

Educación superior y jóvenes indígenas. Aportes a la discusión desde un abordaje etnográfico

Ensino superior e jovens indígenas. Contribuições
para a discussão desde uma abordagem etnográfica

Higher education and indigenous youth. Contributions to
the discussion from an ethnographic approach

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
12 de febrero de 2016

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
14 de febrero de 2016

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
15 de febrero de 2016

Mariana Paladino

Universidad Federal Fluminense
Río de Janeiro / Brasil
marianapaladinorj@gmail.com

María Macarena Ossola

UNSE - Sgo. del Estero - CONICET - ICSOH - UNSa
Santiago del Estero y Salta / Argentina
maca_ossola@yahoo.com.ar

Tenemos el gusto de organizar el presente dossier que reúne artículos que resultaron de las reelaboraciones de las ponencias presentadas en la mesa de trabajo denominada "Jóvenes indígenas en la educación superior latinoamericana: Políticas y prácticas en contextos de Educación Intercultural Bilingüe", que coordinamos en el marco de la I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes¹.

El interés por organizar un dossier sobre esta temática se debe a su relevancia tanto para los estudios antropológicos como para el área de las ciencias de la educación. Los artículos presentados convergen en lo que se ha constituido como un nuevo campo de estudio, en el que se presta singular atención al ingreso y al transcurso de la vida universitaria de jóvenes indígenas y de otros sectores definidos como vulnerables. Las perspectivas etnográficas utilizadas permiten comprender la emergencia de la agencia juvenil indígena, en interrelación con las políticas públicas implementadas por parte de los gobiernos de la región, como así también el accionar de organismos de cooperación internacional de apoyo a la educación superior indígena. La proliferación de acciones destinadas a los indígenas universitarios constituye muchas veces logros del movimiento y las organizaciones indígenas, los cuales vislumbran el acceso a la educación superior como una oportunidad para

¹ Este congreso fue realizado del 17 a 21 de noviembre de 2014 en Manizales, Colombia. También participó de la coordinación de la mesa la Dra. Liliana Mayer.

Referencia para citar este artículo: Paladino, M. y Ossola, M. (2016). Educación superior y jóvenes indígenas. Aportes a la discusión desde un abordaje etnográfico. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 45-55.

que las generaciones jóvenes se apropien de conocimientos y habilidades que les permitan luchar por derechos y construir con autonomía sus proyectos de vida.

Desde la academia, los movimientos indígenas y los gobiernos, se coincide en señalar las brechas entre la formación brindada por las instituciones de educación superior (principalmente las universidades convencionales) y las demandas comunitarias de las y los jóvenes. También se llama la atención hacia el hecho de que, a pesar de que en algunos países o regiones las políticas afirmativas, o iniciativas de base étnica en la educación superior, tienen una trayectoria considerable, aún existe poco conocimiento sistematizado para evaluar cuál está siendo el impacto de las mismas en la vida de los jóvenes y sus familias, así como al interior del propio ámbito universitario. Teniendo en cuenta este escenario, consideramos de relevancia organizar un dossier en el que se analicen y discutan cuestiones vinculadas a la inclusión de los jóvenes indígenas en la educación superior, como así también a las políticas y programas que buscan construir prácticas interculturales en la universidad. Al mismo tiempo, la presentación de los textos en formato de artículos académicos invita a entender y debatir cómo los jóvenes vivencian su formación, las tensiones y conflictos que atraviesan por enfrentarse a conocimientos, valores y conductas diferentes a los incorporados durante su socialización primaria; así como los modos en que se apropian y responden a las interpelaciones comunitarias y universitarias. Estas cuestiones han sido poco discutidas por los gestores universitarios y políticos, y constituyen un ámbito de reciente exploración por parte de las investigaciones académicas.

a- ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, ESTUDIOS INDIGENISTAS Y DE JUVENTUD

El dossier que presentamos reúne un conjunto de estudios, resultado de investigaciones antropológicas con un abordaje etnográfico, que dan cuenta del modo en que se está formando un área común de indagación, en la intersección de la antropología de la educación, los estudios sobre juventud y los estudios sobre y con los pueblos indígenas. Los artículos abordan diferentes situaciones de redefinición de "lo indígena" y "lo universitario", a partir del trabajo junto a jóvenes de diversos pueblos originarios de Argentina, Brasil, México y Ecuador. Esto permite vislumbrar semejanzas y diferencias en las políticas de reconocimiento de los derechos indígenas, principalmente los educativos y lingüísticos, así como el lugar que los pueblos indígenas ocupan en estos países. En este sentido llama la atención como, a pesar de los diferentes imaginarios nacionales acerca de la otredad, se produjeron en las últimas tres décadas cambios constitucionales y legislativos de reconocimiento de la diversidad poblacional, lo cual ha confluído con políticas públicas que asumen discursos de inclusión, diferencia e interculturalidad en el ámbito de la educación escolar y que, en los últimos años, comienza a permear también a la educación superior².

Los trabajos aquí compilados nos muestran además los modos en que los jóvenes indígenas viven su escolaridad y los sentidos, pro-

² En el caso de Ecuador, la actual Constitución de la República declara al país como Estado intercultural y plurinacional (2008), y con la nueva ley de educación en 2011 (Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) –vigente en la actualidad–) todo el sistema educativo del Ecuador se unifica desapareciendo el doble cauce bilingüe-hispano, en pos de alcanzar la interculturalización y unificación del sistema educativo completo. Para esto, se torna obligatorio el estudio de al menos una de las lenguas ancestrales del país, de los saberes locales y/o ancestrales y no oficiales y de la custodia del patrimonio natural y cultural en los currículos de todos los centros educativos. En el caso de Argentina, que históricamente se auto-representó como un país blanco, ligado a los valores y las pautas culturales europeos, negando sistemáticamente la presencia y el aporte cultural de minorías como la población afrodescendiente e indígena (Briones, 2005; Geler, 2007 y Grimson, 2011), en la Constitución Nacional sancionada en 1994, en su artículo 75, reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas →

fundos y ambivalentes, que esta asume en sus trayectorias de vida. Sin duda, el ingreso y la permanencia en la universidad se vislumbran como un hito importante en la mayoría de los sujetos con los cuales los autores se relacionaron. Las etnografías fueron llevadas a cabo en múltiples espacios sociales, siguiendo el movimiento de los propios jóvenes: en las instituciones educativas, en los barrios donde viven durante su período universitario, y en las comunidades en las que habitan sus padres, hermanos y los líderes políticos y/o religiosos. De este modo, se logran descripciones detalladas de las múltiples interpelaciones que los jóvenes reciben, de las redes sociales de amistad y apoyo que construyen, como así también de los modos propios de transitar las experiencias universitarias y de vida urbana.

La mirada integradora que define a la antropología cumple la función de conectar aspectos de la escolaridad de sujetos particulares con relatos identitarios y proyectos comunitarios de mayor alcance. En este sentido, el estudio de la vida cotidiana de los jóvenes indígenas en las universidades de América Latina actualiza y profundiza debates no saldados sobre los vínculos entre los pueblos originarios y las sociedades mayoritarias en Latinoamérica, entre ellos, el archivo colonial (Souza Lima, 2005), que sustenta las representaciones sobre los pueblos indígenas, los procesos de invisibilidad y violencia material y simbólica, y la negación de otras epistemologías y formas de conocimientos que subsisten a pesar de las nuevas políticas vigentes, el reconocimiento de ciudadanías diferenciadas y la posibilidad de autonomía y autodefinición al interior del estado nación, entre otros.

Los jóvenes indígenas aparecen en estas investigaciones como un sector social novedoso y multiforme. Algunos de ellos provienen de comunidades rurales alejadas de las ciudades, y son los primeros en sus familias (incluso en sus comunidades) en acceder a la educación superior. Otros han realizado la escuela secundaria en la ciudad, mientras otros han nacido ya en las urbes. Esta diversidad de situaciones muestra la heterogeneidad que define a los "jóvenes indígenas universitarios", rótulo que apela a una supuesta homogeneidad, que es cuestionada en algunos trabajos. Principalmente, los artículos de Czarny y Di Caudo, analizan las diferencias en las trayectorias de vida y escolares, en las expectativas en relación a la educación superior y al futuro profesional, entre otros aspectos. En este sentido es preocupante que buena parte de los programas y proyectos de acción afirmativa o inclusión, que están documentados por estas etnografías, se refieran a un genérico estudiante indígena.

Sin embargo, como características en común, y más allá de las diferencias, se destaca la agencia juvenil desplegada por estos indígenas universitarios, que se expresa en el cuestionamiento y la redefinición de los vínculos inter e intra-étnicos, así como de las identidades, pudiendo constatarse que éstas no pueden ser entendidas en términos esencialistas y dicotómicos.

El dossier muestra cómo, en estos nuevos contextos, los jóvenes organizan y cuestionan las informaciones que reciben, haciendo uso de (y circulando por) diversos ámbitos (artísticos, comunitarios, académicos, religiosos, entre otros) con fluidez y facilidad. Las interacciones con grupos de pares de edad de la misma etnia, de otros grupos y con

y garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. En el caso de Brasil, la Constitución de 1988 introduce una serie de innovaciones en el tratamiento de la cuestión indígena, incorporando nuevos parámetros en la relación del Estado con los pueblos indígenas, asegurándoles su derecho a la diferencia. Específicamente en los artículos 210 y 242, se garantiza el uso de las lenguas maternas y el respeto a los procesos propios de aprendizaje, además de la protección y valorización de sus manifestaciones culturales. En el caso de México, la Constitución Nacional, sancionada en 1992, reconoce al Estado como Pluricultural (artículo 2°) y que debe, por consiguiente, garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural en todos los niveles de educación, así como definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos de acuerdo con las leyes y en consulta con las comunidades indígenas.

no indígenas, es una experiencia presente y marcante en el cotidiano de estos jóvenes, que muestra la importancia de articular el análisis étnico al etario. A su vez, las relaciones con el espacio urbano, la curiosidad y la valorización de la alteridad que permea este contacto, son cuestiones sobre las cuales los trabajos nos invitan a reflexionar. De esta manera, las trayectorias y posicionamientos de los jóvenes indígenas redefinen el imaginario imperante sobre los pueblos indígenas en la región, habilitando áreas de convivencia inter-étnicas inéditas.

b- SOBRE LAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO CON JÓVENES INDÍGENAS

Cabe también resaltar el tipo de metodología utilizada por varios de estos estudios. Ya señalamos que se trata de etnografías, al estar fundamentadas *“en la observación, la entrevista, la estancia prolongada del investigador y la recolección de documentos, cuya misión primordial es dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes y la ‘cultura’ de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social”* (Levinson, et. al. 2007: 825), y se despliegan en ellas diversas estrategias para el acompañamiento del cotidiano y las experiencias escolares y extra-escolares de los estudiantes indígenas. Entre ellas, investigaciones bi-situadas o multi-situadas (Marcus, 2001; Ossola, 2013 y 2015), al recorrer junto a los jóvenes indígenas los diferentes espacios sociales que transitan.

A esto hay que agregar el hecho de que varios apelaron a etnografías colaborativas y metodologías co-participativas, al incluir como interlocutores/autores a los jóvenes indígenas. El espacio dado a las voces juveniles y a los sentidos propios que la escolaridad y la profesionalización asume para los mismos, sin duda es una contribución de los trabajos de este dossier, considerando que aún predomina una perspectiva adultocéntrica en la literatura sobre el tema. Es decir, se ha privilegiado el estudio de los jóvenes indígenas a partir de las miradas de los adultos, sea de parientes o líderes indígenas, sea de agentes no indígenas, que se vinculan con los mismos (institución escolar, organizaciones no gubernamentales y gubernamentales, misiones religiosas entre otros), recuperándose poco las perspectivas de los actores juveniles.

En el caso de Di Caudo y Czarny, utilizaron como estrategia la implementación de talleres de narrativas con estudiantes indígenas de sus campos de actuación, que no sólo posibilitaron la obtención de informaciones ricas y densas, sino también la reconstrucción de memorias y el empoderamiento de los actores. Es decir, el hecho de construir sus propias memorias, les permitió la resignificación y el análisis de las experiencias propias. Esto resultó en reafirmaciones identitarias, de género y generacionales muy interesantes, que reflejan el deseo de atravesar y superar fronteras rígidas, como así también de construir un lugar propio en la universidad y en los espacios donde están insertos. También, en el caso de Di Caudo, se muestran las potencialidades de la etnografía virtual en el trabajo con los jóvenes indígenas universitarios. Es decir, el acompañamiento de las interacciones de estos en las redes

sociales contribuye a comprender mejor las relaciones que establecen con diferentes actores, así como acceder a un componente subjetivo e íntimo, desafiante de ser indagado.

Es significativo también mencionar la posición de algunos de los autores de los artículos: son investigadores y al mismo tiempo son profesores de los estudiantes indígenas, asumen diferentes roles de intermediación entre gestores de proyectos, funcionarios de la universidad y los estudiantes, a la vez que establecen lazos de amistad y apoyo con estos últimos y sus familiares. Un hecho que merece mención es que el propio accionar de los autores de este dossier, según como apareció explícito durante las discusiones en la mesa, motivó que algunos docentes de las universidades analizadas comenzaran a interesarse más por la cuestión y a problematizar una serie de cuestiones que antes no aparecían visibles para los mismos.

c- SENTIDOS DISPUTADOS SOBRE INCLUSIÓN, ACCIONES AFIRMATIVAS E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Si bien no constituye un tema central en los trabajos aquí reunidos, subyace la discusión e implicaciones de los significados e impactos que tienen los discursos y prácticas de inclusión, acciones afirmativas y de interculturalidad desde los programas analizados, mostrando su carácter polisémico y conflictivo.

El dossier presenta interesantes discusiones respecto de los sentidos que asume la inclusión educativa en el nivel superior y/o universitario, como así también miradas críticas respecto de la implementación de acciones afirmativas³ e iniciativas de base étnica (IBE). En los diferentes contextos analizados, las *acciones afirmativas* asumieron diversas formas, y sus destinatarios variaron de acuerdo a las situaciones existentes en cada país donde fueron implementadas, abarcando a grupos como minorías étnicas, raciales y mujeres. Antonio Sergio Guimaraes (1997) presenta una definición de *acción afirmativa*, basada en la convicción que se establece en la filosofía del derecho, de que *tratar personas de hecho desiguales como iguales amplía la desigualdad inicial entre ellas*. Así, las políticas de acción afirmativa promueven el acceso a medios fundamentales, como educación y empleo para minorías que de otro modo estarían excluidas.

Cabe destacar que las acciones afirmativas y las iniciativas de base étnica son un conjunto de políticas y prácticas muy recientes. Son necesarios estudios de caso e investigaciones comparativas para una evaluación más consistente. Una crítica presente en el campo se vincula al hecho de que algunos programas volcados hacia los estudiantes indígenas sigan el mismo formato que se aplica a los negros u otros segmentos, sin una reformulación o adecuación a las especificidades y realidades indígenas. Esto aparece de forma más clara en el artículo de Ana Claudia Gomes de Souza. Como ha expresado críticamente Souza Lima (2007), la Educación Superior para indígenas debía ser vista mucho más allá de un sistema de cupos que garantiza el acceso, atendiendo a diversas cuestiones de orden sociocultural.

³ Las acciones afirmativas tienen origen en los Estados Unidos en la década de 1960, en un clima marcado por las luchas del movimiento negro por la revocación de las leyes segregacionistas y por la igualdad de derechos civiles. Es en ese contexto que se desarrolla la idea de implementar acciones afirmativas por parte del Estado para mejorar las condiciones de vida de la población negra e indígena. En Europa, las primeras orientaciones en esa dirección fueron elaboradas en 1976, usándose frecuentemente la expresión "acción o discriminación positiva" (Paladino, Almeida, 2012).

Entre ellas, el hecho que los pueblos indígenas no necesariamente se piensan en términos individuales y sí en términos colectivos. Por lo tanto, deberían ser propuestas medidas y acciones que consideren y respeten esta condición.

Como llama la atención Macarena Ossola en el panorama regional que presenta en su artículo, lo que se ha entendido como "inclusión" se centra en programas y proyectos que tienden a privilegiar el ingreso y en menor medida la permanencia. La idea de permanencia también debe ser cuestionada, ya que en muchos casos se sustenta en lo económico (becas, gratuidad de material didáctico y transporte, entre otros) y poco en aspectos culturales y subjetivos. En base a lo anterior, señala la importancia de reconocer que las IBE deben tomar en cuenta el carácter desigual de las sociedades en las que habitamos, las mismas que crean y recrean diferencias de índole "étnica" o "cultural" para ocultar mecanismos de dominación que muchas veces se encuentran ligados a otros fenómenos, como ser la clase social, o la condición estructural de subalternidad (Reygadas, 2007). Así, el señalamiento de la "diferencia cultural" en los espacios formativos debe estar atento a no convertir las diferencias estructurales en marcas de estigma "naturales" (Delgado, 2002). Por otro lado, es relevante notar cómo, a pesar de las problemáticas compartidas entre jóvenes indígenas de diferentes pueblos para permanecer en la universidad, expresadas en los relatos de los mismos, ellos hacen un uso propio de las acciones y apoyos que promueven las IBE. Por ejemplo, en el caso de los wichí, estudiantes de enfermería en la Universidad de Mar del Plata, según lo relatado por Mancinelli, prefieren no utilizar el apoyo de las tutorías y privilegian el estudio con amigos y compañeros no indígenas. En este caso y en otros, se evidencia el rol de las redes de parentesco y amistad como factor que favorece la permanencia en la universidad.

Otra cuestión que los trabajos problematizan es el hecho de que, a pesar de los cambios legislativos y políticos en los países mencionados, el discurso de la interculturalidad en el campo educativo apunta aún a los "otros" internos de la Nación, sean, según los casos, indígenas (Argentina, México) o indígenas y afrodescendientes (Brasil, Ecuador). No se ha desarrollado aún en estos países una perspectiva que abarque a todos los segmentos de la sociedad⁴. En el decir de Catherine Walsh (2002), una interculturalidad crítica que cuestione y rompa con nociones y prácticas hegemónicas, discriminatorias y racistas, promoviendo la construcción de un "otro" conocimiento, "otra" práctica política, "otro" poder social, "otra" forma de pensamiento en oposición a la modernidad/colonialidad. Así, los autores muestran acuerdo al señalar que una sociedad intercultural requiere de instituciones interculturales que implican transformaciones y refundaciones y no sólo reorganizaciones (Fornet-Batancourt en Berisso y Giuliano, 2015), así como un profundo movimiento de "descolonización de las relaciones" (Valarezo, 2011: 147). En ese sentido, se precisa avanzar en la interculturalización de los saberes y prácticas en la academia, a diversificar el curriculum de las carreras, y abrir el plantel docente a profesores, especialistas e intelectuales de grupos minoritarios o marginados.

⁴ Con excepción tal vez de Ecuador, aunque el proceso es incipiente y atravesado por críticas de diferentes órdenes.

d- BREVE SÍNTESIS DE LOS TRABAJOS AQUÍ REUNIDOS

Los trabajos aquí presentados aportan al campo de investigación sobre la educación superior indígena, al discutir y presentar estudios de caso que dan cuenta del funcionamiento y los impactos de los programas y los proyectos específicos de acompañamiento de estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas, así como de las estrategias y las trayectorias de los sujetos a los cuales las anteriores se destinan, mostrando una heterogeneidad de representaciones y prácticas. Ossola desarrolla un panorama interesante de la región, así como de la emergencia de iniciativas de base étnica en la educación superior argentina ocurrida durante el último decenio. A partir de la revisión bibliográfica y de antecedentes, presenta algunos de los desafíos que encuentran las políticas de inclusión de jóvenes indígenas a las universidades convencionales, y propone ejes críticos desde los cuales analizar los programas para la atención de la diversidad cultural que vienen siendo implementados. Estas iniciativas que se desarrollan en algunas universidades argentinas vislumbran un avance en el reconocimiento de los "otros" en una sociedad que históricamente se percibió como "blanca y europea". Es así que, más allá de las limitaciones que muestran respecto a su alcance y cobertura, la autora destaca su importancia simbólica. Esto se manifiesta principalmente para los jóvenes indígenas, que apuestan a través de esta formación a empoderarse, y a empoderar a sus comunidades, para la construcción de nuevos mecanismos de diálogo y resolución de conflictos con la sociedad mayoritaria. Sin embargo, Ossola argumenta que para producir transformaciones profundas es necesario que la profesionalización indígena sea acompañada por cambios sociales más amplios, como la titulación de las tierras indígenas, el reconocimiento de las lenguas que utilizan y el respeto de sus modos particulares de habitar y concebir el mundo.

Mancinelli toma como estudio de caso la relación entre un programa de extensión universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata y un grupo de jóvenes provenientes de comunidades wichí de la provincia de Salta que estudian en esa universidad, y analiza qué implicancias tienen estas experiencias en el espacio socio territorial de estas comunidades, y de qué modo anexan nuevos horizontes educativos en estas poblaciones. Es interesante cómo la autora articula las expectativas y la búsqueda de los jóvenes por educación superior con los procesos estructurales de pérdida territorial del pueblo wichí, llamando la atención hacia el hecho que la universidad representa para los mismos –y sus familiares– una respuesta y posibilidad de transformación de relaciones de desigualdad y opresión. Esta perspectiva que pone énfasis en la agenda de gestión comunitaria no excluye otros sentidos que la formación superior asume en estos contextos, entendiéndolo que, en torno a este proceso, se producen sinergias que irrumpen las trayectorias de vida individual, social y comunitaria.

En el caso de Di Caudo, a partir del análisis de la presencia de jóvenes indígenas en la Universidad Politécnica Salesiana en Quito, y principalmente una etnografía desarrollada en la Residencia Intercultu-

ral Don Bosco (donde muchos de ellos viven) indaga en la experiencia cotidiana de estos estudiantes y en los sentidos y significados que proyectan sobre la misma. La universidad era vista por este grupo de jóvenes como un camino para construir un futuro (que pareciera más promisorio), pero no dejaba de resultar muchas veces hostil, ya que significaba vivir y atravesar experiencias ambivalentes. Para estos jóvenes estudiantes (en su gran mayoría, los primeros miembros de sus familias que accedían a estudios superiores), entrar a la universidad no era sólo irse construyendo como estudiante universitario, era muchas veces conocer la capital del país generando dinámicas adaptativas, de apropiación, de resignificación y de aprendizajes socioculturales al pasar de espacios costeros, rurales o selváticos a la urbe. La autora describe cómo los cambios de este grupo de jóvenes de espacios y tiempos y de nuevas reglas de juego desde las comunidades de origen a la ciudad, a la Residencia y a la universidad, se sumaban a la vida académica estructurando una nueva experiencia educativa. Estas cuestiones pueden aportar al conocimiento de la Educación Superior, que suele enfocarse y concentrarse solamente en aprendizajes académicos, desconsiderando sentidos y prácticas que trascienden el mero acceso a la universidad o a un futuro de ascenso socioeconómico.

Souza acompaña las trayectorias escolares de estudiantes indígenas que ingresaron, desde 2005, en un programa de acción afirmativa de la Universidad Federal de Bahía, Brasil. El trabajo busca comprender como los mismos viven esta experiencia, las estrategias personales y comunitarias utilizadas para adaptarse al espacio universitario, las demandas de formación por parte de estos jóvenes y de sus comunidades de pertenencia y las expectativas en relación a la conclusión de los estudios y la inserción laboral. De modo general, estos jóvenes estudiantes destacan las dificultades enfrentadas para ingresar y permanecer en la universidad, así como ciertas insuficiencias de las políticas institucionales de acciones afirmativas en la educación superior brasileña. Principalmente cuestionan la escasa apertura de la universidad hacia un efectivo diálogo entre el conocimiento académico y el producido en el ámbito de sus comunidades, revindicando lo que muchos llaman de "descolonización de las mentes y epistemologías", todo un desafío en el cual se precisa avanzar.

Para México, presentamos tres estudios que ofrecen contrastes entre las propuestas y experiencias de universidades específicas o interculturales para indígenas y las universidades convencionales. En el primero de ellos, Czarny indaga en la presencia indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco (UPN, Ajusco) en la Ciudad de México, en donde opera desde 1982 un programa de Licenciatura en Educación Indígena-LEI, para profesionalizar en el campo de la educación indígena. A partir de la realización de un taller de producción de textos de autoría de jóvenes indígenas sobre la experiencia estudiantil de los mismos, analiza los relatos e identifica heterogeneidades en sus adscripciones comunitarias, así como en los modos de auto-presentarse y definirse, lo cual la lleva a reflexionar sobre los entrecruces y las complejidades presentes bajo categorías homogeneizantes como la de "jóvenes estudiantes indígenas" en la educación superior. La autora destaca cómo los procesos de formación y socialización en la LEI han

impactado en un aumento del interés de los jóvenes por recuperar sus lenguas nativas, y un mayor reconocimiento identitario. En este sentido se percibe que, contrariamente a la idea de asociar la formación en un medio no indígena, como es la universidad, a pérdida cultural, aquí opera un proceso opuesto. Utilizando la expresión de Pacheco de Oliveira (1998), podemos afirmar que la experiencia universitaria propicia un “viaje de vuelta”, lo cual significa que les permite recrear y fortalecer lazos comunitarios y prácticas culturales.

En contrapunto, García Álvarez presenta, en el campo universitario convencional de México, la experiencia universitaria de jóvenes indígenas, la mayoría migrantes, del Área Metropolitana de Monterrey (AMM), Nuevo León. El autor relaciona la formación universitaria de los jóvenes con las migraciones contemporáneas y la búsqueda de nuevas posibilidades de inserción laboral y educativa, en un contexto en el que el acceso a la educación, la salud y otros satisfactores sociales, han sido afectados por las políticas macroeconómicas de ajuste aplicadas al país bajo la presión de organismos multinacionales. García Álvarez muestra también las diferencias respecto al género, la generación y la pertenencia étnica de los jóvenes que habitan en la ciudad de Monterrey. Al respecto, su trabajo destaca los nuevos roles de las jóvenes mujeres indígenas universitarias, en puestos de gestión y organización que resultan de importancia para la organización social y comunitaria.

Rodríguez, por su parte, analiza las experiencias formativas y ocupacionales de estudiantes y egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas, en México. Se trata de un estudio realizado con estudiantes y egresados universitarios en el que se recogen sus perspectivas y visiones respecto de sus carreras y la inserción laboral. Rodríguez muestra cómo las expectativas de estudiar en una institución intercultural varían, y lo hacen no sólo entre diferentes personas (de distintos pueblos indígenas o mestizos), sino en el desarrollo formativo y vital de cada individuo. La migración y el establecimiento económico se vinculan de manera compleja con las experiencias de vida de los jóvenes, como el autor demuestra en su etnografía.

Para concluir, vale destacar que, tanto por la densidad de las perspectivas etnográficas como por la diversidad geográfica cubierta, este dossier constituye una importante contribución al conocimiento de las situaciones que atraviesan los jóvenes indígenas latinoamericanos durante su tránsito por los espacios de educación superior. Invitamos a la lectura de un material que nos muestra los logros y los caminos que aún faltan recorrer para incorporar a los jóvenes indígenas en espacios escolares surcados por debates y preguntas sobre la interculturalidad, la auto-afirmación identitaria y el compromiso colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berisso, D. y Giuliano F. (2015). La educación como práctica de convivencia. Una conversación intercultural con Raúl Fernet-Betancourt. *Revista del Cisen Tramas/Maepova* 3 (1), 153-165.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (comp.), *Cartografías*

- argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad.* Buenos Aires: Antropofagia.
- Delgado, M. (2002). El poder de la clasificación. El inmigrante como discapacitado cultural. En J. García-Molina y R. Ytarte (eds.) *Pedagogía social y mediación educativa* (pp.97-111). Toledo: Universidad de Castilla.
- Geler, L. (2007). Pobres negros: algunos apuntes sobre la desaparición de los negros argentinos. En: P. García-Jordan (comp.) *Estado, región y poder local en América Latina siglo XIX-XX: algunas miradas sobre el estado, el poder y la participación política* (pp.115-153). Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Guimaraes, A. (1997). A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil". En J. Souza (org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos* (pp.233-242). Brasília: Paralelo 15.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Levinson, B., Sandoval-Flores, E. y Bertely-Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 825-840.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. En: *Alteridades*, 11 (22), 111-127.
- Ossola, M. (2013). La autoridad etnográfica interpelada. Tensiones contemporáneas sobre la(s) escritura(s) de la otredad. *Universitas Humanística* 75 (75), 65-80.
- _____ (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichi en la educación superior de Salta.* Santiago del Estero: Edunse.
- Pacheco de Oliveira, J. (1998). Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. En: *Mana*, 4 (1), 47-77.
- Paladino, M. y Almeida, N. (2012). *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula.* Rio de Janeiro: Contra Capa livraria,
- Reygadas, L. (2007). La desigualdad después del (multi)culturalismo. En Á. Giglia, Ángela., C. Garma A. P. de Teresa (comps.), *¿A dónde va la antropología?*, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa: México.
- Souza-Lima, A. (2005). Os povos indígenas na invenção do Brasil: na luta pela construção do respeito à pluralidade. In: C. Lessa (org.). *Enciclopédia da brasilidade: autoestima em verde amarelo* (pp.218-31). Rio de Janeiro: Casa da Palavra,
- _____ (2007). Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá de los cupos. In: S. García y M. Paladino *Educación escolar indígena: Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina* (pp.257-277). Buenos Aires: Antropofagia.
- Valarezo, G. (2011) La interculturalidad frenada: los límites de la revolución ciudadana. En A. Maldonado (coord.) *Interculturalidad y diversidad.* Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2002). (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indi-

genas y negros en el Ecuador. In: N. Fuller (ed.). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades* (pp.115-142). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

