacios de educación superior en México y en Latinoamérica, caracterizados por transmitir las ideas de influyentes autores europeos de la época del siglo XIX y XX (Casanova y Pérez Puente, 2015). Este sustrato cultural eurocéntrico no se fincó sobre las carac-

terísticas contextuales y sociales de los territorios de Latinoamérica, lo que resultó en que los espacios de educación superior crecieron sin considerar a la diversidad de etnias.

El tercer momento histórico de la definición del indígena viene en México, a partir del siglo XXI, con la entrada de una nueva tendencia de paradigma en la educación desde la perspectiva de la interculturalidad, y la intención de abrir las oportunidades de financiamiento para “los estudiantes de los grupos que habían sido marginados física y culturalmente del espacio académico a lo largo de la historia” (Sito y Kleiman, 2017). Esto presentó una nueva tendencia en la educación superior para abrir programas especiales, mediante convenios realizados entre organizaciones indígenas y universidades “convencionales”, ofreciendo becas y apoyo académico (Mato, 2012, Mato *et al.*, 2016). A pesar de ello, las universidades que adoptarían este paradigma se verían en la labor de generar estrategias para “servir de puente entre las culturas para construir una nueva comprensión del otro y de uno mismo” (Saldívar, 2006, p. 11).

A pesar de que ha aumentado paulatinamente la matrícula en las universidades interculturales (García, García y Silas, 2018), actualmente se registra un crecimiento más fuerte de jóvenes indígenas en las universidades convencionales. “El número de estudiantes había aumentado en 21.6%, en comparación con 2012-2013, aunque seguían representando en 2016-2017 un porcentaje bajo de la matrícula total (1.12%)” (Didou, 2018, p. 101). Estas estadísticas reflejan que la mayoría de los estudiantes que asisten a este modelo de educación siguen siendo de condiciones social y culturalmente homogéneas provenientes de la ciudad. En este sentido, la dinámica académica universitaria tiene un papel trascendente en la forma de construir una visión del mundo, ésta se va perfilando de acuerdo con los aprendizajes disciplinalmente validados, que las instancias académicas departamentales deciden transmitir a través del currículo universitario. Las formas de interpretar la realidad de las disciplinas se constituye en un pensamiento autorizado por grupos académicos avalados por la tradición escolástica, que toman decisiones en el saber y en cómo hacer ciencia (Morin, 2002).

Estas tres visiones de la realidad histórica remiten a reflexionar sobre cómo la forma en que se entiende y concibe al estudiante indí-

gena se ha definido mayormente desde posturas de dominación, ya sea coloniales, del Estado o la institucionalizada-escolástica. Desde estos posicionamientos epistémicos se ha sustentado la educación universitaria, y son justamente éstos los que deben ser afrontados por los jóvenes indígenas. Son los estudiantes indígenas quienes reconocen la existencia de múltiples factores sociales y culturales que entran en juego en su lucha cotidiana por el ingreso, permanencia y exitoso egreso en la educación superior.

Al entrar al espacio universitario las problemáticas que encuentran son diversas, por ejemplo, cuando se enfrentan a un sistema lingüístico académico distinto de los de su lengua materna y a la falta de dominio del hegemónico castellano (Navarrete y Alcántara, 2015). Esto impacta en la dificultad de comprender los textos y la escritura académica. También sus modos de pensar y de comunicar son distintos de los estructurados por la universidad, ya que estos últimos responden a los sistemas de conocimiento occidentalizado y ofrecen pocas posibilidades de abrirse a otros mecanismos de pensamiento, como los que caracterizan a los conocimientos indígenas. Asimismo, los estándares de evaluación cognitiva o de habilidades académicas se miden con instrumentos enmarcados en la perspectiva del déficit, éstos descartan las formas culturales distintas de las prácticas dominantes, sin considerarlas adecuadas (Zavala, 2011).

En suma, en la mayoría de las instancias académicas, la visión del mundo indígena es históricamente excluida, ya que se consideran aspectos culturales externos a los de las culturas modernas (Díaz Couder, 1998). De aquí, vale la pena preguntarse, ¿cuáles son las distintas concepciones de sí mismo, más allá de las impuestas por la visión dominante, que pueden emerger en el estudiante indígena universitario? ¿Cómo enfrenta el estudiante indígena la concepción heredada del indígena estigmatizado? ¿Cómo se concibe a sí mismo y cómo se define? ¿Cuáles son los factores que detonan sus acciones y sus decisiones?

A partir de estos cuestionamientos, a continuación se presenta un marco potencial de conceptos clave, a través de los cuales se plantea una postura alterna para reconocer la visión epistémica y psicosocial del estudiante indígena.

UN MARCO POTENCIAL DE LA IDENTIDAD EN MOVIMIENTO

Los fundamentos conceptuales de la identidad que se presentan a continuación no pretenden poner límites para definir quién es el estudiante indígena universitario; al contrario, buscan generar una postura dinámica y abierta en la forma de abordar la identidad desde las interacciones y subjetividades del estudiante indígena como sujeto dialogante con su realidad. Es decir, sumergido dentro de una dinámica comunicativa donde confluyen procesos intersubjetivos que se construyen a partir de las interacciones humanas, de la vida social y del contexto social (Acosta y Garcés, 2016). En esta dinámica se entretienen, en la cognición de la propia persona, la conformación de horizontes hermenéuticos que van trazando su vida, su historia y sus decisiones (Zemelman, 2011).

A lo largo del tiempo se ha tratado de definir de manera conceptual la identidad desde distintas visiones epistémicas. Éstas se agrupan, a grandes rasgos, en dos visiones: por un lado, el esencialismo de lo dado, categóricamente nacionalista, de etnia y de raza que implican marcas de diferenciación para con los otros; por otro lado, se ha propuesto una visión construccionista, que tiende a romper con las nociones del sentido común, a través de procesos fluidos e inestables. Esta versión tiene la finalidad de resaltar el carácter no-esencialista y duro. En esta última resaltan autores como Giddens (2002), con la identidad del Yo, Giménez (2004), con la visión la diversidad cultural y su interacción con ellas, Jenkins (2004), desde la perspectiva de la reciprocidad entre la comprensión de los otros y nosotros. En suma, varios autores que se perfilan en la línea de deconstruir formas rígidas de entenderse socialmente (Vera y Valenzuela, 2012).

Desde esta misma línea constructivista resalta una concepción novedosa de la identidad, que propone romper con la dicotomía entre lo social y lo personal y que viene planteada desde las bases de las ciencias sociales con la psicología social, en el sentido de la identidad personal de Côté (2002). A partir de aquí se muestra una visión interaccionista de la identidad, desde su enfoque llamado Modelo de Personalidad y Estructura Social y se plantea a partir de dar cuenta de la forma intersubjetiva en que se constituyen, se vinculan, se in-

tegran y organizan los significados identitarios personales y sociales (Côté y Levine 2002).

Este modelo se explica a partir de tres niveles analíticos: el primero es la *identidad del Yo*: se caracteriza por la influencia de roles sociales y factores culturales que parten de las relaciones que se producen en la socialización y en las estructuras sociales; a partir de aquí se conforma el individuo reflexivamente en sí mismo. El segundo, la *identidad personal*: se refiere al nivel de las interacciones, las experiencias individuales de relaciones cotidianas de acuerdo con el rol que juega el individuo en distintos campos sociales, aquí se definen su individualidad y la influencia de la colectividad. El tercer nivel, la *identidad social*: es el socioestructural o dominio institucional, que se conforma por los sistemas y subsistemas sociales desde donde subsisten las estructuras normativas y políticas de la sociedad. En este nivel, como producto de la reflexión de la persona, se posiciona dentro de la estructura social (Côté y Levine, 2002).

En estos tres niveles se manifiestan los relatos de las experiencias de los estudiantes indígenas universitarios. Las interacciones que han tenido desde los distintos planos de la identidad conforman comportamientos, maneras de pensar y de interactuar socialmente que son introyectados. Éstos quedan en la memoria y funcionan como insumos importantes a los cuales recurre constantemente para interactuar y moverse en su realidad situada. En esta perspectiva, Côté (2002) expone un concepto clave para reflexionar en una nueva visión interaccionista del ser estudiante indígena universitario; éste es llamado Capital de Identidad, y se define como un recurso metafórico que da cuenta de un conjunto de habilidades psicosociales de naturaleza cognoscitiva y se expresa a través de la acción intencionada y estratégica para sustentar pragmáticamente una identidad situada (Côté, 2002; Côté y Levine, 2002).

Para Côté (2002), el Capital de Identidad se pone en juego en distintos planos de la identidad: en la social, donde el individuo se posiciona dentro de la estructura social negociando con distintas posturas de poder estructural y simbólico; la personal, referente a las interacciones que surgen del contacto con su propia comunidad y con los otros diversos. Por último, el plano de la identidad del Yo, que es el sentido subjetivo de la expresión de sí mismo y la continuidad.

Estos planos identitarios aprendidos personal y colectivamente lo mismo en su comunidad que en la interacción con la diversidad de mundos, constituyen un movimiento consciente de la *conciencia cognitiva* capaz de descentrar las prácticas de su sentido común, reconocer no sólo las dinámicas que la comunidad le ha enseñado a través de su propia historia, sino el escenario académico en el cual él está tratando de entender. Con este reconocimiento se moviliza su razonamiento en distintas temporalidades y dinámicas espaciales con la intención de distinguir elementos comunes y diversos, posteriormente romper límites cognitivos y ampliar su propia realidad (Zemelman, 2011).

La identidad vista como un capital permite comprender cómo las personas, al involucrarse con otros individuos, realizan intercambios de sí mismos para ser tomados en cuenta, reconocidos o lograr la permanencia en grupos y alimentar la identidad personal (Côté, 2002). Desde esta perspectiva, las experiencias cotidianas, intencionadas o no, de los estudiantes indígenas, son recursos de Capital de Identidad que se convierten en estrategias para negociar, intercambiar las variantes personales o del contexto que va interactuando en el tránsito de su vida académica. La acumulación de estos recursos identitarios, que va obteniendo en las diferentes interacciones, se despliegan como puntos de referencia internos para conformar su identidad y ser reconocido en contextos sociales diversos.

El Capital de Identidad es visto como una metáfora, ya que facilita comprender cómo la persona, a partir de sus conocimientos y estrategias, adquiere habilidades y conocimientos para enfrentarse a situaciones controvertidas en su realidad situada. En este sentido, el Capital Identitario se convierte en un insumo valioso para que la persona identifique por sí misma, en una práctica reflexiva, su capital acumulado, que le permite negociar, dialogar e interactuar estratégicamente en nuevos grupos sociales y en contextos institucionales, tales como la academia.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

El abordaje metodológico tuvo lugar en el encuentro de dos investigaciones que se realizaron de forma simultánea en el mismo campo de estudio y con los mismos estudiantes indígenas. Ambas

de carácter cualitativo, buscaron acercarse de manera inductiva a su mundo exterior, para describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” (Flick, 2004). A pesar de que los métodos utilizados en cada una de ellas son distintos, su análisis reconoce la realidad de cada estudiante desde su propia situación, constituida de experiencias con sus vivencias situadas en un contexto temporal (Cárcamo, 2005).

Ambas investigaciones tienen temáticas comunes y en cierta manera complementarias para analizar particularmente la imagen y la identidad del estudiante indígena universitario. Una se centra en conocer los artefactos culturales que se encuentran arraigados en su memoria histórica y que facilitan el desarrollo de habilidades de literacidad académica, y en la otra, uno de los aspectos que trabaja es la identidad del indígena y su ser estudiante universitario. En la primera investigación se usó el método que Merriam (2002) llamó Interpretativo Básico, y que posteriormente denominó como Cualitativo Básico (Merriam, 2009), que consiste en recuperar los significados que tiene para el participante estar en la situación en que se encuentra. El segundo proyecto se basó en el método de Análisis Situacional (Clarke, Friese y Washburn, 2015), que consiste en caracterizar la situación de vida de las personas participantes y caracterizar las fuerzas que en ella actúan. Ambos métodos requirieron de entrevistas individuales para recabar la información; adicionalmente, en el primer proyecto se requirió la sistematización de 12 sesiones audiograbadas de acompañamiento académico por estudiante, en dos periodos semestrales (agosto 2018 y enero 2019). En el siguiente párrafo se describen las condiciones de trabajo con los participantes.

Durante los semestres de otoño 2018 y primavera 2019 se ofreció un acompañamiento tutorial en literacidad académica a estudiantes indígenas que cursaban su primer año de estudios universitarios. Se les ofreció a través de la oficina institucional que lleva los asuntos relativos a los estudiantes indígenas. Su participación fue voluntaria y consistió en una sesión individual por semana durante ambos semestres. Regularmente, se trató de atender las necesidades inmediatas de los estudiantes para elaborar sus trabajos escolares: realizar síntesis de textos técnicos de su carrera, redactar ensayos de opinión sobre algún tema profesional o preparar alguna narración de su experiencia personal, fueron las más frecuentes. Hubo diez es-

tudiantes con diferentes niveles de constancia en la participación. La información recabada para ambos proyectos de investigación se realizó a través del trabajo con los estudiantes indígenas provenientes de diferentes culturas y comunidades, y que cursaban diferentes carreras universitarias, todos en el primer año de su formación académica. Se optó por recuperar la participación de cuatro estudiantes: tres de ellos son varones y una es mujer. La elección de estos cuatro estudiantes se debió a su participación constante en las sesiones de acompañamiento académico por al menos dos semestres consecutivos.

Estudiante A: es mujer, pertenece a la cultura Nay'eri o también denominada Cora. Su comunidad se encuentra ubicada en el estado de Nayarit. A pesar de los problemas de género que se suscitan en su familia por su interés en estudiar una carrera universitaria, ella elige migrar a la ciudad para estudiar Ciencias de la Educación. Su intención es continuar en la tarea de realizar proyectos educativos, ya que tenía experiencia de haber participado en este tipo de iniciativas en su formación media (secundaria y preparatoria) y como líder en la capacitación en una empresa donde trabajó.

Estudiante B: es varón, pertenece a la cultura Wixarrika. Su comunidad se encuentra ubicada en Santa Catarina, región norte de Jalisco. Él concibe a su comunidad como la única que ha preservado las raíces originales de su tradición. Decide aprovechar los apoyos y convenios que ofrece la universidad para migrar a la ciudad y estudiar la carrera de Derecho. Su interés radica en desear mejorar la situación política y organizativa de su propia comunidad y apoyar a indígenas que viven en situación de injusticia.

Estudiante C: procedente de familia Mixteca, que se encuentra en Oaxaca, por los procesos de migración que vivieron sus padres, él nace en la ciudad de Guadalajara. Ellos viven en un asentamiento de familias mixtecas migrantes ubicadas en el municipio de Tonalá, Jalisco. La intención de vivir unidos es para tratar de convivir perpetuando algunas prácticas de sus tradiciones. Acostumbra ir una vez al año a la comunidad de origen de su familia, en Oaxaca, para preservar su vínculo con sus tradiciones. Sin embargo, la formación escolar la tiene en escuelas urbanas. Elige estudiar la carrera de Ingeniería Electrónica.

Por último, el **estudiante D:** de la cultura Maya-ch'ol, originario de Chiapas. Cuando era niño, sus papás deciden migrar a la ciu-

dad para establecerse en un lugar de Palenque, en este lugar ellos conviven con tzeltales y choles. En todas las etapas de su vida ha estado muy acompañado por los jesuitas, colaborando con ellos en las tareas sociales de su localidad con la situación de los migrantes. Asimismo, eligió ir a Guadalajara y estudiar la carrera de Gestión Política con la intención de cambiar la situación de pobreza y falta de educación que viven las comunidades chiapanecas.

Cada uno de los estudiantes indígenas tiene trayectoria de vida distinta, que se manifiesta durante la práctica de las sesiones de acompañamiento académico. Dentro de estas sesiones, se abrieron espacios de diálogo para que ellos pudieran expresar sobre sí mismos y relatar sus experiencias pasadas relacionadas con el presente cotidiano y académico, en las cuales expresan sus formas de pensar personal y colectivo introyectadas en su familia o comunidad, su experiencia formativa, sus sentimientos, conflictos y saberes.

En este sentido, charlar de manera libre sobre episodios de su de vida se convirtió en un insumo esencial para analizar el Capital Identitario y construir la imagen de lo que se puede concebir como “ser estudiante indígena”. Uno de los procesos significativos fue recopilar lo relatado durante cada sesión de acompañamiento que tenía que ver con sus experiencias; después, con estos insumos y de forma colaborativa se construyó una narración descriptiva histórica de su vida. La versión final se analizó junto con el estudiante y, desde su percepción, se afinó, por lo que quedó validada por ellos.

Este ejercicio fue esencial para que ellos se dieran cuenta, primeramente, de su recorrido en su proceso universitario junto con sus vivencias; además, para reafirmar características de sus propias percepciones iniciales y cómo algunas de ellas han cambiado y otras se han reafirmado. Con esta dinámica, ellos mismos se motivaron para trazar un objetivo para rescatar, en medio de sus conflictos, los anhelos iniciales de tener una carrera para alcanzar fines personales y sociales.

RESULTADOS DE PROCESOS DIALOGADOS

Los resultados dan cuenta de las maneras como se conciben a sí mismos los estudiantes indígenas en la experiencia universitaria, y las formas en que estas concepciones sobre sí fungen como un capi-

tal para adquirir nuevos conocimientos e interactuar en las distintas esferas sociales. Para explicar ambos aspectos, a continuación, se ordena la información nombrando en distintas frases los rasgos que los definen como estudiantes dentro de la universidad y debajo de cada una de ellas se explicará a través de viñetas. Todas ellas provienen de entrevistas, a menos que se anote la expresión “Narración” entre paréntesis al final de la misma.

a) Se conciben como personas con rasgos distintivos diferenciados

En este primer rasgo, los estudiantes indígenas universitarios se describen desde dos perspectivas fundamentales: su procedencia y sus formas de conocer. Para ellos, el sentido de la diferencia no está en el orden del reconocimiento o el estatus social, sino en cuanto a lo que caracteriza su legado de aprendizajes comunitarios y a los conocimientos que poseen como miembros de una cultura específica, que da sentido a sus saberes y convivencia.

El siguiente ejemplo muestra cómo el estudiante reconoce su Capital de Identidad para ser parte de uno de los pueblos originarios. Lo que resalta en este relato es el valor significativo de sentirse parte de un pueblo milenario, que le da la capacidad de posicionarse con autoridad identitaria frente a las características heterogéneas que constituyen la diversidad cultural de su país. Por tanto, al estar vinculado personalmente con sus raíces ancestrales, se convierte en un tema relevante para trasladarlo a la academia:

Estudiante B: Se me hace interesante investigar ese tema porque los mismos mexicanos no valoran las culturas de los pueblos originarios que son las raíces de México... sólo los de mi comunidad somos, de hecho, el único pueblo que se conserva puro en sus costumbres y valores.

Este ejemplo muestra también que, cuando el alumno no es reconocido en contextos académicos, no se subestima, sino que lo aprovecha como un recurso distintivo que le ayudará a ampliar sus perspectivas y a entender desde otro posicionamiento epistémico los conocimientos y las situaciones cotidianas con las que convive. Otro ejemplo es el siguiente:

Estudiante A: Bueno, a algunos compañeros no les gusta, literalmente, escuchar sobre la comunidad, por eso no pueden aplicar sus conocimientos a la práctica. Pero como uno viene de la comunidad, tiene ese conocimiento para poderlo aplicar, para entender un poquito mejor pues, para no preguntar a otras personas que sepan, sino cuando uno viene de comunidad, pues ya sabe, ya no es necesario preguntar a otro.

Estas perspectivas identitarias se plantean desde la diferenciación con lo otro y el otro, en ambos casos el estudiante se concibe con características propias que, más que anularlas, las valora para identificarse con la diversidad. En este sentido, para describirse requiere de la idea del otro diverso para reconocer las diferencias no en la exterioridad física, sino en las maneras de pensar, de organizarse sociocultural y lingüísticamente, entre otras (Quijano, 1992).

b) Seres lingüísticos en proceso de convivir con otras lenguas

Otra de las características que configuran al estudiante indígena en la universidad es su lengua. A pesar de que algunos jóvenes ya han perdido al menos parcialmente este legado, en este grupo de cuatro estudiantes sólo uno de ellos no tiene el conocimiento sólido del registro lingüístico de su lengua materna. Los demás aprendieron el castellano como segunda lengua en la educación secundaria o media superior. En este sentido, aunque se les complica congeñar con el lenguaje académico de su disciplina, y están conscientes de la falta del dominio de la lengua española, el siguiente ejemplo muestra cómo utiliza su capacidad metalingüística para entender el sentido de la diferencia desde los sistemas lingüísticos y a partir de estas diferencias estructurales se describa:

Estudiante D: Es que como en español, tiene más, como muchos sinónimos y así, tal vez sí existe en mi lengua o en español igual, pero tal vez, si me dicen una palabra sinónima que yo conozca [lo puedo entender], sí, no será difícil que lo pueda entender porque no la conozco. En mi lengua no hay sinónimos, es más fácil, sólo hay unas 2, 3 o 4 palabras, y en español hay muchos, tiene para todo, por eso desconozco muchas palabras (Narración).

Aquí se muestra cómo su propia lengua es usada como una conexión para entender la estructura lingüística de las funciones académicas. La lengua funge como un vehículo para abrir la posibilidad de establecer conexiones e intercambios de conceptos, formas de pensar y significados que no tenía en su registro (Herrera, 2006).

c) Seres comunicativos con formas de transmisión diferenciada

El estudiante indígena se describe en su papel comunicativo con la finalidad de adaptarse a otro contexto y con otras personas. Describe la capacidad de adecuación a partir de mencionar los procesos que debe seguir un estudiante indígena cuando se enfrenta a un sistema o maneras de pensar social distintos de los suyos. En el siguiente ejemplo, la estudiante describe paso a paso cómo realizar este proceso.

Estudiante A: Yo desde que entré a la universidad hasta ahorita, he pensado en que nosotros, los de pueblos originarios, tenemos que saber primero relacionarnos con los compañeros, qué hacen, cómo hablan, hasta cómo se visten, qué hacen... todo, para... pues, más o menos, te tienes que relacionar con ellos para que te adaptes, tienes que salir a jugar con ellos, tienes que conversar con ellos para primero conocerlos y no sé, buscar otras estrategias y así tener una comunicación con ellos.

En otros ejemplos y de manera análoga sucede este proceso de adaptación con la cultura académica escrita. Las formas de pensar y de relacionarse con otros sistemas lingüísticos en el estudiante indígena son lentos, y esto no significa que carezca de habilidades o capacidades de aprendizaje, sino en las formas de organizar las ideas para transmitir un mensaje, por ser más abstractas, son muy distintas a las lógicas academicistas (Herrera, 2006).

d) Personas colectivas en apoyo con sus iguales

Los estudiantes indígenas también se describen como pertenecientes a una comunidad de pueblos originarios que, al estar en contacto con personas en contextos distintos de los propios, tienen que aprender estrategias para compartirlas con los suyos. Este conocimiento se convierte en un capital identitario colectivo para apoyar a

otros estudiantes indígenas que viven las mismas circunstancias. Un ejemplo es el siguiente:

Estudiante B: En mi caso, ser universitario que proviene de pueblos originarios requiere de saber enfrentar muchos retos, que el día de mañana los puedes aplicar con los que son como nosotros. Por ejemplo, si en esta etapa le estás batallando, le estás sufriendo, o equis cosa, para esto tienes que adquirir herramientas o conocimientos, para que el día de mañana apoyes en algo y sea como tu base para apoyar a los demás.

En este caso, el sentido de la colectividad se vincula con las habilidades adquiridas cuando se tiene contacto con un espacio social diferente, y se convierte en una oportunidad para aprender y compartir con los demás. Es aquí donde la subjetividad social cobra sentido en el plano de la colectividad, donde confluyen saberes que implican la memoria histórica, la experiencia y el proyecto para la conformación de sujetos sociales (Zemelman, 1995).

e) Personas con capacidad de agencia y utopía

Para los estudiantes indígenas el sentido de la agencia es una característica esencial de su ser universitario. Lo que resalta en las narraciones es la trascendencia de los esfuerzos personales y colectivos que ellos realizan con la finalidad de lograr el ingreso y la permanencia en sus estudios académicos, a la luz de la interacción con una institución que se contenta con dar acceso a los estudiantes, pero cuya estructura no se adapta a sus necesidades. En este sentido, parece normalizarse la retórica del esfuerzo individual y se invisibiliza cómo las instituciones regulares (no interculturales) difícilmente modifican las formas usuales de la vida académica, perdiendo la oportunidad de resaltar la riqueza experiencial y cultural de una parte de su estudiantado. A pesar de ello, los jóvenes indígenas matriculados en instituciones de educación superior aprovechan las oportunidades que se les presentan y, a través de ellas, van generando espacios para ellos y sus pares. El siguiente ejemplo muestra cómo la estudiante se describe como universitaria a partir de compararse con otras situaciones de estudiantes que no viven la misma circunstancia que ellos.

Estudiante A: Nosotros, si no sabemos algo, tenemos que venir a tutorías, tenemos que esforzarnos un poquito más que ellos [los no-indígenas], porque nosotros somos más especiales, en mi caso soy especial porque soy única al ser estudiante que me puedo superar cada día más. Para mí eso es ser universitaria.

El Yo personal y colectivo se vincula con un saber personal que caracteriza la propia definición de lo que es ser universitario, una vez más se basa en la experiencia con el otro diferente o del otro en relación con las estructuras con las cuales interactúa para de ahí construir agencia (Zemelman, 1995).

Estudiante B: Pues yo, eso sería como mi ideal, estudiar Derecho para ayudar a mi comunidad, regresar. Regresar porque tiene conflictos ahí por el territorio... es ayudar a defender los derechos. A defender los derechos de mi comunidad y a esas personas y así.

Pues sí... Pero nunca me imaginé que era tan difícil, tan difícil, estudiar Derecho, porque también, manejan un lenguaje, pues muy difícil, y a veces ahí es donde me cuesta mucho trabajo, si de por sí, muy apenas hablo español, imagínate debatir o hacer otras cosas, litigar, pues, se me complica mucho, por eso voy a buscar tutorías con un profe de Derecho.

Los estudiantes indígenas universitarios se describen con ideales relacionados con las necesidades y conflictos de sus contextos de procedencia. Ellos proyectan su ser profesional en acciones concretas y definidas para alcanzar su meta. Sin embargo, reconocen que el camino es largo y requiere de un gran esfuerzo en comparación con otros de sus compañeros.

f) Personas que dialogan con sus saberes y los otros saberes territoriales y cosmogónicos

Los estudiantes indígenas se asumen y describen con la capacidad de realizar diálogos intersubjetivos con los saberes de la academia y los que competen a su propia cultura. Las interacciones entre las

distintas formas de aprender trastocan el espacio universitario hacia los contextos de su comunidad construyendo aprendizajes nuevos y nuevas lógicas para el aprendizaje:

Estudiante C. En mi caso, hay cosas que yo ya conocía dentro de mi comunidad, lo puedo aplicar para relacionarme con otros compañeros, adaptarlo como lo hacía en mi comunidad y puedo complementar el conocimiento. Para mí no hay ningún cambio en ese ámbito pues, pero realmente hay veces que no lo puedes complementar, hay cosas que te sirven aquí que lo puedes aplicar allá, pero sí hay varias cosas que te pueden servir de allá, sin ninguna dificultad, bueno en mi carrera sí es así, cosas que sé de allá, sí lo puedo complementar aquí, en mi carrera yo sí veo eso.

El conocimiento de su disciplina es parte fundamental de su formación universitaria. El esfuerzo por construir un puente relacional y cognitivo entre ambos, está influenciado por el contexto situado donde el estudiante busca ponerlo en práctica. En este sentido, supone un esfuerzo de traspasar los límites para abrirse a lo inédito, supone una necesidad de la realidad que obliga a colocarse como sujetos pensantes por sobre los contenidos acumulados. Requiere de la conciencia de estar conformado por límites y luchas contra ellos, para no quedar sometidos a lo que es su espacio (Zemelman, 1998).

CONCLUSIONES

A manera de cierre, es factible señalar que la manera de percibir y presentar al indígena que se ha construido durante la historia, ha traído una percepción estigmatizada y categorizada dentro de ciertos marcos de referencia dictados por las estructuras dominantes colonizadoras. La educación en general y la superior en particular ha sido parte de ellas por mucho tiempo.

Hoy en día se abren las puertas al estudiante indígena para que se incorpore a distintos modelos de universidad, entre ellos no sólo los interculturales sino, fundamentalmente, los convencionales. A pesar de tener lineamientos que dan cabida a la interculturalidad,

los espacios académicos siguen siendo dominados por lógicas epistémicas institucionalizadas que poco dialogan con los saberes diversos. No solamente las acciones transversales culturales que promueve la universidad, sino las que competen a los saberes y formas de pensar del estudiante indígena, que se convierten en un insumo potente para abrirse a otras visiones y maneras de aprender y ver la realidad. El estudiante universitario se encuentra con una estructura que en lo formal lo acepta con sus características diferenciadas, pero en lo operativo espera que se acople a la escolástica hegemónica, lo que ocasiona una transformación en la manera de percibirse del joven estudiante y de relacionarse con la estructura. Este segundo punto, a pesar de ser importante, no es el foco de este texto, ya que éste se circunscribe a la reconstrucción identitaria del joven indígena inserto en un ambiente de estudios académicos universitarios.

La reconstrucción de la imagen (entendida como la manera de percibirse y no como un único retrato de la persona) del estudiante indígena universitario permite entender la constitución de un ser que está en constante diálogo intersubjetivo con la diversidad y con los contextos en los que interactúa. Las experiencias que comparte en sus relatos de vida están llenas de simbolismos, procesos reflexivos que implican la deconstrucción de sus propios paradigmas para entender una realidad que no es estática, sino que se encuentra en movimiento constante, ya que ésta se traslada a su pasado histórico y su presente potencial y de la construcción de su Capital de Identidad (Côté, 2002; Côté y Levine, 2002).

Es importante recalcar que, ante la diversidad epistémica y situacional que caracteriza a cada estudiante indígena, no se puede encasillar en los límites o parámetros de una sola definición de lo que es el estudiante indígena, sino que será conducente que se le conciba a partir las interacciones constantes con la diversidad y el contacto con la diferencia.

El estudiante indígena parte de su presente para entenderlo con la interacción de la memoria colectiva y personal de su pasado histórico (Zemelman, 1995, 1998). Es un movimiento continuo cognitivo y reflexivo que supone el planteamiento de acciones específicas para alcanzar sus ideales profesionales. Por tanto, su capital identitario funge como una tarea fundamental para poder relacionarse

con los otros, para poder aprender los contenidos disciplinares y las estructuras académicas y lingüísticas, todo a partir de un contacto con la diversidad.

La tarea más fuerte compete a la universidad en su llamado a aprovechar la diversidad representada en los estudiantes, para abrir un diálogo con otras formas de pensar, de construir historias y aprendizajes.

REFERENCIAS

- Acosta, G., y Garcés, Á. (2016). El diálogo de saberes en comunicación: reconfiguraciones de la formación y de la investigación. *Anagramas*, 14(29), 17-23.
- Ávila, I. (2010). *El problema del indio. Indigenismo en México, 1934-1940*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta Moebio. Revista de Epistemología de las Ciencias sociales*, (23). <https://cintade-moebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26081/27386>
- Casanova, H., y Pérez Puente, L. (2015). Historia de los primeros modelos universitarios. *Universidades*, (65), 5-6.
- Clarke, A., Carrie, F., y Washburn, F. (2014). *Situational analysis in practice. Mapping research with grounded theory*. Reino Unido: Routledge, Left Coast Press
- Côté, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 117-134.
- Côté, J. E., y Levine, C. (2002). *Identity formation, agency, and cultura. A social psychological synthesis*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Díaz Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación/Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, (17). <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie17a01.htm>
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *ANUIIES Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.420>

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, I. M., García, A. L., y Silas, J. C. (2018). Jóvenes indígenas universitarios en la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 199-228. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.53>
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(n.esp.), 77-99.
- Herrera, G. (2006). Encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita. Una reflexión epistemológica en las tutorías para estudiantes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. En ANUIES (comp.), *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Jenkins, R. (2004). *Social identity*. Reino Unido: Routledge.
- Korsbaek, L., y Sámano-Rentería, M. Á. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3(1), 195-224. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46130109.pdf>
- Mato, D. et al. (2016). *Educación Superior y pueblos indígenas afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizaje*. Argentina: Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Mato, D. (Coord.) (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. Nueva Jersey: Wiley & Sons.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Navarrete, Z., y Alcántara, A. (2015). Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales. *Revista Lusófona de Educação*, 31(31), 145-160.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad, modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>

- Saldívar, A. (2006). *Técnicas y Dinámicas para la Educación Intercultural*. México: El Colegio de la Frontera Sur, Instituto Austriaco de Cooperación Norte Sur, Casa de la Ciencia. http://www.cisc.org.mx/liderazgosjuveniles/documentos/MaterialBibliografico/Interculturalidad/Educacion_intercultural.pdf
- Sito, L. y Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, (83), 159-185.
- Vera, N. J. A., y Valenzuela, M. J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282.
- Zavala, V. (2011). *La lectura académica y la agencia de los sujetos*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Zemelman, H. (1995). *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales en América Latina*. México: UNAM.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: El Colegio de México.