

Esencialización, revalorización y apropiación étnica. Representaciones del estudiantado indígena en la investigación sobre educación superior intercultural, indígena y comunitaria en México¹

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

Flor Marina Bermúdez Urbina²
Erica Elena González Apodaca³

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.

1 Recibido: junio 23 de 2017. Aceptado: noviembre 15 de 2017.

2 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

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

Abstract

The article reviews qualitative social research on students from intercultural 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 2015⁴. 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.

4 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.

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 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 estereotipadas -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, proletarización, 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 mixtes, 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 testimonios⁵ 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.

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

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 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 ayuuik Floriberto Díaz, y desarrollada posteriormente por numerosos exponentes⁶. 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

6 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).

concepciones del sujeto comunal o del profesionista comunitario, centro de las iniciativas, lo que constituye un debate en proceso.

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 profesionista “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 ayuujk*. *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 ayuujk*. 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. *Tabla Rasa*, 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.