

Interculturalidad(es)
Jóvenes indígenas: educación y migración

Interculturalidad(es)
Jóvenes indígenas: educación y migración

*Maya Lorena Pérez Ruiz,
Verónica Ruiz Lagier
y Saúl Velasco Cruz
(Coordinadores)*

Interculturalidad(es)

Jóvenes indígenas: educación y migración

Maya Lorena Pérez Ruiz, Verónica Ruiz Lagier y Saúl Velasco Cruz
(Coordinadores)

Primera edición, enero de 2015

© Derechos reservados por los autores

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-200-7

LC1099.5

M6

15.7

Interculturalidad(es) : jóvenes indígenas :
educación y migración / coord. Maya Lorena Pérez
Ruiz. - - México : UPN, 2015.
486 p. - - (Horizontes educativos)
ISBN 978-607-413-200-7

1. Educación intercultural - México 2. Indios
de México - Educación I. Pérez Ruiz, Maya Lorena,
coord.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN9

PARTE I

PROYECTOS EDUCATIVOS PARA JÓVENES INDÍGENAS

JÓVENES INDÍGENAS COMO PROMOTORES CULTURALES.

DOS EXPERIENCIAS MEXICANAS (1951-1992)27

Maya Lorena Pérez Ruiz, Arturo Argueta Villamar

¿CÓMO INTRODUCIR EL DEBATE INTERCULTURAL EN LOS
ESPACIOS “CONVENCIONALES” DE EDUCACIÓN SUPERIOR?...77

Verónica Ruiz Lagier

EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA SIERRA DE ZONGOLICA107

Shantal Meseguer Galván

PROFESIONISTAS EMERGENTES: GESTORES Y GESTORAS

INTERCULTURALES PARA EL DESARROLLO EN EL SUR

DE VERACRUZ137

Dulce Angélica Gómez Navarro

**LA INSCRIPCIÓN DE *LO INDÍGENA* EN LA MEMORIA
INSTITUCIONAL DE UNA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA.....169**

Ma. de los Ángeles Gómez Gallegos

**LA JUVENTUD INDÍGENA EN LA SIERRA
NORTE DE PUEBLA.....205**

Milton Gabriel Hernández García

**LA FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS A PARTIR
DE LA PRODUCCIÓN DE ARTEFACTOS CULTURALES
Y EL TRABAJO COLABORATIVO: LOS IKOOTS
DE OAXACA, MÉXICO243**

*Mercedes Araceli Ramírez Benítez, Antonio Carrillo Avelar,
Enrique Francisco Antonio*

PARTE 2

**JÓVENES INDÍGENAS. EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN
Y MIGRACIÓN**

**INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS
PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN PARA/CON
LOS PUEBLOS ORIGINARIOS275**

Colectivo de jóvenes indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional

**REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN
BILINGÜE SOBRE LAS INICIATIVAS INTERCULTURALES
EN LA MONTAÑA287**

Jaime García Leyva

EXPERIENCIA PERSONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO317

Juan Benito Pascual Francisco

QUIERO SEGUIR SIENDO COMO SOY, PERO NO QUIERO SEGUIR ESTANDO COMO ESTOY	327
--	------------

Cristóbal Pérez Tadeo

JÓVENES INDÍGENAS COMO ACTORES SOCIALES CON IDENTIDADES MÚLTIPLES	337
--	------------

Romelia Pérez Gómez

JÓVENES MIGRANTES EN CHIAPAS: DEL SUEÑO AMERICANO A LA REALIDAD	361
--	------------

Iván Francisco Porraz Gómez

MIGRANTES MIXTECOS DE SEGUNDA GENERACIÓN Y SU INCORPORACIÓN A LAS ESCUELAS LOCALES DE ARVIN, CALIFORNIA.....	379
---	------------

Yuribi May Ek Ibarra Templos

HABITANDO FRONTERAS: JÓVENES PURHÉPECHA EN LA PERIFERIA DE LA CIUDAD DE GUADALAJARA.....	407
---	------------

Miriam Lizbeth Ambriz Aguilar

INTERCULTURALIDAD DESDE EL OTRO LADO: EL CONSUMO DE MÚSICA Y LOS PROCESOS IDENTITARIOS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS.....	439
---	------------

Juris Tipa

CONSIDERACIONES FINALES.....	471
-------------------------------------	------------

Saúl Velasco Cruz

INTRODUCCIÓN

Interculturalidad(es) jóvenes indígenas: educación y migración es una obra que presenta trabajos relacionados con los jóvenes indígenas y la interculturalidad; tema central del libro, que sin embargo está cruzado por aspectos fundamentales en la vida de los jóvenes: su(s) identidad(es), la educación y la migración, y cómo tales jóvenes, desde sus experiencias de vida, se sitúan frente a su grupo cultural de origen, la nación y la globalización.

En general, el libro está dividido en dos partes: la primera reúne fundamentalmente investigaciones que describen y analizan distintos proyectos educativos que en distintos momentos han sido dirigidos a los jóvenes indígenas en el país; la segunda contiene trabajos que exploran algunas experiencias de educación y migración en las que los jóvenes indígenas son los protagonistas.

Al tener la educación un papel central en la vida de los jóvenes indígenas, las políticas públicas implementadas en México –pero también en Estados Unidos, para el caso de los inmigrantes mexicanos– expresan proyectos políticos nacionales a los que se enfrentan estos jóvenes y sobre los cuales deben decidir y actuar. Cómo, desde sus identidades culturales, han de situarse frente a las políticas educativas de integración, o a las que reivindican la diversidad cultural, lo que implica para ellos dilemas y conflictos constantes que se

complejizan cuando los jóvenes incursionan en el mundo laboral o en el de la lucha política. Y de tales dilemas trata ampliamente este libro, primero al recuperar para la memoria dos experiencias en México para la formación de jóvenes indígenas como promotores culturales (durante el periodo de 1949 a 1992); y luego al analizar lo que viven estos jóvenes al incursionar en una amplia gama de opciones educativas actuales: que van desde las universidades interculturales y las universidades convencionales con programas de acción afirmativa, hasta los espacios de educación alternativa gestadas desde la lucha política de los pueblos indígenas.

Desde la historia y los estudios de caso, se dibuja un amplio mosaico de situaciones que ponen de manifiesto la compleja y contradictoria realidad en que se desenvuelven los jóvenes indígenas, y sobre la cual ya no son viables las explicaciones dictadas desde posiciones extremas, para ensalzar el desarraigo de éstos de sus comunidades de origen o su permanencia incuestionable.

Los autores son investigadores, docentes y estudiantes de licenciatura y posgrado, indígenas y no indígenas, con gran experiencia en trabajo de campo, quienes se cuestionan lo que sucede con el sector juvenil de los pueblos indígenas de México. Lo hace cada quién desde su trinchera, su formación académica y política, y sus preocupaciones particulares; lo que se expresa en las preguntas de cada uno así como en la forma de responderlas. Por ello, el libro no ha sido construido desde una sola línea argumental; por el contrario, recupera la pluralidad de puntos de partida teóricos y opciones metodológicas presentes en las investigaciones de quienes colaboran en esta obra. La pluralidad empieza a tejerse desde las nociones mismas de lo que representa ser joven indígena y lo que significa lo intercultural; se continúa en las disertaciones que problematizan la realidad social y gestan las temáticas de cada trabajo; y, por supuesto, se expresan en la narrativa *emic* o *etic* del texto y en las conclusiones.

Sin embargo, el correlato de esa diversidad, es el hecho de que todos los trabajos tienen en común advertir en los jóvenes indígenas

una capacidad de decisión y acción que los sitúa en los escenarios sustantivos de las transformaciones de sus pueblos de origen, de las instituciones nacionales y del país; aunque para ello enfrenten conflictos, se debatan entre lo que sus familias ven como tradición y lo que la sociedad nacional y global les presenta como modernidad, aunque en los hechos no puedan obtener de ella todo lo que les ofrece.

De esta forma, la diversidad cultural estigmatizada lo mismo que la desigualdad social y económica que caracteriza a sus pueblos, son el contexto que comparten los jóvenes indígenas de que trata este libro; y constituye la barrera que pretenden superar para proyectar su futuro. Para algunos de ellos significa buscar opciones individuales que les permita mejorar económicamente a través de abandonar su identidad indígena, y de conseguir un buen empleo a través de la profesionalización o la migración nacional e internacional. Para otros, implica construir opciones colectivas, y políticas en defensa de sus pueblos de origen, y dentro de ellas, la educación, profesionalización y migración, son vías para armonizar su vida individual con la de sus pueblos.

Cómo se articulan las expectativas y las limitaciones de los jóvenes indígenas, con lo que les ofrecen las instituciones nacionales mexicanas para su educación y formación, es por tanto, una de las líneas sustantivas de análisis abordadas en este libro. Maya Lorena Pérez Ruiz y Arturo Argueta Villamar, lo hacen desde la historia al recuperar dos experiencias nacionales de formación de jóvenes indígenas como promotores culturales, entre 1951 y 1992, y que son referentes imprescindibles para comprender el debate actual sobre los retos de interculturalidad. Verónica Ruiz Lagier, Dulce Gómez, Shantal Meseguer y María de los Ángeles Gómez, en cambio, escriben desde el presente y analizan varias de las experiencias orientadas a los jóvenes indígenas para fortalecer su participación en la educación superior, ya sea mediante las opciones brindadas por las universidades interculturales o a través de programas de acción afirmativa en universidades convencionales.

En diálogo con la anterior, se desarrolla la reflexión en torno a cómo los jóvenes indígenas y sus pueblos de origen, construyen opciones alternativas de educación y de acción política con las que desarrollan experiencias de educación y profesionalización independientes, inclusive autónomas, que buscan compensar la ausencia de enfoques alternativos, como el intercultural, para la formación oficial de docentes y estudiantes indígenas; dentro de ella escribe Milton Gabriel Hernández García, así como el equipo formado por Araceli Ramírez, Antonio Carrillo y Enrique Francisco.

La otra gran línea de reflexión la constituyen las experiencias que han vivido los jóvenes indígenas al participar en centros educativos tanto convencionales como interculturales, en muchos casos asociados con la migración nacional e internacional. En esta línea escriben, desde su experiencia personal y la reflexión académica: el colectivo de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Jaime García, Cristóbal Pérez, Juan Benito Pascual, Romelia Pérez, Iván Francisco Porraz Gómez, Yuribi May Ek Ibarra Templos, Miriam Ambriz Aguilar y Juris Tipa; quienes en conjunto abordan aspectos cruciales de lo que significa ser joven e indígena, y como viven y enfrentan los programas educativos convencionales, la discriminación, la migración, la reformulación de sus identidades, pero también cómo viven, trabajan, consumen y se divierten en las ciudades. Como guía para el lector, y no para sustituir la lectura, a continuación se presenta una breve reseña de cada trabajo.

Maya Lorena Pérez Ruiz y Arturo Argueta Villamar en el capítulo *Jóvenes indígenas como promotores culturales. Dos experiencias mexicanas (1951-1992)* recuperan para la memoria dos experiencias que en México tuvieron como finalidad formar a jóvenes indígenas como promotores culturales: la primera, en el marco del indigenismo de integración que ocupó buena parte del siglo XX; y la segunda, dentro de la política pluricultural con auge durante el último tercio de ese mismo siglo. En ambos casos los jóvenes indígenas fueron concebidos, desde la antropología, como actores decisivos para conseguir proyectos culturales y políticos de importancia

local y nacional. El trabajo señala cómo desde ambas trincheras los jóvenes indígenas, como promotores culturales, generaron cambios en los escenarios locales y nacionales, al participar en innumerables proyectos y programas, promovidos por las instituciones nacionales, contribuyeron a modificar las dinámicas comunales, familiares e interpersonales; con lo cual, directa e indirectamente, incidieron en muchos otros jóvenes que, desde entonces, se han formado como promotores, maestros, profesionistas e inclusive como líderes. Con este ejercicio, los autores demuestran, en primera instancia, cómo los jóvenes indígenas del país han participado activamente en la vida de sus pueblos, así como en la gestación y el desarrollo de políticas nacionales, por lo que de ninguna manera han sido receptores pasivos de lo que los adultos –de las comunidades, de las ciudades dominicales, del gobierno, o de la academia– les han dictado; y, en segunda, presentan una lectura diferente de lo que han sido las políticas de Estado en México hacia los jóvenes indígenas, con el fin de recuperar para el debate contemporáneo de la interculturalidad, esos referentes, sin los cuales, el análisis de las políticas educativas actuales son incomprensibles.

Verónica Ruiz Lagier, en el texto *¿Cómo introducir el debate intercultural en los espacios “convencionales” de educación superior?* expone los antecedentes del discurso oficial intercultural, y de cuáles fueron los decretos internacionales y las demandas del movimiento indígena que en México impulsaron las nuevas políticas educativas y la creación de instituciones de educación superior de modelo intercultural. No obstante, a la autora le preocupa que la interculturalidad sea vista por las autoridades educativas como un modelo exclusivo para atender a la población indígena, o la reduzcan al conocimiento y respeto hacia la pluralidad lingüística del país. En este trabajo se discute la necesidad de llevar modelos y contenidos interculturales a todos los niveles de educación, incluyendo las universidades de educación superior “convencionales”, donde también existe una pluralidad cultural que no es reconocida por las instituciones educativas. La autora, quien fue coordinadora del Programa de Apo-

yo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), hace una reflexión sobre las posibilidades que existen, o no, de introducir el debate intercultural entre los docentes de las diferentes áreas de conocimiento, en las universidades “convencionales”, mediante las acciones de los programas de acción afirmativa.

Shantal Meseguer Galván en su trabajo *Educación Superior en la Sierra de Zongolica. Un acercamiento a configuraciones identitarias juveniles contemporáneas*, presenta los resultados de una investigación etnográfica realizada en la zona “indígena” de las Grandes Montañas del Estado de Veracruz, México, específicamente en la comunidad de Tequila, donde se han iniciado experiencias de educación superior dirigida a jóvenes de comunidades indígenas reconocidas entre las más pobres y marginadas del país. Los jóvenes de esta región constituyen en su mayoría la primera generación que tiene la posibilidad de acceder a ese nivel de estudios. Su condición de universitarios los pone ante una serie de experiencias, percepciones y contactos que empiezan a formar parte de sus construcciones simbólicas y de su propia constitución como sujetos individuales y colectivos, en un contexto que intenta llegar a la modernidad cuando, como dice García Canclini (2004) a nivel global ya va la segunda vuelta. Muestra cómo a partir de la llegada de la educación media y superior a la región, surge la identidad de ser estudiante joven, antes inexistente. Lo cual implicar por un lado, una presión económica y social para sus familias; y por otro, una oportunidad para los jóvenes de elaborar proyectos de vida alternativos.

En el artículo *Profesionistas emergentes: gestores y gestoras interculturales para el desarrollo en el Sur de Veracruz*, Dulce Gómez analiza los nichos laborales de tres generaciones de egresados de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sede Selvas, ubicada en la localidad de Huazuntlán de Madero, Municipio de Mecayapan, al sureste del estado de Veracruz. Se trata de jóvenes indígenas con una formación universitaria marcada por el compromiso social con sus comunidades, y que se enfrentan a un mundo la-

boral limitado, por una parte, por cuestiones estructurales, como la falta de empleo, y por el otro, porque no se reconoce aún el perfil profesional con el que egresan dichos jóvenes. Se acerca a los jóvenes de estudio a través de entrevistas personales, grupos focales y observación participante. En ellos detecta, por ejemplo, los complejos procesos de adaptación que viven los egresados al no encontrar dentro de las instituciones de gobierno, los espacios para ejercer los compromisos y los métodos participativos con los que fueron formados; además de que las mujeres deben enfrentar adicionalmente, un complejo proceso de negociaciones familiares y sociales, para armonizar su profesionalización con las exigencias sociales de que cumpla su función de esposa, madre y cuidadora del hogar.

En el apartado de María de los Ángeles Gómez *La inscripción de lo indígena en la memoria institucional de una universidad tecnológica*, se analiza la operación del PAEIIES en la Universidad Tecnológica de Tula Tepeji (UTTT) ubicada en el estado de Hidalgo; y reflexiona sobre la forma en cómo entienden y reconocen la diversidad cultural las autoridades universitarias, y el efecto que esto tiene en la comunidad estudiantil. Para la autora, quien fue responsable del programa en la UTTT, las acciones programadas irrumpían en la estructura institucional de manera vertical desde la operación central de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), pero en su implementación parecía quedar difuso el objetivo central por lo que no permeaba en la dimensión pedagógica y curricular. Es decir, las acciones se limitaban a la representación de lo indígena en eventos públicos extraescolares al margen de las actividades académicas, sin que se consideraran los rasgos que los propios estudiantes utilizan o se apropian para darles un nuevo significado en el medio universitario. Y por último, examina el proceso de consolidación institucional de la UTTT, en el que asegura se hace uso de *lo indígena* como referente identitario para la construcción de la memoria institucional.

Milton G. Hernández García, en su trabajo *La juventud indígena en la Sierra Norte de Puebla. Participación social y procesos educati-*

vos, estudia, mediante técnicas antropológicas y talleres participativos, a los jóvenes nahuas y totonacos de la Sierra Norte de Puebla, e identifica varios tipos de jóvenes: los que han ingresado a escuelas convencionales de educación media y superior; a los que han entrado a escuelas alternativas y socialmente comprometidas; los que no han estudiado y optan por una vida campesina; y quienes, en cambio, han preferido migrar. Diversidad de formas de vivir y estudiar que genera una intensa actividad y un protagonismo específico entre los jóvenes, ya que éstos se han convertido en importantes dinamizadores del cambio socio-cultural, al tiempo que participan en la conservación y revaloración de su cosmovisión y su ritualidad comunitaria. Se centra en los jóvenes con notable participación política en organizaciones y movimientos sociales, lo que los conduce a participar en novedosos proyectos de desarrollo comunitario y educación alternativa. Su investigación le permite advertir que a pesar de que algunos autores consideran que en el mundo indígena la idea de juventud es de reciente creación, por lo menos entre los nahuas y totonacos de la Sierra Norte de Puebla, sí existe históricamente el concepto y la representación *emic* de la juventud, que se revitaliza y redefine en el contexto de la construcción de nuevos espacios sociales.

En su artículo *La formación de docentes indígenas a partir de la producción de artefactos culturales y el trabajo colaborativo: los Ikoots de Oaxaca, México*, Araceli Ramírez, Antonio Carrilo y Enrique Francisco abordan la construcción de proyectos autónomos o independientes que buscan crear espacios interculturales y de participación, y muestran los resultados de un proyecto de formación de docentes indígenas en el que la propuesta central es el acompañamiento entre tutores ikoots (maestros que dan muestra de un mayor compromiso y conocimiento del patrimonio cultural de su pueblo) y estudiantes de posgrado de las universidades de México y Brasil (asesores universitarios). El trabajo conjunto se pone en práctica dentro de los centros de trabajo oficial y los resultados del proyecto muestran cómo los conocimientos comunitarios

de los ikoots pueden ayudar a enriquecer su patrimonio cultural, y al mismo tiempo sirven como estrategia de articulación con otras culturas. Los autores hablan del uso de artefactos culturales como apoyo académico que contienen un conjunto de conocimientos organizados eminentemente sociales y afectivos, y representan para los docentes un anclaje académico que permite interpretar o reinterpretar sus conocimientos posibilitando el diálogo con la cultura universal. Esta experiencia de trabajo colaborativo busca ser la base para la elaboración de otras propuestas de formación docente.

El Colectivo de jóvenes indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en su escrito *Indígenas en la educación superior: experiencias para repensar la educación para/con los pueblos originarios*, presenta las reflexiones producidas por 17 jóvenes indígenas, estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), que participaron en el proyecto *Relatos y producción de textos de la experiencia estudiantil de jóvenes indígenas de la UPN* durante 2011. En el trabajo muestra quiénes son, cuál es su origen cultural y cuáles sus prácticas lingüísticas, además dan a conocer sus experiencias escolares, así como sus reflexiones acerca de lo que significa en la actualidad ser joven indígena, ser joven estudiante en las comunidades de origen, más lo que ha significado ser estudiante de la licenciatura en la UPN. Uno de los aspectos importantes que señalan es que ser un profesional de la educación indígena tiene poco reconocimiento por parte del Estado y de la sociedad, así que al haber estudiado una carrera universitaria en la Ciudad de México son vistos en varias comunidades como “ajenos”; e inclusive, son mirados con recelo por los profesores de educación indígena que están en las escuelas de las comunidades. Respecto a la interculturalidad –entendida como relaciones simétricas en lo cultural, social, económico y político– consideran como un problema, que se piense que es una manera de “educar a los indígenas” y no a los mestizos. Proponen que para lograr la interculturalidad es necesario que se trabaje en y con toda la sociedad, que incluye a indígenas y no indígenas. En este sentido, las universidades tienen mucho

por hacer para avanzar en el reconocimiento de que México es una sociedad multicultural.

Jaime García presenta el ensayo-testimonio titulado *Reflexiones y perspectivas de la educación bilingüe sobre las iniciativas interculturales en la Montaña*, en el que muestra el proceso de discriminación e inequidad por el que pasan muchas familias indígenas *na sabi* que han migrado para buscar mejores condiciones de vida. Su formación como científico social estuvo fuertemente influenciada por los movimientos sociales y estudiantiles del estado de Guerrero en los que muchas veces participó, y también por su trabajo como locutor en la radiodifusora XEZV la Voz de la Montaña establecida en Tlapa, Guerrero, desde la cual comenzó sus reflexiones sobre las culturas juveniles y llamadas de “contracorriente”. Su vida como académico en la Universidad Autónoma de Guerrero está ligada a los pueblos indígenas de su región, desde donde ahora busca generar proyectos educativos incluyentes y de contenidos pertinentes para los pueblos indígenas. Su texto, a diferencia del resto de las participaciones en este volumen, inicia con un apartado testimonial en el que la lucha por la tierra es el eje articulador de la comunidad migrante *na sabi*, y continúa con la reflexión teórica sobre el proceso de inserción de modelos interculturales en el estado de Guerrero y los problemas para su implementación.

Juan Benito Pascual y Cristóbal Pérez Tadeo reflexionan sus experiencias personales en los textos *Experiencia personal en el sistema educativo* y *Quiero seguir siendo como soy, pero no quiero seguir estando como estoy* respectivamente. Ambos son hijos de refugiados guatemaltecos en Chiapas, sus padres fueron promotores de educación en su comunidad, y representan casos excepcionales puesto que en su comunidad ninguna otra persona ha llegado al nivel educativo que ellos están cursando. Pertenecen a diferentes comunidades y grupo lingüístico (acateko y chuj respectivamente), pero ambos comparten experiencias de discriminación.

Juan Benito Pascual estudió la Licenciatura en Ingeniería Mecánica Agrícola en la Universidad Autónoma de Chapingo, y ac-

tualmente se encuentra realizando sus estudios de maestría en Ingeniería en el Instituto Politécnico Nacional. Su testimonio es una crítica al sistema oficial bilingüe que no designa a los maestros bilingües mediante criterios lingüísticos sino bajo la lógica de cuotas sindicales. Los resultados educativos de los que habla Benito son casi los mismos que en cualquier comunidad indígena del país: problemas de dislexia, rezago educativo, etc. A estos conflictos se les suma el racismo y discriminación que los propios profesores indígenas y rurales reproducen en los espacios escolares. En este sentido, el testimonio de Benito Pascual y su vida misma, son ejemplo de lo que se ha llamado desde la psicología “resiliencia” (Melillo, 2004) refiriéndose a la capacidad de resolver eficazmente problemas ante la adversidad, en este caso en el ámbito educativo.

Por su parte, Cristóbal Pérez, cursa actualmente la carrera de Lengua y Cultura en la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich). Su testimonio proporciona información sobre la marginalidad en la que trabajan las escuelas rurales e indígenas del estado de Chiapas, con instalaciones y programas educativos inapropiados, y con poco compromiso de los profesores bilingües que ingresan a las comunidades de manera transitoria. Cristóbal, al igual que Juan Benito Pascual, confirma la trascendencia de los promotores educativos en las comunidades indígenas—y en específico en las comunidades de origen guatemalteco surgidas a principios de la década de los ochenta—, formados en su mayoría por la Diócesis de San Cristóbal de las Casas, cuya labor fue imprescindible en estas comunidades fronterizas que permanecieron en estado de emergencia durante por lo menos una década, antes de su naturalización como mexicanos. Cristóbal pudiera ser hasta ahora el único joven chuj del estado que ha logrado ingresar al nivel de estudios superior. Quizá por ello su testimonio es una crítica certera hacia las instituciones educativas por las que ha transitado, cuyo sistema no garantiza la inclusión o egreso de la población indígena. Su trabajo también permite reflexionar sobre los resultados de los programas dirigidos específicamente a la población indígena,

puesto que en su experiencia sólo sirven para ser estigmatizados por los compañeros mestizos. Por último, ofrece su reflexión sobre la Unich y los modelos interculturales que actualmente están en práctica.

Romelia Pérez, nacida en el pueblo de Amatenango del Valle, Chiapas, en su trabajo *Jóvenes indígenas como actores sociales con identidades múltiples*, se cuestiona quiénes son los jóvenes indígenas de hoy, y cómo pueden ser identificados cuando habitan las ciudades. Habla desde el conocimiento académico que adquirió en la Unich, así como desde su experiencia personal. Reconoce que ella igual que muchos jóvenes indígenas, habita un mundo globalizado, capitalista, en el que urbanos y rurales consumen una gran cantidad de productos comerciales; reflexiona sobre lo que significa ser indígena, ser joven, ser mujer y ser estudiante, y sobre cómo proyectarse hacia el futuro desde la esperanza del renacer actual de los pueblos indígenas.

A través de su trabajo *Jóvenes migrantes en Chiapas: del sueño americano a la realidad*, Iván Francisco Porraz Gómez explica lo que acontece en Las Margaritas, un municipio de la frontera sur de Chiapas, con aquellos jóvenes que han migrado en busca “del sueño americano” y luego retornan a su lugar de origen, en donde se perciben negativamente, al adoptar prácticas y formas de conducta que los hace diferentes a los de la comunidad. El joven retornado es visto como un factor de peligro, obligándolo a salir nuevamente de su lugar de origen para enfrentarse a otro espacio, del que tal vez intentó desprenderse al regresar a su casa. Este trabajo muestra cómo, si bien en la actualidad es posible que el mundo subjetivo de los jóvenes se construya en torno a lo global, sucede también que lo local y lo nacional se encuentra fuertemente consolidado en el imaginario social, y en las prácticas sociales y culturales locales. Así, el fenómeno migratorio provoca cambios significativos en los modos de vida que los jóvenes interiorizan, lo cual, a su regreso, los introduce en procesos de conflicto con las instituciones familiares, del barrio y su comunidad. La migración juvenil, por tanto,

cambia los escenarios demográficos locales y regionales, y, en ocasiones truncan las expectativas del desarrollo local del reemplazo generacional, ya que los y las jóvenes migrantes parten cuando se encuentran en la etapa reproductiva. Este trabajo, además, permite reflexionar acerca de cómo el sueño que construyen los jóvenes cuando se van de sus comunidades se contraponen con la realidad, desde donde se construyen las condiciones de vulnerabilidad de los jóvenes, que los hacen sujetos de riesgo incluso en su comunidad, cuando retornan: por ser jóvenes, por hacer comunidad con otros jóvenes, y por ejercer prácticas disímiles y divergentes a las establecidas.

Con su investigación *Migrantes mixtecos de segunda generación y su incorporación a las escuelas locales de Arvin, California*, Yuribi May Ek Ibarra Templos muestra desde una perspectiva antropológica, la experiencia educativa y los procesos de integración a las escuelas locales de la ciudad de Arvin, California de los migrantes indígenas mixtecos de segunda generación. Además expone las dificultades y los retos a los que se enfrenta este sector de la población al incorporarse a un sistema escolar distinto al de sus padres. Expone la importancia de la escuela en Estados Unidos no sólo como formadora de conocimiento, sino como elemento de integración social. Mediante dos historias de vida, la autora ejemplifica los problemas que migrantes indígenas mexicanos enfrentan en Estados Unidos para acceder a la educación; y demuestra que la asimilación no tiene un único y exclusivo camino a seguir, ya que en la incorporación escolar de las segundas y siguientes generaciones intervienen factores como las redes sociales con las que cuenta la comunidad inmigrante, la capacidad individual de los jóvenes, así como las oportunidades y constreñimientos que imponen los procesos y estructuras sociales donde interactúan. Además de que la juventud es heterogénea, tanto por los contextos sociohistóricos y las estructuras sociales en las que se vive, como por las decisiones y motivaciones personales y las construcciones biográficas de éstos. Así que se expone la capacidad de agencia de los jóvenes mixtecos de segunda

generación aún en condiciones limitadas y complejas para acceder a una educación universitaria.

Por su parte, Miriam Lizbeth Ambriz Aguilar en su trabajo *Habitando fronteras: Jóvenes purhépecha en la periferia de la ciudad de Guadalajara*, se propone contribuir al conocimiento de lo que significa la categoría de juventud entre los y las jóvenes que tienen como padres a emigrantes purhépecha que radican en la periferia de la ciudad de Guadalajara, México. Con ello busca reflexionar sobre la pertinencia, para su caso de estudio, de las posturas que argumentan que la percepción de lo juvenil en el mundo indígena está atravesando por las mismas problemáticas y limitaciones de lo que sucede en otros ámbitos, y que señalan que la juventud o es secundaria o es casi inexistente entre los grupo indígenas de México; lo cual, según la autora, genera una doble invisibilidad, ya que los excluye como miembros activos de una sociedad indígena y como jóvenes. Por otra parte, este trabajo se propone, además, recordar la necesidad de crear puentes analíticos, en tres debates: en los estudios sobre migración, en lo concerniente a las segundas y terceras generaciones que nacieron en las ciudades; el de la juventud entre poblaciones indígenas; y el que deviene de las propuestas analíticas que emanan de las teorías feministas.

Por último, Juris Tipa en su apartado *Interculturalidad desde el otro lado: el consumo de música y los procesos identitarios entre los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas*, analiza a los jóvenes universitarios de la Unich en el campo cultural de la música: el consumo, las preferencias y las opiniones que éstos tienen acerca de las formas y estilos musicales. Encuentra que los jóvenes usualmente no priorizan ni son conscientes del lugar de origen de la música y del intérprete. Lo que les importa es la música (*el ritmo y la letra*) así como la lengua en cual está cantada para poder entender la narrativa de la canción y generar en torno a ella procesos de auto-identificación y reinterpretación. Considera que al prevalecer el consumo de la música contemporánea en español y un poco en inglés, no se puede hablar de una interculturalidad de los gustos,

sino de una segmentación. Por lo que en este tema no se puede hablar de un “equilibrio cultural” ya que el peso está en el lado de las industrias culturales de entretenimiento (nacional e internacional), las cuales, para la mayoría de los jóvenes funcionan como una brújula cultural, e inclusive como un mapa completo. Sin embargo, el autor señala que si bien la disponibilidad de Internet abre a los jóvenes oportunidades casi ilimitadas de conocer y disfrutar las diferentes “ofertas culturales”; eso sucede sólo en teoría, ya que la mayoría utilizan un rango limitado de la oferta global e incluso local. Por lo cual la auto-ubicación en un mapa cultural intersubjetivo, sea como sea, resulta ser el factor determinante para elegir los bienes culturales a su gusto.

En las consideraciones finales, y para generar una mirada panorámica y reflexiva sobre la obra en su conjunto, Saúl Velasco Cruz pone especial atención en los efectos e impactos que la educación, la migración y las interculturalidades ejercen, ya sea en forma individual o combinada, sobre los pueblos originarios, a través de sus jóvenes. El autor no pierde de vista que el tema de la juventud entre estos pueblos es controvertido y polémico. Aún así se propuso analizar, a partir de lo expuesto en los diferentes capítulos de este libro, la relación específica que cada uno de los fenómenos señalados establece con la juventud indígena. De este modo, en el primer apartado se expone el tema educativo. En él, la tesis que se sigue es básica; la educación inventa, a su modo, una cierta noción de juventud que promueve al establecer niveles educativos, como el bachillerato y la universidad. Al hacer esto, estimula que esta categoría encuentre pretexto en los pueblos originarios para hacerse notable y para que, aparentemente, se consolide como grupo social que puede modificar o perturbar el tránsito de la infancia hacia las responsabilidades mayores, lo que es bastante común entre las comunidades indígenas.

Considerando que la obra en su conjunto analiza la relación entre migración y juventud indígena, Velasco Cruz destaca que el fenómeno migratorio traduce un efecto que dilata o retarda, entre

los muchachos indígenas, la adopción expedita de responsabilidades mayores, pero a la vez puede también provocar que los jóvenes retornados sean rechazados en sus comunidades por el hecho de haber adoptado conductas, actitudes y modos de ser que contravienen lo aceptado por su cultura.

En la siguiente parte, el análisis se concentra en el tema de la interculturalidad, y desde allí el hilo expositivo que se sigue hace notable que la migración, ya sea por estudios o por trabajo, expone a los jóvenes indígenas a vivir situaciones diversas de interculturalidad, y a experimentar distintas interculturalidades que terminan por provocar, a través de ellos como actores involucrados, impactos directos en sus comunidades y en sus pueblos. Finalmente, en el último apartado, el acento es puesto en los sujetos centrales de la obra, es decir, en los jóvenes indígenas. Éstos, por virtud de la educación, la migración y las interculturalidades experimentadas, a menudo realizan ejercicios reflexivos sobre su identidad, su pertenencia étnica, sobre los compromisos que tienen con sus pueblos, y los desafíos que identifican como suyos para su vida inmediata y futura. Este capítulo cierra proponiendo que la obra en su conjunto posee los atributos de una instantánea, de una fotografía que capta un proceso que no se ha detenido, y sobre el cual no existen conclusiones ni afirmaciones definitivas.



PARTE I
PROYECTOS EDUCATIVOS PARA JÓVENES INDÍGENAS

JÓVENES INDÍGENAS COMO PROMOTORES CULTURALES. DOS EXPERIENCIAS MEXICANAS (1951-1992)

Maya Lorena Pérez Ruiz*

Arturo Argueta Villamar**

Con el fin de contribuir al debate actual sobre los jóvenes indígenas y la interculturalidad, el propósito de este trabajo es traer a la memoria dos experiencias que en México tuvieron como finalidad formar a jóvenes indígenas como promotores culturales: la primera, en el marco del indigenismo de integración que ocupó buena parte del siglo XX; y la segunda, dentro de la política pluricultural con auge durante el último tercio de ese mismo siglo. En ambos casos los jóvenes indígenas fueron concebidos, desde la antropología, como actores decisivos para conseguir proyectos culturales y políticos de importancia local y nacional. Cuáles fueron esos proyectos, qué papel se les encomendó a los jóvenes, y cómo asumieron éstos los retos frente a sus comunidades de origen y la sociedad nacional, será el eje de estas reflexiones.

En su *Obra Polémica* (1976) Aguirre Beltrán hace la siguiente reflexión: “parece que la diferencia más notable entre los antropólogos

*Investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología Social del INAH.

**Investigador del Centro Regional de Investigaciones Interdisciplinarias, UNAM.

de la generación del 68 y los de generaciones anteriores es que nosotros –los últimos– los leemos con constancia y paciencia, mientras ellos nos ignoran”. Algo similar podrían decir aquellos de la generación del 68 respecto de los actuales, que tampoco suelen leer a los antropólogos mexicanos ni de los sesenta, setenta y ochenta, y menos a los de los cincuenta. Este breve ensayo es una invitación para que los nuevos antropólogos, y otros científicos sociales, conozcan a los precedentes, y encuentren en ellos algunas de las raíces de sus preocupaciones, reflexiones y proyectos actuales.

EL INDIGENISMO DE INTEGRACIÓN

El proyecto nacional del indigenismo

Los promotores culturales bilingües fueron para el indigenismo de integración uno de los pilares de su política educativa, junto a la enseñanza bilingüe y la necesidad de establecer un grado anterior a la primaria, que ayudara a los niños indígenas en su ingreso a la educación nacional; por lo cual la función de los promotores, lo mismo que su forma de ser seleccionados y su capacitación, son inseparables de las preocupaciones, propuestas y objetivos que orientaron la política del Estado mexicano al iniciarse la segunda mitad del siglo XX.

Aguirre Beltrán (1976) concibe la política indigenista como aquella que desarrolla un grupo nacional respecto a los grupos étnicos heterogéneos que recibieron la designación primero de indios y después de indígenas. Para México distingue las políticas: *colonial*, *incorporativa* y de *integración o aculturativa*; esta última a cargo del Instituto Nacional Indigenista (INI), que se fundó en 1948. Las políticas indigenistas coloniales surgen cuando el grupo nacional, constituido por la población metropolitana, es decir de la potencia colonial, se establece en la tierra conquistada y constituye una colonia de explotación, en la que los indígenas son sometidos a

la condición de instrumento de uso de los conquistadores y pobladores para la satisfacción de los fines e intereses de la metrópoli, y utiliza medios para segregar a la población nativa, y poner en operación mecanismos dominicales.

Por su parte, las políticas indigenistas de incorporación en América surgen con la emergencia de los estados nacionales, como consecuencia de las luchas de liberación que dieron fin al régimen colonial y se propusieron construir una nación que abarcara la totalidad de los habitantes de su base territorial; para lo cual tuvieron la necesidad de procurar la incorporación de los grupos étnicos llamados indios, que no participaban de la vida nacional, porque no tenían noción ni sentido de nacionalidad. Este tipo de política implicó un cambio en las políticas indigenistas coloniales de segregación, al fundarse en los principios del liberalismo: la libre competencia, el afán de ganancia y en la propiedad privada.

La política de incorporación en México tuvo por propósito convertir a los indios en ciudadanos de la nación emergente que se concibió moderna, al estilo de las occidentales, y en la que el indio no podía permanecer ni segregado ni pasar a formar parte de la nación llevando consigo su lengua parroquial y sus modos tradicionales de actuar y pensar. Bajo esta óptica, todo el sistema educativo del pasado siglo XIX y buena parte del XX, estuvo basado en la idea de desarraigar al indio de su medio físico y cultural, y trató de cambiarlo, imponiendo coercitivamente sobre los indígenas el castellano como lengua nacional y los valores de la cultura occidental. Como consecuencia un buen número de indígenas se resistieron a la violencia de la incorporación, inclusive con movimientos y guerras de castas, además de que se generaron graves procesos de conflicto en la vida de las comunidades indígenas.

Ahora bien, la política indigenista de integración, surge como consecuencia de los movimientos revolucionarios que se produjeron en México durante las primeras décadas del siglo XX, así como de las dos guerras mundiales y del auge del relativismo cultural, que exige respeto por las culturas bajo asedio; hechos que contribuyeron

a darle un vuelco a la política indigenista ya que, por una parte se introdujo en ellas, por primera vez, un elemento de justicia social, que establece para los indios una carta de derechos y obligaciones sin barreras discriminatorias derivadas de diferencias raciales, sociales o culturales, y, por otra, se percibieron como válidas las formas de vida y cultura de los indios: se les concedió mérito a las lenguas vernáculas y se aceptaron como buenas sus creencias y costumbres.

Tal tendencia tuvo su clímax en el Congreso Interamericano de Pátzcuaro (1940) donde se postuló la integración de los indios a la sociedad nacional, respetando los valores de sus culturas y su dignidad de hombres y mujeres. El propósito de la política indigenista formulada en Pátzcuaro fue la integración del indio a la sociedad nacional, con todo su bagaje cultural, proporcionándole los instrumentos de la civilización necesarios para su articulación dentro de la sociedad moderna. Explica Aguirre Beltrán: “el indigenismo no está destinado a procurar la atención y el mejoramiento del indígena como finalidad última sino como medio para la consecución de una meta mucho más valiosa: el logro de la integración y el desarrollo nacionales, bajo normas de justicia social, en que el indio y el no-indio sean realmente ciudadanos libres e iguales” (Aguirre Beltrán, 1976, p. 28).

Modificar una política nacional de incorporación hacia una de integración condujo a los indigenistas a plantearse cómo superar retos dentro de los campos social, cultural y educativo, para lo cual desarrollaron enfoques teóricos para interpretar la situación indígena, los procesos de integración, el cambio cultural y los procesos educativos. Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente fueron los más prolijos en esa tarea.

LA INTERCULTURALIDAD Y LA INTEGRACIÓN

Uno de los aspectos fundamentales para conseguir la articulación de los indígenas con la sociedad nacional, en la perspectiva de los indigenistas, era acabar con la segregación, la subordinación y la

discriminación de los indios, derivadas de las diferencias raciales, sociales y culturales, originadas durante el periodo colonial y que persistían bajo relaciones dominicales en las regiones interculturales o de refugio; es decir, en las regiones más atrasadas del país donde la sociedad nacional no había podido establecerse aún con sus modalidades de lengua, cultura, instituciones y derechos civiles. Conocer en esas regiones el funcionamiento y la lógica de las relaciones interculturales entre indios y no-indios se tornó imperativo: al ser el sustrato sobre el cual se desarrollaría la acción indigenista, cuestiona la perspectiva de comunidad aislada y propone una perspectiva regional tanto para la investigación como para la acción indigenista.

Para este autor, por tanto, la interculturalidad hace referencia a una situación, producto de una organización territorial y social, que pone en relación de simbiosis económica, y parasitaria, a una población mestiza, habitante de una ciudad rectora de una amplia región geográfica, con las comunidades indígenas que están dentro de ese *hinterland*.

Las relaciones entre el centro rector y las comunidades son de dominación y se expresan en la fuerte explotación económica que efectúan los mestizos sobre los indígenas, propiciada por la ausencia, o por la poca presencia de la sociedad nacional; que el autor considera como la única capaz de modificar las relaciones dominicales que prevalecen como formas arcaicas de sujeción y organización social. En tal condición de interculturalidad se enfrentan, pero también se influyen culturas diferentes, al ser la “aculturación un conflicto de fuerzas” en el que se desarrollan tanto procesos de adopción, como de reinterpretación e inclusive de contra-aculturación:¹

¹ De acuerdo con Aguirre Beltrán (1957, p. 49) tomamos en cuenta que “aculturación es el proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiesta, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción”.

la de los mestizos portadores de una cultura nacional, en su variante regional, y la de los indios, generándose dinámicas específicas necesarias de conocer.

El tránsito de una región de refugio al modelo de desarrollo necesario para la integración nacional pasa, entonces, por la transformación de las relaciones sociales de castas hacia otras modernas. Sin embargo, para Aguirre Beltrán, al tenerse en México un modelo de desarrollo de tipo capitalista, en ese proceso de integración, si bien perdurarán las relaciones de explotación éstas habrán cambiado de naturaleza, por lo cual los indígenas podrían valerse de los elementos de la modernidad necesarios para enfrentar la lucha de clases, la disputa por los medios de producción, y para limitar el dominio político (democracia, sindicalismo, partidos políticos y sistema de justicia, entre otros). “Ciertamente, pasar de formas arcaicas a formas modernas de explotación no parecería un gran adelanto, pero el simple hecho de que los indios ingresen en la clase proletaria, los coloca en una posición de lucha que ofrece expectativas venturosas” (Aguirre Beltrán, 1976, p. 105).

En ese marco, para los indigenistas era crucial conocer a profundidad las maneras como un centro rector subordina a las comunidades indígenas de su *hinterland*, ya que de ello dependía comprender cómo se relacionaban con las instituciones y la cultura nacional; para desde allí orientar la acción indigenista, destinada a acabar con las formas de dominación de castas, y propiciar la integración a la nación, tanto de los indígenas como de los mestizos. Aguirre Beltrán lo explica de la siguiente manera, en sus propuestas para desarrollar programas de salud en regiones interculturales.

El monto y grado de la dependencia económica entre la urbe y su *hinterland*; la fortaleza o debilidad de las inclusiones mestizas en territorio indio; la escala diferencial de aculturación de las comunidades satélites y su estrecha o lejana conexión con el núcleo rector, son factores básicos en la estructuración de un sistema intercultural de integración regional que condiciona el *status* de los diversos grupos que los componen y determina

la naturaleza de las relaciones interétnicas. La situación de dominancia o sumisión de un grupo respecto a otro; la gravedad de las tensiones y ansiedades que origina la interacción entre indios y mestizos y las diferencias en el carácter social, de que éstos y otros elementos son causa, tienen importancia suma cuando se ponderan los métodos elegibles en el abordamiento del problema para conseguir, desde el principio, la aceptación del programa y la cooperación entre ambos grupos (Aguirre Beltrán, 1980, p. 20).

Para adquirir el conocimiento sobre la región y comprender las culturas indígenas, los indigenistas encontraron en la antropología social la disciplina que les suministraba los instrumentos para fincar en el personal las actitudes deseables y actuar en la situación intercultural, lo mismo que para desterrar de su conciencia los prejuicios y las “estereotipias” fuertemente internalizadas, derivadas del *status* de clase social y del rol autoritario de los profesionistas que proviene de su preparación científica, racionalista y formal. El conocimiento desinteresado de la gran carga emotiva –preferencias, valores, juicios y opiniones– que consigo acarrea el proceso de la propia endoculturación ayudará a corregir las inevitables alteraciones que introduce la ecuación individual y facilitará enormemente el establecimiento de una corriente de mutua simpatía entre los que operan el programa y los que reciben la atención” (Aguirre Beltrán, 1980, pp. 20-21). Era además, la disciplina que al centrarse en la cultura, podría darles las herramientas para comprender los procesos de aculturación.

PREOCUPACIONES DE LOS INDIGENISTAS DE INTEGRACIÓN

Las preocupaciones de los indigenistas eran de varios órdenes. Una de las principales eran las características que debía tener la integración para superar los problemas de la tesis incorporativa que, desde la óptica de Aguirre Beltrán, buscaba la substitución de la cultura subordinada india por la cultura “superordinada” nacional, y que,

explícita e implícitamente, hacía uso de los instrumentos propios del proceso dominical (de dominación) presente en las regiones interculturales, o de refugio. En tanto que para él “la integración de la comunidad en la sociedad, según lo postula la tesis aculturativa, pretende lograr el manejo conjunto de dos culturas que eventualmente alcanzará su conjugación y, explícita e implícitamente, hace uso de los instrumentos a que le obliga el proceso democrático” (Aguirre Beltrán, 1964, pp. 15-16).

Tanto para Aguirre Beltrán como para Julio de la Fuente eran motivo de preocupación el choque cultural de los indios así como los efectos desestabilizadores que en ellos tenían las promesas no cumplidas por la sociedad nacional, al no acabar con sus condiciones de pobreza y subordinación, y al no ofrecerles verdaderas opciones de cambio e integración. Efectos que advertían ya en las comunidades indígenas inmersos en procesos de integración no dirigidos, sino provocados por la cercanía con los centros urbanos, la educación nacional y la migración.

Julio de Fuente (1964), en el trabajo que presentó en 1947 en la UNESCO sobre los adolescentes en las sociedades rurales señala cómo por su maleabilidad, los niños estaban siendo blanco fácil de los esfuerzos educativos destinados a cambiar al nativo, transformándolo en algo distinto, pero sin proporcionarle medios para que pudiera continuar desarrollándose hacia modos modernos, dando por resultado alteraciones graves en los adolescentes en particular, y en general en las sociedades rurales. Entre otros problemas observaba.

[...] una dicotomía en las generaciones, otra en la misma generación; entre los adolescentes más móviles y los adolescentes menos móviles y la emergencia de un grupo, culturalmente intermedio, de jóvenes que viven en la periferia de dos culturas y sociedades sin pertenecer a ninguna de ellas. Esto se refleja en la ambivalencia de su modo de ver las cosas y el mundo en la de su ciudadanía. Cuando las diferencias étnicas son fuertes, como entre los grupos europeos y no europeos, y la casta, la clase y otras barreras previenen la fluidez social, lo limitado del contacto de los adoles-

centes de un grupo subordinado con el superordinado no conduce más que a una adopción superficial de ideas y modos de conducta extraños, particulares de la estrata socioeconómicamente inferior con la que ha estado en contacto (De la Fuente, 1964, p. 80).

Este autor había advertido, además, cómo a causa de esa integración propia de la interacción entre las comunidades indias y la sociedad regional y nacional no india, los adolescentes indígenas (más bien que las adolescentes) se convertían en trabajadores no especializados, al asignarles su familia la tarea de obtener dinero, y cómo pocas veces llegaban a culminar sus esfuerzos de integración y ascenso social, tornándose individuos socialmente desajustados. De modo que al regresar a su comunidad, éstos asumían funciones inesperadas y contradictorias: la de ser renovadores y al mismo tiempo conservadores de la cultura, y, por tanto, ser los “absorbedores” del choque cultural. Al retornar, su tarea consistía en olvidar mucho de lo que habían aprendido para aprender, una vez más, lo que habían olvidado, o lo que aún quedaba en su memoria, pero vago y desprovisto de significación. Y si, por el contrario, un adolescente escogía la separación completa de su propia sociedad, podría ser que nunca llegara a ocurrir su integración plena a la sociedad nacional. “El resultado en ambos casos es la frustración y la ciudadanía ambivalente y superficial” (De la Fuente, 1964, pp. 80-81).

Aguirre Beltrán, por su parte, señala con certeza que a los indios, campesinos por antonomasia, en realidad se les negaba el acceso a las ocupaciones secundarias y terciarias, como producto de una política nacional carente de sinceridad y oportunidades para los indios; lo que, en condiciones de interculturalidad, provocaba desajustes de la personalidad y de la cultura en ellos, y por tanto, la producción de individuos marginales, enajenados de sus derechos de nacimiento y frustrados en sus derechos de membrecía. Para él, por tanto, la introducción de la escuela en la comunidad indígena –concebida y organizada para engendrar ciudadanos mexicanos con derechos, deberes y lealtades apropiados para funcionar

en una sociedad moderna— no podría cumplir sus finalidades, en tanto no se les otorgara a los indios el *status* implícito en el sentido de esa educación; lo contrario sería levantar expectativas, ansiedades y esperanzas que la nación en los hechos estaba no dispuesta a satisfacer. De allí que la educación formal, para ser efectiva en sus propósitos, argumentaba “debe tener una orientación definitivamente democrática y abrir a sus educandos, según sus habilidades, inclinaciones y necesidades, la senda que conduce a los grados más altos de preparación técnica o profesional y a sus consecuencias: la adecuada remuneración en salario, estándar de vida y *status*” (Aguirre Beltrán, 1964, pp. 18-19).

Por las dificultades suscitadas en el tránsito de las culturas locales indígenas hacia la sociedad nacional, y, en los hechos, al darse la integración mediada por el dominio de los ladinos sobre los indios, los indigenistas concibieron como alternativa un proceso paulatino de intervención gubernamental para propiciar, inducir, regular y orientar el cambio cultural en las comunidades indígenas: una política nacional indigenista de integración, en la cual era fundamental preservar la cultura de los indios y su lealtad hacia lo local, más que su destrucción, como requisito para la formación de enlaces más amplios, de modo de caminar progresivamente, avanzando de lo local a lo regional, y de lo regional a lo nacional y a lo internacional.

La transformación de pequeñas unidades etnocéntricas en unidades más grandes y menos etnocéntricas —un cambio que ha ocurrido en todas partes— sugiere, por sí sola, que la expansión de los sentimientos y afiliaciones del grupo debe proceder progresivamente de lo local a lo regional, y de lo regional a lo nacional y lo internacional. Un proceso de esta naturaleza tendrá que ser necesariamente largo y no siempre puede ser coronado por el éxito. Surge la duda de si puede abreviarse el camino sin poner en peligro los fundamentos de la obra aprovechando el carácter personal de las relaciones entre las gentes rurales. Sea como sea, un modo razonable de pensar propondría la preservación de la lealtad hacia lo local, más bien

que su destrucción, como requisito para la formación de enlaces más amplios” (De la Fuente, 1964, p. 81).

Para desarrollar tal política, requerían adentrarse en el conocimiento, no sólo de las comunidades indígenas, de su cultura y su organización social, sino también de los procesos de interacción entre la cultura de los indígenas y la de los mestizos, ya que reconocen la permeabilidad y la mutua influencia entre ellas. Cuando se desarrollan actividades en una situación intercultural, explica Aguirre Beltrán:

[...] resulta indispensable el adecuado conocimiento del mecanismo de la aculturación, es decir, del proceso por medio del cual dos culturas en contacto intercambian elementos para integrar, en un lapso más o menos largo, formas de vida nuevas en que participen igualmente ambos grupos en contacto. No sólo es necesario ese conocimiento para favorecer el funcionamiento del proceso sino, especialmente, para encauzarlo por senderos que desemboquen en la provechosa integración del bagaje tradicional, que da sentido y significación a la vida, y el acervo científico moderno, que la hace más larga y productiva... En la dinámica de la aculturación tienen importancia relevante los individuos específicamente encargados de inducir el cambio. Si el proceso ha de encauzarse en forma que no levante barreras de resistencia insuperables, estos individuos deben proceder de la cultura subordinada y no sólo de la cultura dominante. La posibilidad de introducir nuevos elementos –ideas y patrones de acción científicos– en sociedades como las indígenas que muestran una gran cohesión, no es ocurrencia común. Si esos elementos son impuestos *desde fuera* difícilmente son aceptados. En caso de evidente coerción el resultado inevitable es el *shock* cultural y, en consecuencia, la desintegración del grupo y la desorganización de la cultura. En cambio, la aceptación de lo nuevo es fácil psicológicamente cuando es impuesto *desde dentro* por individuos que proceden del grupo propio (Aguirre Beltrán, 1980, pp. 177-178).

A las preocupaciones de los indigenistas, ante la integración de los indígenas a la nación ya en marcha pero de forma subordinada y

conflictiva, se agregó su inquietud por la resistencia que mostraban los indígenas ante las intervenciones gubernamentales –en torno a la educación, la salud y la innovación agropecuaria y tecnológica– y en ese marco surgió entre ellos la propuesta de capacitar a intermediarios culturales, para inducir, mediar y orientar el cambio cultural.

LOS JÓVENES INDÍGENAS Y SU PAPEL COMO INTERMEDIARIOS CULTURALES

Los promotores culturales bilingües –en su perfil de apoyos para la educación, la salud y el desarrollo comunitario– fueron fundamentales para la política de atención a las comunidades indígenas del Instituto Nacional Indigenista (INI).² Su formación se impulsó desde el Centro Coordinador Indigenista (CCI) ubicado, desde 1951, en San Cristóbal de las Casas para dar atención a los Altos de Chiapas. Sobre su origen Aguirre Beltrán aclara que: “a sugestión de Héctor Sánchez Calderón, consejero del INI (*sic*) y experimentado maestro de la Escuela Rural Mexicana por el tiempo en que se enseñaba como docente en la Sierra Tarahumara, llamó promotores culturales a aquellos intermediarios que más tarde serían conocidos por *cultural breakers*, en el esquema teórico de Eric Wolf” (Aguirre Beltrán, 1988, p. 23).

El antecedente remoto de los promotores culturales fueron los jóvenes indígenas preparados en el Colegio de Tlatelolco por los frailes Andrés Olmos, Bernardino de Sahagún y otros eruditos, para enseñar a los nuevos evangelizadores el náhuatl, latín y español a fin de catequizar a sus congéneres. Otro antecedente fue la Casa del Estudiante Indígena establecida en 1926, cuya función “[...] no era simplemente la de suministrar los conocimientos y habilidades de la civilización a estos jóvenes sino, principalmente, hacer retornar

² Fundado en 1948.

a estos jóvenes a sus lugares de origen para que actuando de modo de catalizadores, promovieran en las comunidades indígenas atrasadas el progreso y el mejoramiento integral” (Aguirre Beltrán, en Romano, 2002, p. 36); y otro más lo constituyó el Proyecto Tarasco de Lingüística Aplicada, derivado de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, celebrada en la Ciudad de México en 1939, que recomendaba utilizar para todo trabajo de educación indígena a los maestros rurales nativos formados en las Escuelas Normales Rurales (Romano 2002). Dicho proyecto se inició, con sede en Paracho, Michoacán, en julio de 1939, dirigido por el lingüista Mauricio Swadesh, y acabó después del gobierno de Lázaro Cárdenas por falta de apoyo. El proyecto reclutó a jóvenes indígenas procedentes de la Escuela Normal de Morelia, del Internado Indígena de Morelia, de la escuela Hijos del Ejército de Pátzcuaro y del Internado Indígena de Erongarícuaro, a los cuales durante un mes se les dio un curso intensivo de capacitación sobre el nuevo alfabeto (tarasco preparado por lingüistas conocedores del idioma), así como los métodos más eficaces de alfabetización, traducción y propaganda (Del Castillo, en Romano, 2002, p. 37). Desde entonces ha sido referente de varios proyectos como se verá más adelante.

El carácter de mediadores que debían asumir se asentó en la certeza de que su presencia era lo que había permitido la permanencia de las comunidades indígenas. De forma que para Aguirre Beltrán, aquellas que sobrevivieron al impacto de la Conquista y la Colonización fueron las que acudieron al sincretismo y reinterpretación para ajustar dentro de su estructura los patrones de conducta que el grupo dominante les impuso como condición de supervivencia; mantener los patrones propios y extraños implicó desarrollar relaciones entre el grupo dominante y la cultura bajo asedio, como las que dieron origen a las regiones interculturales, con un núcleo mestizo y sus comunidades satélites. “Las relaciones entre ambas sociedades hizo necesaria la existencia de intermediarios que tienen como rol específico el muelle sostén del fortalecimiento de la interdependencia” (Aguirre Beltrán, 1980, p. 180).

Los primeros promotores culturales bilingües fueron seleccionados para el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil (CCI-TT) entre jóvenes indígenas que dominaran su lengua, participaran activamente en su comunidad y estuvieran comprometidos con ella para actuar como mentores, orientadores y guías para resolver sus problemas, con el apoyo y la capacitación permanente brindados por el Centro. En el campo de la educación debían atender el grado preparatorio para introducir a los escolares a la escuela primaria,³ por lo cual no necesitaban ser doctos en pedagogía, sino tener una amplia vocación de entrega para servir a su comunidad; en tanto que en los campos de la salud y desarrollo comunitario debían contribuir para introducir en los hogares y las comunidades elementos de la ciencia y de la vida moderna que contribuyeran a mejorar la salud y el bienestar social de los indígenas.

[...] los intermediarios indígenas, que por lo común gozan de un elevado *status* adscrito, adquieren en su comunidad desde temprana edad una posición clara que, de no ocurrir tal circunstancia, sólo hubiera ganado con la ancianidad. La posición de líderes o dirigentes del grupo, de cualquier manera, los sitúa en un lugar ideal dentro de la cultura para inducir elementos nuevos que sean aceptados para su asimilación cabal o para su reinterpretación y ajuste, sin que el hecho provoque insuperables resistencias o trastornos desmoralizadores. Los resultados obtenidos mediante el empleo de tales intermediarios en los programas de integración nacional que implementan los Centros Coordinadores del Instituto Nacional Indigenista o los Centros de Bienestar Rural de la Secretaría de Salubridad y Asistencia son en extremo alentadores. Llevan la designación lógica de promotores culturales y en sus manos se ha puesto la responsabilidad

³ El contenido formal del grado preparatorio no era equiparable al grado de preescolar que impartía la SEP a nivel nacional. Su énfasis se proyectaba hacia la educación extraescolar o informal, ya que la escuela era parte de una unidad educativa constituida por la comunidad, siendo el educado la puerta de entrada a la misma. Muchas actividades se llevaban a cabo fuera del local exterior: en la parcela, la cancha deportiva o en los anexos (Romano, 2002).

de establecer un sistema de educación formal, destinado a la alfabetización y castellanización de los niños y jóvenes de la comunidad, que facilite la inducción de una conducta higiénica. Ellos han sido factores decisivos en el éxito de los programas de salud al romper las resistencias que levantan las medidas profilácticas, inmunizaciones, protección de manantiales sagrados, fumigación y otras prácticas más, que hoy carecen de significación en las sociedades indígenas. La introducción de nuevas cosechas, de árboles frutales, de métodos racionales en la crianza de animales mejorados, de técnicas modernas en la explotación de bosques, de formas no conocidas por ellos de cooperativismo, y el incremento de las especializaciones de oficios y artesanías, hubiera sido imposible de no haberse contado con la acción, presión y persuasión, llevados a buen término por los promotores culturales (Aguirre Beltrán, 1980, pp. 180-181).

Eran tantas las expectativas respecto a los promotores culturales bilingües que inclusive los indigenistas del CCI-TT consideraron la posibilidad de que éstos ayudaran a resolver el serio problema de los secretarios municipales ladinos que, por saber leer y escribir, controlaban las presidencias municipales indígenas; así que a varios de ellos se les dio una preparación especial para desempeñar esa función. Inclusive se pensó en proyectar de manera directa a algunos hacia las presidencias municipales: es decir, a quienes tenían un papel relevante en las comunidades al haber desempeñado diversos cargos políticos y religiosos en el gobierno regional y tradicional de sus respectivas comunidades (Romano, 2002).⁴

Con fines de capacitación, en 1954, en el CCI-TT se instaló un internado para capacitar como promotores a jóvenes que ya estaban, en su mayoría, en los internados de la Dirección General de Asuntos Indígenas, dependiente de la SEP; entre ellos se prefirió a quienes hubieran terminado la primaria, aunque también se

⁴ Testimonios de los primeros promotores culturales bilingües se pueden leer en: *El Indigenismo en Acción*, Colección SEP/INI núm. 44, Instituto Nacional Indigenista, 1976, México.

aceptó a quienes estaban en cuarto y quinto grado, y que terminarían la primaria en el internado del Centro. Sin embargo en 1955, se modificó el criterio de selección de promotores, en vista de que las escuelas del CCI-TT empezaron a impartir, ya no sólo el grado preparatorio sino el primero y segundo de primaria por lo cual se requería de jóvenes mejor preparados. Algunos de los primeros promotores, casi analfabetas en español pero con gran vocación de servicio y compromiso con su comunidad, renunciaron porque no pudieron con la nueva preparación que se les impartía (Modiano y Pérez, 1976). Según de la Fuente (1964, p. 127) de los 50 del grupo original, en 1959 sólo quedaron 20, a los que se sumaron 35 de reciente ingreso. Los promotores fueron sustituidos por aquellos con mayor preparación escolar, adquirida casi siempre en los internados indígenas de la SEP. Pasaban 20 días enseñando en la comunidad y 10 para recibir capacitación en el CCI. A los que no habían terminado la primaria se les dieron facilidades para que la terminaran. De alguna manera, los integrantes de las comunidades empezaron a exigir, también, mayor capacitación de los promotores ya que después de la renuencia inicial para que sus hijos fueran a la escuela, apoyados por el grado preparatorio, querían que éstos aprendieran la “castilla”, lengua que los primeros promotores casi no hablaban. Paulatinamente fue creciendo el número de escuelas indigenistas, que impartían también algunos grados de educación primaria. Al atender un mayor número de grados, el contenido de la educación tuvo que apegarse a las disposiciones de la SEP, para lo cual empleaban sus libros de texto. No obstante, hasta el tercer grado se continuó utilizando la lengua materna en forma oral como medio para hacer comprensible el contenido de los textos. En esa época, el CCI-TT produjo materiales de lectura para apoyar esta labor (Romano, 2002).

LAS JÓVENES INDÍGENAS COMO PROMOTORAS CULTURALES

La participación de las mujeres jóvenes indígenas para que se formaran como promotoras culturales era una aspiración difícil de conseguir en el CCI-TT, debido al casi absoluto monolingüismo de éstas, su situación social subordinada al hombre, la tradición que las mantenía dentro de sus hogares así como por la falta de mujeres que tuvieran la preparación suficiente para ser capacitadas.

En los albores de 1950 en Chiapas casi ninguna mujer indígena sabía hablar “la castilla” y menos había aprendido a leer y escribir, ya que los padres se negaban a que sus hijas fueran a la escuela por el temor de que fueran violadas por los maestros; además de que pretendían casarlas pronto. Según lo recogido por Köhler en Zinacantán, por ejemplo, los hombres tenían la opinión de que si una muchacha hablaba español dejaba de ser zinacanteca; además de que manifestaban el temor de que una mujer que dominara el español podía dominar a la familia, tratar mal a su esposo, o por lo menos ya no le obedecería, y hasta dejaría de dedicarse a las labores “propias de su sexo” (Köhler, 1975). Pese a ello, la presión ejercida por las mujeres indígenas para asistir a la escuela fue creciendo, y en 1952 se inscribieron como alumnas 108 niñas, de un total de 1,504 alumnos. Y tal cifra fue creciendo cuando los promotores culturales se casaron, tuvieron hijas y éstas asistían a la escuela, y hasta se preparaban para ser también promotoras o maestras bilingües (Modiano y Pérez, 1976).

Pese a las dificultades que tuvieron que enfrentar, desde los inicios del CCI-TT hubo mujeres jóvenes dispuestas a revelarse contra las limitaciones que les imponían sus familias, y se inscribieron para formarse como promotoras, así que en 1954 se habilitó una sección del internado del CCI para formar promotoras culturales bilingües. Participaron muchachas que, por cuenta propia, estaban decididas a independizarse y a superar la situación de inferioridad que vivían en sus comunidades. Ya para 1956, se contó con promotoras egresadas del Centro. A ellas, además de la capacitación que

compartían con los hombres, se les impartían cursos específicos de enfermería y preparación de alimentos, entre otros “acordes con su sexo”. En 1960, cuatro alumnas del internado se casaron con promotores al servicio del CCI. Se cumplió así, uno de los objetivos: “formar matrimonios en donde ambos cónyuges tuvieran similar capacitación evitando, en los posible, el abandono de la mujer por las causas mencionadas”, es decir evitando, como ya sucedía, que los promotores culturales prefirieran a mujeres ladinas y mestizas y no a las de su comunidad de origen (Romano, 2002, p. 74).

Esta experiencia abrió las puertas para que poco a poco se crearan nuevos espacios para las mujeres indígenas: en 1964, la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) de la SEP, destinó el Centro de Educación Indígena de Zinacantán para impartir educación primaria a las niñas, y capacitar jovencitas como promotoras de educación preescolar. Este centro se transformó en el Centro de Integración Social, y después, entre 1975-1976 en el Centro de Capacitación para promotores. Más adelante, en 1981, la DGEEMI, estableció el Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena a nivel nacional para preparar a las mujeres indígenas participantes en actividades productivas y educativas; aprovechar las sesiones productivo-educativas para la alfabetización y enseñanza del español como segunda lengua; estimular la creación de fuentes permanentes de trabajo y procurar la atención de lactantes del grupo de mujeres participantes en el programa (Romano 2002).

LOS LABERINTOS INSTITUCIONALES

Las acciones del CCI-TT encontraron en sus inicios problemas de diversa índole, como las resistencias a la acción indigenista entre los indios y los mestizos de las regiones interculturales: los primeros al suponer que se pretendía ejercer sobre ellos nuevas formas de dominio, y los segundos, porque creyeron que enseñar a leer y escribir

a los indios era abrirles la puerta de la rebeldía. Sin embargo, una vez rotas las resistencias iniciales en las comunidades indígenas, se constató la importancia sustantiva de los promotores culturales bilingües por sus cualidades de mediación cultural, promoción y traducción. En un reporte sobre los programas de salud en esta región, por ejemplo, se lee:

El promotor sanitario indígena es un miembro acabado de la comunidad con posibilidades de transmitir a los suyos la buena nueva de que ya pueden disponer de recursos médicos superiores a los propios, en tal forma que no se produzca un choque violento con la medicina tradicional. Es también una fuente de información de las reacciones que la comunidad experimenta con la presencia del programa de salud. Su papel es tan decisivo que cuatro años de experiencia en la región tzeltal-tzotzil han enseñado que sin los promotores sanitarios el programa hubiera fracasado (Robles Garnica, Alarcón N. y Villa Rojas, 1955, p. 3).

En el campo educativo, su impacto fue visible en el aumento de niños indígenas inscritos en los grados preparatorios y después en las escuelas primarias, bajo la influencia del CCI-TT, lo mismo que en las demandas de las comunidades indígenas que exigían contar con más y mejores promotores en sus comunidades.⁵

Los éxitos de la política indigenista en la educación (profesorado indígena bilingüe; utilización de la lengua nativa para la castellanización y alfabetización; y la impresión de textos en los idiomas autóctonos) se conocieron a nivel nacional; y la SEP adopta para todo el país, los sistemas educativos introducidos por el INI en sus Centros Coordinadores. Los programas de educación indígena se modifican a partir de que la VI asamblea del Consejo Nacional Técnico de la Educación, de 1963, convalida el grado preparatorio, ligado con los maestros indígenas y a la enseñanza bilingüe, lo que

⁵ Un recuento de los promotores capacitados y de su impacto en la escolarización de los niños indígenas puede leerse en Modiano 1976 y Pérez y Romano, 2002.

permite que la SEP contrate a jóvenes de sexto año de primaria, a nivel nacional, para ocupar plazas de promotores culturales bilingües, que atendieran este año preparatorio. Como consecuencia, se instaura el Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües; se incrementa el número de promotores bilingües; y se crean plazas de maestros bilingües para jóvenes indígenas con estudios de secundaria.⁶ Se inicia un periodo de institucionalización de los promotores culturales y su incorporación a la SEP.

A partir de 1964, se consolida una segunda etapa en la acción educativa en los Altos de Chiapas, ya que al adoptar la SEP el sistema educativo del INI, creó nuevas escuelas a cargo de promotores culturales bilingües, egresados de los internados de la DGEI. El CCI-TT mantuvo los programas de trabajo con los promotores, pero éstos pasaron a depender administrativamente de la SEP, que cubría sus sueldos. En ese mismo año, la SEP funda en los Altos de Chiapas las primeras escuelas albergue, que para 1975 ascendieron a 17 albergues de organización completa y dos de organización incompleta. De modo que ningún municipio carecía de una escuela-albergue.

En 1970-71, Víctor Bravo Ahuja como secretario de la SEP (con el apoyo del entonces presidente Luis Echeverría Álvarez), crea la DGEEMI, que asume y amplía las funciones de la Dirección General de Asuntos Indígenas y en la cual se establece un programa de educación bilingüe y bicultural. “La población indígena adquiera la conciencia de que cada grupo étnico tiene sus propios valores culturales construidos por la lengua, la organización familiar y comunal, el vestido, la música y otros muchos aspectos más y que es necesario que los conozca más ampliamente. Además de que es igualmente importante y necesario que conozca la cultura, la organización y el funcionamiento de la sociedad nacional de que también forma parte” (Romano, p. 24).

⁶ La secuencia que sigue se elaboró sobre la información aportada por Romano (2002).

Un año después, la educación bilingüe, por medio de la SEP, se hace extensiva a todas las escuelas federales que funcionaban en comunidades indígenas. La SEP asumió la preparación de los nuevos materiales educativos bilingües. En esta tercera etapa desaparece de la Sección de Educación del CCI, y sólo se administra las escuelas-albergues y albergues escolares ubicados en su área de trabajo, y se suspende la publicación de folletos y cartillas para la castellanización y alfabetización bilingüe.

En 1978, la DGEEMI, se sustituye por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), por encomienda del Plan Nacional de Educación para Todos. Se le encomienda: “proporcionar la educación primaria bilingüe-bicultural a los niños indígenas del país que se encuentran en edad escolar y lograr que la educación primaria en las comunidades indígenas responda a los criterios de bilingüismo y biculturalismo, así como a los intereses y necesidades de las propias comunidades” (SEP, 1981, en Romano, 2002).

En ese mismo año, se hace una revisión a fondo del problema de la educación indígena y se decide convertir el grado preparatorio en el grado preescolar, vigente en el país, pero adaptado a las demandas de las comunidades nativas. Los maestros bilingües con estudios de Normal Superior, de varios grupos étnicos y asesorados por la DGEI, preparan el Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena, que se aplicó al año escolar 1981-1982. Comprende ocho unidades: *a)* el hogar y el centro preescolar; *b)* la comunidad; *c)* el medio ambiente que lo rodea; *d)* las costumbres de su grupo étnico; *e)* su cuerpo; *f)* hábitos para conservar la salud; *g)* la compra-venta; *h)* el trabajo y el arte (aspectos de la relación más amplios). Las adaptaciones a la educación indígena, no se aplicaban sólo al grado preescolar, sino a toda ella, la cual debería orientarse hacia la afirmación de la identidad étnica del educando; ser bilingüe y articulada al Sistema Nacional; esto es, manejar los contenidos culturales de la cultura nacional y universal (Romano, 2002, p. 58).

LOGROS Y PROBLEMAS DE LOS PCB EN EL INDIGENISMO DE INTEGRACIÓN

Al cumplirse los 25 años de labor indigenista Alfonso Villa Rojas (1976, p. 11) reitera los propósitos de la política de integración: “de lograrse esta meta, entonces las relaciones asimétricas que ahora existen entre indios y no indios, es decir, dominadas y dominadoras, quedarían borradas y, con ello, las barreras que, por siglos, han impedido una auténtica integración nacional, basada en la igualdad de derechos y oportunidades”. Sin embargo, en el volumen conmemorativo, que recupera los testimonios de funcionarios, indigenistas de campo y promotores culturales bilingües, se advierten logros pero también limitaciones.

Uno de los logros sustantivos ponderados por indigenistas y promotores, fue la intervención de todos ellos para la destrucción del “baldiaje”, sistema brutal de explotación en el que vivían miles de indios que entregaban su trabajo a cambio de que se les dejara sembrar un pedazo de tierra de los terratenientes mayoritariamente ladinos; lo cual, junto a la apertura de caminos, permitió la formación de pueblos de indios libres, como La Libertad y La Independencia.⁷ Narra el promotor cultural Agapito Nuñez Tom.

Vi el problema de la gente indígena en Tajpá. Lo primero que pensé para resolver el conflicto era que debían adquirir tierras propias y dejar de trabajar con los patrones. En ese tiempo ganaban una ración por sus trabajos, y un garrafón de aguardiente al fin de año. Esta situación la presenté en la oficina de La Cabaña, para liberar a estas gentes esclavizadas (1976, p. 121).

Otro logro correlativo al anterior, fue instalar escuelas para esos indios “esclavizados” para enseñarlos a leer y escribir en confron-

⁷ Su enfrentamiento con los caciques lo narran elocuentemente los promotores Agapito Nuñez Tom y Marcelo Santís López (INI, 1976).

tación directa con los dueños de las tierras que temían que con esa formación se volvieran flojos rebeldes. El promotor bilingüe Marcelo Santis López, cuenta su experiencia en la que varias veces estuvo a punto de ser asesinado. Ya perseguido por el terrateniente, paradójicamente de origen indio, el promotor narra:

¿Están contentos ustedes de que esté enseñando a sus hijos?

Estamos muy contentos, maestro, respondieron. Si usted se retira, los patrones, que ya están muy bravos, nos sacarán de sus terrenos.

Construyan la escuela y no tengan cuidado. A los patrones tenemos que vencerlos para que ustedes vivan libres. Cuando sus hijos sepan leer y escribir, serán como yo o mejores que yo. Los patrones, con el tiempo, tendrán que vender sus fincas y ustedes podrán trabajarlas sin que nadie los moleste ni les falte al respeto (Santis López, 1976, p. 162).

Como consecuencia de la labor educativa del CCI-TT muchos de esos niños indígenas a los que enseñaron a leer y a escribir los primeros promotores, se formaron después como promotores y maestros bilingües, quienes contribuyeron a extender regionalmente, primero, y nacionalmente, después, las políticas educativas, pero también las de salud y bienestar social, en un momento en que los indios en México vivían en los extremos de la precariedad, insalubridad y pobreza, y con altos índices de explotación y mortandad. Así que incorporar la educación bilingüe en los programas oficiales de la SEP para todo el país, fue también un logro importante en aquella época y en aquel contexto.⁸

Los problemas en torno al indigenismo y los promotores culturales, sin embargo, vinieron de todas partes y fueron de diversos órdenes. Uno de los primeros que tuvieron que enfrentar fue la resistencia de los indígenas, tanto para que sus jóvenes se capa-

⁸ No se abordan todos los logros y problemas relacionados con las políticas indigenistas de integración, y de los promotores. Sólo se enuncia lo significativo para motivar el interés en recuperar estas experiencias a la luz de las discusiones actuales sobre los jóvenes indígenas y la interculturalidad.

citaran como promotores e intervinieran en la vida comunitaria como para que los niños aprendieran a leer y a escribir. Aguirre Beltrán (1983, p. 323) narra el caso de un promotor de un paraje de Chamula, en el cual, a pesar de que tenía un gran prestigio, no fue apoyado por los principales para poner allí el Comité de Educación. Lo acusaban de aliarse con los ladinos. Después de eso abandonó su tarea como promotor y regresó a trabajar la tierra. El rechazo, también venía de los propietarios de baldíos, tanto indígenas como ladinos, que explotaban por igual a los indios; además que tal comportamiento se extendió también hacia los clérigos propietarios de baldíos, así como a los maestros federales y estatales que perdieron el control de la educación entre los indios, y con ello, sus negocios a costa de explotar también ellos a sus alumnos y familias (Romano, 2000, p. 39).

Otro problema importante, devino del cambio de criterios para la selección de los promotores culturales, ya que los criterios de ser bilingüe, tener un compromiso con su comunidad y disponer de tiempo para trabajar fuera del aula (educación no formal) y sin horario definido para responder a las necesidades de las comunidades, se debilitaron cuando se requirió mayor capacitación para que los promotores pudieran atender no sólo el grado preparatorio sino toda la primaria; y sobre todo, cuando posteriormente su contratación pasó a depender de la SEP, y entraron a formar parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Según los análisis de indigenistas y promotores (INI, 1976) los nuevos promotores, aunque con mayor capacitación, ya no tuvieron ni la participación ni la ascendencia en la comunidad donde enseñaban. No tenían tampoco el deseo de hacer algo por ella, como los primeros promotores que asumieron el trabajo a imagen y semejanza de los cargos tradicionales, que incluso ya habían desempeñado.

El peso de los intereses comunitarios frente a los personales y gremiales, más que su vocación de servir a sus comunidades, condujo paulatinamente a que los promotores limitaran su labor docente al tiempo de aula, en detrimento de la educación informal y de su

compromiso con la comunidad donde laboraban (que dejó de ser la suya); lo que generó la recuperación de viejas prácticas como el ausentismo en días de clase, cortas estancias en las comunidades y maltrato a los escolares. Además de que quedaron sujetos a las prácticas sindicales del SNTE, como el control y compra-venta de plazas.

Como consecuencia de lo anterior, los promotores poco a poco se “ladinizaron” en sus gustos y formas de vida: ya no querían vivir en las comunidades, sino en los centros urbanos, y empezaron a preferir como esposas a mujeres ladinas o mestizas. Con lo anterior, comenzó la desviación de sus labores educativas basadas en la integración hacia las de la incorporación, en donde ya no importaba conocer las culturas indígenas para impulsar su permanencia bajo los criterios de la aculturación, sino su destrucción, llegándose con el tiempo a generar prácticas para la castellanización forzada y violenta en los niños, y al desprecio y discriminación hacia los indígenas de las comunidades donde laboraban.

La mayor capacitación unida a la institucionalización y profesionalización nacional de los promotores, a la larga condujo a que ya no fueran seleccionados con los criterios de integración y compromiso con sus comunidades, como si fuera parte de un sistema de cargos tradicional, y a que se crearan espacios de poder dentro de las comunidades indígenas, y contendieran por controlar los espacios de gobierno local, en lugar de fungir como apoyo de las autoridades tradicionales.

Éxitos y problemas, que vale la pena analizar hoy, a la luz de los problemas y los retos contemporáneos, en los que siguen vigentes los dilemas que enfrentan los jóvenes indígenas actuales que estudian y se profesionalizan, respecto de cómo actuar frente a sus intereses individuales y los de sus comunidades, y sobre cuál debe ser su participación en la vida nacional.

Con el paso del tiempo, el acceso a la educación primaria, y después a la secundaria e inclusive, más tarde, a la preparatoria y profesional, contribuyó para que se generaran liderazgos indios y procesos organizativos importantes que, por una parte, transformaron a los

indígenas en actores políticos en el escenario nacional; y por otra, modificaron la orientación de lo que eran y debían ser las relaciones entre el Estado nacional y los pueblos indios (Pérez Ruiz, 2000).

Un indicio de tales cambios se vivió en 1972, cuando en el contexto de la Escuela de Desarrollo Regional que operaba en La Cabaña (instalaciones del CCI-TT) se efectuó un seminario sobre indigenismo y su directora, la antropóloga Mercedes Olivera,⁹ marcó la nueva orientación de la política indigenista. Su criterio “que difería marcadamente del sustentado en la integración nacional abundaba en conceptos radicales entre los que se mencionaban los de consolidar el ‘poder indio’ para lograr una nación pluricultural y multiétnica, con respeto absoluto de los modos de vida de los grupos indígenas” (Salvatierra Castillo, 1976, p. 99). En el marco del evento, las ideas provocaron una fuerte polémica entre la directora y los indigenistas, en la que tuvo que intervenir Aguirre Beltrán;¹⁰ sin embargo, en el contexto nacional fueron indicativas de nuevas tendencias sociales y de su vinculación con las discusiones académicas y políticas, en las que se debatía un futuro para los indios distinto al de la integración y de una nación que los contemplara como parte de México, en su diversidad y capacidad de autogestión. En la memoria del INI a los 30 años de su fundación, Mercedes Olivera analiza el episodio y dice:

[...] indudablemente junto al estudio, el análisis y las discusiones cometimos muchos errores; tal vez no pudimos despojarnos totalmente del paternalismo, tal vez quisimos hacer más de lo que podíamos. Sin embargo, la principal contradicción se dio al habernos colocado en total

⁹ Esta escuela sustituyó por un año al CCI-TT, debido a su descentralización hacia los nuevos centros indigenistas de Ocosingo y El Bosque. La perspectiva de esta antropóloga están en Olivera, 1978.

¹⁰ En el trabajo de Salvatierra Castillo, 1976, se recupera parte del discurso de Aguirre Beltrán en el que debate con las propuestas de Mercedes Olivera, así como fragmentos de la carta que ésta le envió días después, en la que según el autor, ella rectifica sus ideas y reconoce la certeza de los argumentos de Aguirre Beltrán. También según él, la carta existe en el Archivo de la Escuela de Desarrollo del CCI-TT.

incongruencia con la línea política del indigenismo oficial, de nuestro patrón. Pues mientras nosotros nos habíamos planteado trabajar en favor de la concientización étnica y de clase de los indígenas, en desarrollar sus elementos de identidad, y de lograr su participación autogestionaria en la transformación de la sociedad, para el INI el objetivo de la escuela se limitaba lógicamente al desarrollismo y la castellanización... (Olivera, 1979, p. 252).

Un aspecto que finalmente hay que reflexionar para analizar adecuadamente la política indigenista de integración y su impacto en la vida nacional, es que en los hechos ésta nunca fue hegemónica, ni frente al conjunto de las políticas públicas ni en su impacto dentro del conjunto de las comunidades indígenas de México, en las que, en cambio, actuaron determinantemente hechos como las políticas nacionales de desarrollo, la migración, el contacto con las ciudades, la construcción de carreteras y los medios masivos de comunicación, entre otros. De modo que la política de integración, a pesar de todo lo que se polemizó en torno suyo, nunca contó ni con la cobertura ni con los recursos económicos para responder a todas las demandas de las comunidades indígenas, ni tampoco tuvo el poder político para proponer, coordinar y orientar efectivamente el conjunto de las acciones y políticas públicas con incidencia en las regiones indígenas; por lo cual tales políticas actuaron entre los indígenas de forma desordenada y hasta contradictoria con los principios del indigenismo integrador, y sin resolver de fondo las condiciones de desigualdad y explotación hacia los indígenas.

Ángel Palerm (1976) recuerda que Aguirre Beltrán, al explicar la política indigenista integrativa adelantaba que de no resolverse las condiciones de pobreza y exclusión vigentes en México, se provocarían distorsiones y problemas graves, que afectarían el dinamismo y pondrían en riesgo el desarrollo del país; generándose una etapa de aguda reacción del sistema político, que se volvería despótico y represivo. En ese contexto, de parálisis económica y reacción política, el proceso de integración de los indígenas –con la consecuente de-

saparición de los sistemas regionales dominicales (de dominación)—se colapsaría, conduciendo a la parálisis de la acción indigenista y a la regresión a las relaciones ladino-indígenas de forma preclasista: se acentuarían las tasas de explotación económica y el reforzamiento de la opresión sobre los indios, dentro de un marco involutivo y de regresión a las formas elementales de dominio y explotación. Al respecto, Palerm considera que Aguirre Beltrán sobrestimó las posibilidades objetivas del sistema mexicano para modificar de manera extensa y radical la situación social y económica de las regiones ladino-indígenas ya que, según él, mantener formas no capitalistas y precapitalistas en ciertas regiones del país, es algo que requiere el sistema capitalista para su dinamismo. Lo cual explicaría su desinterés por la integración de los indígenas en condiciones de igualdad a la sociedad nacional. Las proyecciones de Aguirre Beltrán cobran sentido al analizar la crisis económica que vivió México cuando se agotó el modelo de “desarrollo estabilizador” nacional así como en la crisis política que condujo a la masacre de los estudiantes en 1968 y a la represión de los movimientos sociales que pugnaban por una mejor distribución de la riqueza y una mayor democracia y participación política. En tanto que la posición de Palerm coloca en la dirección correcta la discusión contemporánea sobre las formas de articulación de las actuales economías indígenas y campesinas con el sistema económico global, que sigue siendo capitalista.

UN GIRO EN LAS POLÍTICAS CULTURALES DE MÉXICO

La crisis y la reestructuración

Como parte de lo que se ha denominado la etapa constructiva de la Revolución Mexicana, la reconfiguración de nuestra nación se apuntaló con la creación de instituciones y políticas encaminadas a crear un sentido de unidad y pertenencia para todos sus habitantes sobre la base de compartir un territorio, una historia, una lengua,

una cultura y una identidad común para todos. Ese sentido de homogeneidad se proyectó sobre la base de un modelo de sociedad y desarrollo influenciado por lo que se suponía que eran las sociedades modernas, como las europeas y la norteamericana; pero que estaba marcado también por un sentido de justicia social emanado de la revolución mexicana de 1910, que tuvo su mayor expresión en el reparto agrario del periodo cardenista (1934-1940), así como en la construcción de instituciones de apoyo al bienestar y la seguridad social. Con el fin de educar a la población y fortalecer el habla y la enseñanza del español como lengua nacional, en 1921 se echa a andar la SEP; en 1939 se crea el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), para proteger el patrimonio histórico y cultural y crear con él una identidad nacional; en 1947 para cultivar a la población mexicana se fundan el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), el Museo Nacional de Artes Plásticas y las academias mexicanas de Danza y Ópera; en tanto que en 1948 se crea el INI destinado a la integración de la población indígena a la sociedad nacional.

Sin embargo, a finales de los años sesenta y principios de los setenta del siglo XX, comenzaron las crisis económicas que pusieron al descubierto las debilidades de las políticas económicas desarrollistas y en el campo político se cuestionó la legitimidad del sistema autoritario, que no permitía la participación social y democrática de amplios sectores de la población. La crisis política se evidenció en 1968 con el movimiento estudiantil que fue duramente reprimido pocos días antes de que iniciara la celebración de los XIX Juegos Olímpicos, que en México tuvieron como símbolo a una paloma de la paz. Completaban el panorama crítico los enormes contingentes de campesinos e indígenas mexicanos que viajaban hacia los Estados Unidos en busca de trabajo, así como las migraciones del campo a las ciudades que generaron en éstas asentamientos irregulares y un crecimiento no planificado. Esto último dio origen a sectores sociales nuevos (los llamados populares) que enarbolaban demandas y exigencias propias, diferentes a las clases altas, las clases medias, los obreros, campesinos e indígenas.

Además, en la década de los setenta, después de más de 20 años de políticas indigenistas y educativas hacia los indígenas, ya había entre ellos importantes organizaciones de maestros bilingües y de intelectuales indios que cuestionaban la política indigenista de integración –por su sentido homogeneizador en lo cultural, paternalista en su visión de lo que debía ser la integración, y vertical en sus decisiones–, y que buscaban darle un giro, para encontrar en ella, y en sus instituciones, espacios para participar en su proyección, ejecución y planeación. Demandas que se alimentaron de las experiencias de descolonización de África y Asia, así como de las discusiones internacionales que denunciaron el empleo de la antropología en las prácticas colonialistas de los países metropolitanos.

En ese marco de descontento social surgieron también diversos intelectuales que cuestionaron el fondo etnocentrista del proyecto nacional así como el sentido homogeneizador –y destructor de las culturas indígenas–, que leyeron en las políticas de desarrollo, educativas y culturales del Estado nacional. La incorporación del marxismo a las ciencias sociales así como el auge de varios movimientos sociales indígenas y populares, aportaron nuevos elementos para el tratamiento de temas como la cultura y la identidad nacionales, y contribuyeron a replantear la situación y proyección de los pueblos indígenas, y de la diversidad cultural, dentro del proyecto nacional. En ese contexto, un grupo de jóvenes antropólogos –integrado por Arturo Warman, Guillermo Bonfil, Margarita Nolasco, Mercedes Olivera y Enrique Valencia– escribió el libro denominado *De eso que llaman la antropología mexicana* (Bonfil, 1970), que cuestionó el indigenismo de integración, al considerar, no siempre acertadamente, que éste buscaba la destrucción del indio al incorporarlo a los sistemas sociales y culturales de los mestizos, al suplantarlo en sus decisiones, y, en suma, al servir a los intereses coloniales y del poder capitalistas. Argumentos, que fueron replicados por Aguirre Beltrán en su *Obra Polémica* (1976).

La presencia de los antropólogos críticos, y otros más que se sumaron paulatinamente a su pensamiento, se manifestó en foros

nacionales e internacionales para defender un proyecto de nación pluricultural y pluriétnica: en las reuniones de Barbados (1971 y 1979), en los Congresos Nacionales de Pueblos Indígenas (1975, 1977), y en la Declaración de México, emanada de la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales (1982). Tuvieron también una activa participación en la elaboración de las principales tesis para la defensa de los derechos a la educación y la cultura promovidos por la UNESCO en la década de los años ochenta del siglo XX. Participaron además, directa e indirectamente en el fortalecimiento de los liderazgos indígenas, así como en la construcción de sus propias organizaciones y demandas (Pérez Ruiz, 1999 y 2000).

Como consecuencia de la crisis de legitimidad, los gobiernos posteriores a la masacre estudiantil de 1968, Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982), trataron de reconciliarse con los sectores críticos dando un impulso especial a la ciencia, la educación las artes y la cultura; y ya en el Plan Nacional de Educación para Todos del gobierno federal (1977) se reconoció la pluralidad de culturas en México y la importancia de las políticas pluriculturales para el desarrollo del país.

Con la propuesta de política cultural, pluricultural y plurilingüística del Estado mexicano se le dio un nuevo sentido a la composición cultural e identitaria de la nación mexicana: se abandonó el discurso de integración, y se comenzó a hablar de la unidad del país en la diversidad; la castellanización se cambió por la educación bilingüe y bicultural; y la identidad nacional se consideró, desde entonces, formada y alimentada por la diversidad de manifestaciones culturales e identitarias, de las etnias, culturas y regiones de México. Lo mestizo y lo popular formaron parte de esa pluralidad cultural importante de conocer, rescatar y desarrollar. Bajo esa cobertura, se crearon, entre otras, nuevas instituciones como el Fondo Nacional para la Danza, el Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (Fonart), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Dirección General de Culturas Populares. Además, se impulsaron cambios al interior del INI, que dieron origen a varios tipos de indigenismo,

entre ellos el de etnodesarrollo y participación,¹¹ y se creó dentro de la SEP la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Desde ese nuevo perfil institucional se apoyó la formación de etnolingüistas y la formación de promotores culturales bilingües, para actuar dentro de un proyecto cultural nacional, opuesto al del indigenismo de integración.

El nuevo proyecto para terminar el siglo XX

La Dirección General de Culturas Populares se instauró dentro de la SEP, en 1978, al transformarse la antigua Dirección de Arte Popular. Fue creada en el marco de la aceptación oficial de que México era un país pluricultural; principio que expresó el gobierno mexicano en el Plan Nacional de Educación, bajo el cual debían formularse las políticas educativas y culturales que tomaran como base la diversidad y la pluralidad realmente existentes. Desde esta institución, que concebía la existencia, ya no de una cultura popular en general sino de diversas culturas populares, válidas en su particularidad, se desarrollaron actividades para impulsar un nuevo proyecto cultural en México, opuesto al de la integración, homogeneización cultural, sustitución y suplantación, que caracterizaba a las políticas hegemónicas del país.

El antropólogo Leonel Durán contribuyó a perfilar el tema central del debate de esos momentos: integración y homogeneización cultural o pluralismo cultural mediante la construcción de un país incluyente.

Actualmente, el debate fundamental gira en torno de si la integración nacional de la sociedad mexicana implica una creciente homogeneización

¹¹ Valencia s/f considera que después de las reuniones de Barbados (1970 y 1977), y sobre todo después de La Declaración de San José (Costa Rica), de 1981, la propuesta del etnodesarrollo se abre camino como orientación del indigenismo en México y América Latina.

cultural, proceso mediante el cual irán desapareciendo las culturas indígenas en aras de una visión mestiza de la sociedad nacional, o si esta sociedad puede incluir –y aún fomentar– el pluralismo cultural sin menoscabo de su integridad y coherencia (1983, p. 22).

Se trata, sin embargo, de un nuevo proyecto nacional que reconoce como parte de la diversidad cultural no sólo a los pueblos indígenas sino a innumerables grupos mestizos, con expresiones culturales e identitarias regionales propias, y que por primera vez reconoce a los nuevos sectores urbanos, que actúan en los escenarios nacionales como actores con demandas particulares (vivienda, urbanización, servicios básicos, servicios culturales, educación, etc.). Indígenas, mestizos con identidades regionales y agrupamientos urbanos se incluyen en la amplia denominación de ser populares para marcar su distancia y oposición, de los sectores en el poder, y, hasta ese momento, hegemónicos en la proyección y puesta en marcha del proyecto nacional.

No obstante, en esa “disputa por la nación”, como se concibió en esos años la defensa de la pluralidad cultural, los sectores dominantes del país también estaban divididos y se perfilaba la iniciativa privada como un nuevo actor dispuesto a arrebatarle al Estado mexicano la rectoría, no sólo económica sino también política y cultural (consorcios de radio y televisión, por ejemplo); mismos que han planteado, desde entonces, un proyecto de país sustentado en una política cultural de masas, a través del consumo masivo y la individualización de los intereses, haciendo de los mexicanos no ciudadanos sino consumidores (García Canclini, 1995). En ese marco de conflicto, el proyecto por la pluralidad asumió un carácter nacionalista, sustentado en las demandas sociales por dotar a las instituciones culturales de contenidos democráticos y participativos, en los que se contemplaba darle presencia y voz a los indígenas, a los campesinos, a los sectores urbanos, así como a todos aquellos grupos subalternos que conformaban el país: intelectuales, mujeres y jóvenes, entre otros. Por esa amplitud de miras, en torno

a la pluralidad, y la defensa de la diversidad cultural y la democracia, se agruparon dentro de esta corriente, antropólogos, sociólogos, escritores, artistas, feministas, estudiantes, indígenas, obreros, campesinos, y vecinos de barrios y pueblos. En torno a él actuaron activamente, Luis Reyes, Francisco Toledo, Carlos Monsiváis, Guillermo Bonfil, Enrique Florescano, Salomón Nahmad, José Joaquín Blanco, Rodolfo Stavenhagen, Néstor García Canclini, Lourdes Arizpe, Stefano Varese, Natalio Hernández, Miguel A. Bartolomé y Alicia Barabás, entre muchos otros.

El proyecto de fundar la Dirección General de Culturas Populares (DGCP), con Rodolfo Stavenhagen a la cabeza, y dentro de ella, crear el Museo Nacional de Culturas Populares, en 1982, con Guillermo Bonfil como su director, expresan la singularidad y el dinamismo de ese imaginario colectivo, que creó y renovó las instituciones mexicanas (Pérez Ruiz, 1999 y 2004); y, en el cual, para evitar la suplantación, se propuso que participaran activamente los sectores populares, y para contribuir a darle cobertura nacional al proyecto se proyectaron instancias regionales.

La DGCP, se propuso llevar a cabo tan formidable tarea, mediante acciones organizadas en tres grandes ejes: la investigación, la producción de materiales y la promoción, en los que actuarían de forma conjunta tanto investigadores como miembros de los sectores populares, estos últimos con el rango de promotores culturales, ubicados en diversas Unidades Regionales.

LA DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURAS POPULARES Y SU TRABAJO CON LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Al asumir Leonel Durán la dirección de la DGCP, las acciones en los pueblos indígenas se sistematizaron en cinco amplias vertientes de trabajo para recuperar: 1) la palabra y los lenguajes como instrumentos de comunicación y transformación, 2) la memoria de la conciencia histórica y de la visión del pasado étnico, 3) el conoci-

miento, para la sistematización y desarrollo de los saberes, principalmente sobre el ambiente, 4) el espacio, de su territorio, de la tierra, el agua y los frutos del subsuelo, y, 5) la identidad cultural y su capacidad para desarrollar un proyecto cultural autónomo (Durán, 1983, p. 27).

En ese marco de renovación institucional, desde fines de los años setenta y principios de los ochenta del siglo XX, se desplegó un amplio programa de formación para promotores culturales bilingües, denominado Cursos de Capacitación para Técnicos Bilingües en Cultura Indígena; en el que participaron la DGCP, la DGEI y el INI. Dichos promotores eran necesarios para la puesta en operación de las Unidades Regionales de Culturas Populares, en cuatro puntos del país: Acayucan, Veracruz; Mérida, Yucatán; Oaxaca; y Uruapan, Michoacán.

De forma paralela, y para impulsar la formación de profesionistas indígenas, la DGCP, desde 1977, se propuso establecer acuerdos de trabajo entre la SEP y las instituciones de educación superior, federales o estatales, para formar Programas de Investigación y Promoción de las Culturas Indígenas y Populares. La respuesta a esa convocatoria vino de las universidades estatales: la Universidad Autónoma de Yucatán; la Universidad Veracruzana, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; la Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Autónoma de Chihuahua; con las cuales se formaron programas o proyectos para que los jóvenes indígenas que estudiaban en esas universidades retomaran el contacto con sus culturas, y paliar de esa forma “el divorcio” entre su preparación profesional y su auto adscripción étnica y cultural. Se formularon, además colaboraciones puntuales con la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Autónoma de Colima, entre otras.¹²

¹² La mayor parte de las acciones desarrolladas por estas universidades se hicieron en el marco de convenios tripartitas entre la universidad estatal, la DGCP y la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica (Reuter, 1982).

Estos programas pueden considerarse como pioneros de los que ahora se desarrollan, por ejemplo, dentro de la UNAM, desde el Programa México Nacional Multicultural; o de las acciones de apoyo a los estudiantes indígenas en la UPN; por lo cual es también una experiencia que vale la pena recuperar, inclusive como contrapunto de otros esquemas para estudiantes indígenas, como los de acción afirmativa, que también existen ahora en nuestro país.

Como puede verse, el proyecto de formación de promotores culturales no era un esfuerzo aislado puesto que respondía a la necesidad de avanzar en la capacitación y profesionalización de jóvenes indígenas, así que además, se puso en marcha el Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas establecido bajo convenio entre el INI, el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH), y la SEP, instituciones que contaron con el apoyo del Gobierno de Michoacán. El edificio del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) en la Ciudad de Pátzcuaro, Michoacán recibió al programa, que inició labores en julio de 1979, con la participación de 67 estudiantes provenientes de 7 pueblos indígenas de lenguas mayoritarias en México: maya, mixteco, náhuatl, otomí, purhépecha, totonaco y zapoteco (Reyes, 1983, p. 464).

Sin embargo, cabe mencionar, que la formación de promotores y lingüistas indígenas, era producto también de las demandas de diversas organizaciones indígenas, como la Organización de Pueblos Indígenas Nahuas, AC (OPINAC) y la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, AC (ANPIBAC), así como de las que incidieron en los resolutivos del Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (1978), todas ellas interesadas en fortalecer las lenguas indígenas de México; para lo cual se necesitaban profesionales y técnicos medios que investigaran, en sus propias lenguas, los ricos acervos culturales de dichos pueblos. Según Luis Reyes, la idea de formar a nivel profesional, “a un grupo de estudiantes provenientes de diversas comunidades indias del país, tenía como finalidad prepararlos de manera prioritaria,

para impulsar los procesos de desarrollo étnico y lingüístico que los pueblos indios han iniciado y han planteado como una necesidad impostergable” (Reyes, 1983, p. 463).

Un elemento central que completaba dicha demanda, era la exigencia de que saliera de México del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que durante el indigenismo de integración, había sido fundamental para la elaboración de cartillas y materiales didácticos para el manejo de las lenguas indígenas, en apoyo a la castellanización. El argumento era que este instituto extranjero realizaba labores de evangelización, basadas en la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas del país, para efectuar en México labores de penetración ideológica y actividades encubiertas (Ríos Morales, 1993).

El nuevo proyecto de formación para jóvenes indígenas tuvo también como referente, el Proyecto Tarasco, que para alfabetizar en idioma p'urhé, se propuso estudiar la lengua y elaborar un alfabeto que pudiera escribirse en máquinas de forma convencional, para generar materiales como cartillas, carteles y periódicos. Dicho esquema encabezado por Mauricio Swadesh (1939-1940) contó con la participación de 60 profesores purhépecha y 80 personas que formaban el grupo de trabajo. Swadesh (o Tatá Sutupu como lo apodaron los p'urhé) pondera el trabajo realizado por Pedro Chávez y Samuel López de Cherán, Eliseo Flores de Charapan, Hilario Contreras de Paracho y Onofre Alonso de Pamatácuaro. Señala también su agradecimiento al antropólogo Pablo Velázquez Gallardo por haberle proporcionado parte de los materiales de un diccionario que éste publicó posteriormente (Swadesh, 1969, p. 27). Las comunidades de Paracho, Turícuaro, Capacuaro y muchos otros pueblos fueron el escenario de las actividades de este proyecto, y en 1979, 40 años después, en la Sierra Purhépecha muchos maestros y comuneros guardaban vívidos recuerdos de las imprentas con “tipos” metálicos en lengua purhépecha, los carteles, el periódico, las cartillas y sobre todo los personajes de las cartillas llamados “Tata Petu” y “Nana Chepita”, con los cuales aprendieron a leer y escribir en su propia lengua.

Para ejemplificar el proceso de continuidades y ramificaciones de los proyectos culturales, debe subrayarse que fue precisamente la lingüista Evangelina Arana de Swadesh, quien inauguró las actividades del curso en Michoacán para la Formación de Técnicos Bilingües en Cultura Indígena: fueron seleccionados 35 jóvenes indígenas, 5 hablantes de lengua ñat'ro (mazahua), 4 de habla Nahuatl y 26 del purhépecha. Iban a participar en la recién establecida Unidad Regional de Culturas Populares en Pátzcuaro, Michoacán; encabezada por el antropólogo purhépecha Pablo Velázquez Gallardo, quien contaba con la colaboración del profesor Onofre Alonso de Pamatácuaro; ambos integrantes del Proyecto Tarasco encabezado por Swadesh.

Procesos similares de convergencia e innovación ocurrieron en diferentes puntos del país, y en Oaxaca se estableció la Unidad Regional de Culturas Populares e Indígenas (URO), con la participación de un conjunto interdisciplinario de profesionales de la antropología, historia, lingüística, biología, geografía y pedagogía, entre otras disciplinas; y desde allí innovaron sustantivamente los contenidos y métodos para la formación de los promotores culturales bilingües.¹³ En ese contexto, el director de la URO, Stefano Varese, formuló la propuesta de la “Recuperación cultural y la capacidad de gestión étnica” como proyecto descriptivo y unificador de las tareas de la Unidad Regional (Varese, 1983, p. 31). Su planteamiento fundamental toma la cultura como el eje movilizador de una voluntad de desarrollo y de autoafirmación, sobre el principio de la primacía de las ideas y lengua propias; lo cual constata la permanencia de los pueblos originarios como diferentes del resto de la sociedad mexicana, y con derechos a producir expresiones específicas y particulares de su identidad.

¹³ Elba Gigante, Ernesto Díaz Couder, Pedro Lewin y Teresa Pardo, estuvieron entre los activos innovadores en la URO quienes gestaron la nueva propuesta para la formación de promotores culturales.

Varese y su equipo orientaron la discusión contra la idea, recurrente en esos momentos, de la preeminencia del desarrollo económico (para resolver la pobreza y la marginación) para generar después el florecimiento étnico y cultural; y en sus planteamientos existe una posición política respecto a la existencia en el país de modelos de sociedad, desarrollo y culturas, diferentes y opuestos a los hegemónicos. Explica Varese: “proponerse resolver de una manera u otra un problema económico, un dilema social, es precisamente tomar una decisión cultural, ejercer una opción de estilo de vida, elegir (aun sin saberlo) un modo específico de querer mantener, construir o reconstruir el propio mundo social” (1983, p. 37). Y cita los casos de los mixtecos y los chatinos, que han permanecido como entidades sociales diferenciadas durante más de 2 mil 500 años; y que, si bien es cierto, que se han adaptado a múltiples formas económicas y organizativas, conservan al mismo tiempo un núcleo o matriz cultural central, que en el presente les permite identificarse como entidades sociales particulares y únicas.

Bajo esos principios, la formación de los promotores culturales consideró la perspectiva a largo plazo de que estos actuarían por su cuenta, en el seno de sus comunidades y regiones, investigando su propia cultura y reforzando los procesos culturales que sus pueblos decidieran. La pregunta central era: ¿cómo articular y hacer operativas las consideraciones teóricas y prácticas mencionadas, en programas de trabajo realizados conjuntamente entre las personas de las comunidades y regiones de trabajo, los promotores y los colectivos de investigadores de las Unidades Regionales?

La respuesta, relativamente sencilla, se basó en la transferencia —a través de una progresiva participación de los promotores culturales—, de la investigación, difusión y promoción, para que las ejercieran a cabalidad en el seno de sus pueblos, y dentro de las diversas regiones del país, en donde desempeñaban sus tareas. Para dicha transferencia era necesario un cierto perfil para que los futuros promotores fueran capaces de apropiarse del proyecto cultural de la DGCP: una alta participación cultural de los jóvenes en su

comunidad y en su región, que estuvieran integrados a los cargos y tareas comunitarias, con un buen dominio de su idioma o lengua materna y estuvieran interesados en actuar como investigadores y dinamizadores de su propia cultura (Varese, 1983, p. 41).

LA FORMACIÓN DE PROMOTORES CULTURALES BILINGÜES, O TÉCNICOS BILINGÜES EN CULTURA INDÍGENA

Para el proceso de formación de los promotores culturales bilingües inicialmente se invitó a jóvenes indígenas que ya eran profesores bilingües, o que habían completado los estudios de enseñanza media superior.¹⁴ Se trató mayoritariamente de jóvenes de 16, 18 o 20 años, la mayoría solteros, todos con responsabilidades comunitarias según su edad, barrio y red de relaciones; aunque también se incorporaron algunos hombres y mujeres de mediana y avanzada edad, que desempeñaban actividades organizativas y sociales en su comunidad y región.

Durante su formación, todos, jóvenes o adultos, hombres y mujeres, entraban a un intenso proceso de aprendizaje, basado en la reflexión y la discusión, para que redescubrieran y revaloraran las características de sus pueblos: lengua, historia, conocimientos, territorio, cultura, memoria e identidad; y desde ese re-conocimiento contribuyeran a configurar el proyecto cultural y social de sus pueblos y de la nación mexicana. No se les brindaba información, sino se construían temáticas para la reflexión. Por ejemplo, el curso de la URO comenzaba con el tema: “Nosotros y nuestra tarea” y era necesario reflexionar y contestar: “¿quiénes somos? ¿Qué haremos? ¿Cómo lo haremos?” (URO, 1982).

Una formulación concisa sobre los promotores es la siguiente: “el promotor bilingüe debe ser un investigador de las manifestacio-

¹⁴ Los que ya eran profesores bilingües fueron comisionados al programa por la DGEI y los otros fueron contratados por la DGCP.

nes culturales de su comunidad para realizar su rescate y promoción; un pensador de su propia cultura y un letrado de su propia lengua; un animador cultural y un militante cultural firmemente arraigado a la historia de su pueblo” (Güemes y Beltrán, 1985, p. 23).

La interacción entre directivos, investigadores y promotores culturales se daba en diferentes ámbitos y momentos; se reunían en la sede de la unidad regional, por lo menos una vez al mes para revisar avances, discutir problemas y encontrar las vías para generar proyectos, y brindar apoyo y cooperación donde se necesitara. Después de varios ciclos de investigación, producción, difusión y promoción, el colectivo –formado por promotores e investigadores de las Unidades Regionales, que hoy llamaríamos Colectivos de investigación-acción interculturales– se reunían para emprender juntos la reflexión sobre las actividades realizadas.¹⁵ Esas reuniones, realizadas una o dos veces al año, eran para evaluar críticamente el trabajo y revisar los objetivos, métodos, y contenidos de la capacitación, así como para revisar lo avanzado y precisar las perspectivas del siguiente ciclo.

Para los miembros de la Unidad Regional de Michoacán, estos espacios de reflexión entre indígenas y no indígenas –que hoy se considerarían como interculturales–, eran un ámbito de “procedimientos flexibles, desescolarizados y de reflexión en el plano del pensamiento anticolonial, lo cual implicaba, entre otros aspectos, el uso del idioma materno en las sesiones de trabajo, el diálogo entre los participantes para dilucidar un asunto común en un plano horizontal, la formación de un grupo interdisciplinario que busca acuñar un lenguaje común en el tratamiento de los problemas” (Argueta y Contreras, 1985, p. 13). Sin embargo, en tales colectivos de diálogo y reflexión “intercultural”, era fundamental el principio de respetar “la decisión del Promotor en su trabajo cotidiano, de sus modos de relación con el grupo étnico y de su grado de invo-

¹⁵ En muchas ocasiones se involucraba también el personal administrativo y de apoyo tanto de las Unidades Regionales, como de las Oficinas Centrales.

lucramiento con la problemática social y cultural de la comunidad. En resumen, su derecho de ser en la dimensión comunal y étnica para, y sobre tal base, configurar su propio proceso educativo” (Argueta y Contreras, 1985, p. 14). Un principio, y una experiencia de diálogo entre personas con culturas e identidades distintas, unidas por un proyecto común, que generó una enorme diversidad de situaciones, resultados y reflexiones, que si se revisaran, serían de gran importancia hoy, para discutir las continuidades y las diferencias que existen en la formación de profesionistas indígenas en las universidades interculturales.

LAS ACCIONES Y ALGUNOS RESULTADOS

Hacia 1983 trabajaban en las tareas de investigación y promoción cultural, particularmente a través de las Unidades Regionales de Culturas Populares, un total de 212 Promotores Bilingües en Cultura Indígena, hablantes de 23 de las lenguas de país y 102 profesionales agrupados en colectivos de investigación interdisciplinaria, ya en esos momentos situados en nuevos puntos del país, adicionales a los señalados: Chicontepec, Papantla y Xalapa, en Veracruz; Huauchinango en Puebla; Huajuapán en Oaxaca; Toluca, en el Estado de México; y Hermosillo, Sonora, entre otros.

En el lapso entre 1978 y 1983, los grandes temas abordados por las investigaciones y los procesos de difusión y promoción conjunta fueron diversos, aunque enmarcados en las cinco grandes áreas conocidas como de Quintuple Recuperación. Bajo su cobertura se trabajaron: territorio, lengua, sociolingüística, etnolingüística, memoria oral, historia y etnohistoria, narrativa, medicina tradicional, geografía local, etnobiología, recursos bióticos, medicina tradicional, cosmogonía, música, alimentación, danza, artes y artesanías; y por supuesto, aquellos relacionados con problemas sociales y políticos, como la economía rural, producción agrícola, tenencia de la tierra, organización política y social, y el cacicazgo, entre otros

(Vázquez, 1983, p. 66). Muchos de estos materiales, como los de narrativa, historia y etnohistoria, se imprimieron en libros, folletos, cartillas y carteles; otros, como las danzas y los cantos, se documentaron en grabaciones y fotografías, algunos más, como los de geografía y etnobiología, se plasmaron en mapas y esquemas. Y para la difusión amplia de los mismos, se elaboraron series de publicaciones de tirajes amplios, programas de radio, obras de teatro, y encuentros de tradición oral, entre muchos otros medios (Anguiano, 1983, p. 72; Argueta, 1983, p. 131; Argueta y Contreras, 1985, p. 11). Inclusive, dentro de la Unidad Regional de Sonora (Unison), se elaboraron exposiciones itinerantes de carteles, se improvisaron sesiones de cine y de proyección de audiovisuales en comunidades, y se establecieron museos comunitarios en la zona yaqui, mayo y seri. En esa misma Unidad Regional a partir de 1984, se comenzó a trabajar también en regiones no indígenas, a través de un programa de radio llamado “Tiempos de la memoria”.¹⁶

Los lineamientos tanto conceptuales como metodológicos de la DGCP, y dentro de ella los principios para formar Promotores Culturales Bilingües, continuaron vigentes durante varios años, aunque con ajustes derivados del cambio de los directores, y del personal de las unidades regionales. Hasta antes de 1992, cuando en el escenario nacional se dejó de hablar de culturas populares para poner el foco en los indígenas –que se opusieron a los festejos del V Centenario del Encuentro de Dos Mundos, y enarbolaron la autonomía como proyecto de futuro–,¹⁷ fueron directores de la DGCP, además de Rodolfo Stavenhagen y Leonel Durán, Marta Turok, Guillermo Bonfil y Luis Garza Alejandro; periodo durante el cual se emprendieron proyectos importantes como el de Nuestra Tercera Raíz, el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC), y el Programa de Derechos Indígenas.

¹⁶ Testimonio de Maya Lorena Pérez Ruiz, quien trabajó en la Unison de 1983 a 1985.

¹⁷ Contribuyó también al cambio de discurso, el levantamiento del EZLN de 1994.

Sin embargo, de forma paulatina, el proyecto de la DGCP fue transformándose hasta perder el sentido político, antihegemónico y contestatario que tuvo en sus inicios, cuando estaba inmerso en la batalla por la pluralidad cultural y la democracia en México. De esta forma quedan pendientes de analizarse, por lo menos los siguientes aspectos: *a)* en qué contexto a algún funcionario se le ocurrió agregarle al nombre la “I” de indígena, para ser ahora la Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, ignorando la historia de la institución y el sentido unificador y político que tenía la noción de culturas populares; *b)* cuándo la institución transformó su programa de trabajo, sus objetivos y acciones para retornar a una perspectiva que en ocasiones recuerda la de su antecesora dedicada al fomento del arte popular; *c)* cómo fue que se modificó su lenguaje hasta hacerlo girar en torno al patrimonio inmaterial y la interculturalidad con sesgos multiculturalistas; y *d)* cómo en ese trayecto fue transformándose el sentido del trabajo de los promotores culturales bilingües, y su capacitación, hasta que fue necesario “transferirlos” a los gobiernos de las entidades federativas, para, en algunos casos, apoyar a las Casas de Cultura, y desarrollar acciones más parecidas a la de cualquier gestor cultural.

REFLEXIONES FINALES

Desde la información vertida anteriormente puede apreciarse que a lo largo de más de 40 años, entre 1951 y 1992, dentro del Estado mexicano, e impulsados desde la antropología, surgieron dos proyectos políticos e institucionales a partir de los cuales se delineaba el futuro para todos los mexicanos, y en particular para los indígenas de México. Ambos compartieron el interés por acabar con la asimetría y la subordinación étnica y de clase de los pueblos indígenas; pero tuvieron diferencias sustantivas en torno a cómo hacerlo y cuál sería el resultado final, ya que unos imaginaban un México mestizo, como producto a largo plazo de la integración y la acultu-

ración entre indios y no indios, y los otros, se propusieron construir una nación con fundamento en la unidad nacional sobre el principio del reconocimiento de su diversidad cultural y lingüística, y mediante prácticas democráticas de inclusión y participación.

Desde los dos proyectos se trabajó intensamente con los jóvenes indígenas, al considerarlos como elementos fundamentales para la transformación de sus pueblos, sólo que los primeros buscaban que fueran ellos los intermediarios para conseguir su integración a la sociedad nacional, y los segundos que fueran éstos los generadores de procesos de revitalización que les permitieran a sus pueblos mantener y fortalecer su identidad y cultura dentro de la nación mexicana. En ambos casos, los jóvenes indígenas fueron vistos como actores, con cualidades de reflexión, acción y liderazgo, precisamente al poseer capacidades de mediación intercultural derivadas de su conocimiento y manejo de los códigos lingüísticos y culturales tanto de sus pueblos, como de la sociedad nacional. Sólo que al asumirse estos jóvenes como actores, y no sólo como instrumentos, en ambos proyectos, éstos tomaron sus propias decisiones y no siempre actuaron de acuerdo con lo que se esperaba de ellos y se les pedía. En algunos casos se pasaron al bando contrario, y en muchos otros desarrollaron sus propios procesos de imaginación y creación.

En los hechos, desde las dos trincheras los jóvenes promotores culturales generaron cambios, al participar tanto en los escenarios de las políticas nacionales como en los regionales y locales; además de que al cooperar con innumerables proyectos y programas promovidos por las instituciones nacionales contribuyeron a modificar las dinámicas comunales, familiares e interpersonales; con lo cual, directa e indirectamente, incidieron en muchos otros jóvenes que, desde entonces, se han formado como promotores, maestros, o profesionistas; los cuales, a su vez, continúan transformando formas de vida y cultura, muchas veces con los mismos conflictos, dilemas y disyuntivas que enfrentaron aquellos primeros promotores culturales.

¿Qué posición asumir frente a la sociedad nacional y a sus comunidades y culturas de origen? ¿Hasta dónde permanecer y hasta

dónde cambiar? ¿Cómo intervenir en la vida de sus lugares de origen y cómo en la sociedad nacional? ¿Desde qué propuesta de futuro, con qué modelo de desarrollo y cultura? ¿Desde qué posiciones de poder? ¿En alianza con qué sectores y actores sociales, y con qué costos? ¿Y cómo reconciliar los proyectos individuales con los colectivos de sus pueblos? Responder esas preguntas implica para los jóvenes indígenas actuales tomar decisiones difíciles respecto a dónde habitar, dónde trabajar, cómo vivir y hacia dónde soñar; y para hacerlo pueden recurrir a las experiencias previas de otros jóvenes, que se hicieron las mismas preguntas.

En nuestros días, se debate con el indigenismo de integración como si fuera un fantasma de contornos inciertos y en ocasiones falseados, y se ignoran las experiencias generadas en México en torno al proyecto pluricultural. No obstante, los impactos de tales proyectos se perciben en lo que son hoy las políticas e instituciones dedicadas a la educación, la cultura y la interculturalidad, así como en la memoria colectiva, que avanza sobre los viejos problemas generando opciones nuevas. Aunque hay que decir que en ocasiones retrocede “inventando” caminos que ya fueron transitados, al estar esa memoria colectiva cargada también con los estigmas y las malas lecturas que se generaron cuando los impulsores de esos proyectos nacionales se enfrentaron con una radicalidad que les impidió ver lo que compartían, y no sólo lo mucho en que diferían.

A nivel de la investigación social, hace falta mucho trabajo para hacer un balance de los proyectos en torno a la integración y pluriculturalidad, a la luz, ya no de sus principios y expectativas, sino por la vía de recuperar las historias de vida de sus promotores culturales. Por lo pronto, de lo que no hay duda, es que los jóvenes de las comunidades indígenas del país han participado activamente en la vida de sus pueblos, así como en la gestación y el desarrollo de políticas nacionales, por lo que de ninguna manera han sido receptores pasivos de lo que los adultos –de las comunidades, de las ciudades dominicales, del gobierno, o de la academia– les han dictado. De allí la necesidad de recuperar la historia y la voz de esos jóvenes indígenas.

Nuevas perspectivas, además, se abren en esta segunda década del siglo XXI cuando los jóvenes indígenas son un sector activo, comunicado y cada vez más tecnificado de la sociedad nacional. Habrá que estar atentos a este actor, de rostros múltiples, que desde campos diversos continúan actuando e incidiendo en la vida de sus pueblos, y por supuesto, en la actual configuración cultural y política del país.

REFERENCIAS

LIBROS

- Aguirre Beltrán, G. (1964). Introducción. En J. de la Fuente, *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. (Serie de Antropología Social, Colección SEP/INI, núm. 4). México: INI-SEP.
- Aguirre Beltrán, G. (1976). *Obra Polémica*. México: SEP-INAH.
- Aguirre Beltrán, G. (1976). Estructura y función de los Centros Coordinadores. En *El indigenismo en acción*. (Serie de Antropología Social, Colección SEP/INI, núm. 44). México: SEP/INI.
- Aguirre Beltrán, G. (1980). Programa de salud en situación intercultural. México: IMSS.
- Anguiano, M. (1983). La concentración sistemática de datos sobre cultura popular: el centro de información documental. En Reuter, J. (Comp.), *Indigenismo, pueblo y cultura*. México: Consejo Estatal Técnico de la Educación, SEP.
- Argueta, A. (1983). Los ancianos cuentan: Encuentros de tradición oral indígena. En Reuter, J. (Comp.), *Indigenismo, pueblo y cultura*. México: Consejo Estatal Técnico de la Educación, SEP.
- Argueta, A. y Contreras, A. (1985). Los recursos naturales y la tradición oral: dos líneas de trabajo de la URM. UPN, *Educación para adultos y cultura popular: hacia una alternativa pedagógica*. (Tomo II, Serie Coloquio núm. 1). México: UPN-SEP.
- De la Fuente, J. (1984). *Educación Antropología y desarrollo de la comunidad*. (Serie de Antropología Social). México: INI-SEP.
- Durán, L. (1983). Política estatal y etnodesarrollo en México. En Reuter, Jas. (Comp.), *Indigenismo, pueblo y cultura*. México: Consejo Estatal Técnico de la Educación, SEP.
- Durán, L. (1985). La cultura popular en la práctica institucional. UPN, *Educación para adultos y cultura popular: hacia una alternativa pedagógica*. (Tomo I, Serie Coloquio, núm. 1). México: UPN-SEP.

- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Gómez Nich, J. (1976). Sobre el origen de la escuela albergue. En *El Indigenismo en acción*. (Serie de Antropología Social, Colección SEP/INI, núm. 44). México: Colección SEP/INI.
- Güemes, L. y Beltrán, D. (1985). La capacitación del promotor cultural. En *UPN, Educación para adultos y cultura popular: hacia una alternativa pedagógica*. (Tomo II, Serie Coloquio núm. 1). México: UPN-SEP.
- Köhler, U. (1975). *Cambio cultural dirigido en los Altos de Chiapas. Un estudio sobre la Antropología social aplicada*. (Colección antropología Social núm.42). México: INI-SEP.
- Modiano, N. y Pérez Hernández (1976). Educación. En *El indigenismo en acción*. (Colección SEP/INI núm. 44). México: SEP/INI.
- Núñez Tom, A. (1976). Tareas del promotor al fundarse el Centro Coordinador. En *El indigenismo en acción*. (Colección SEP/INI núm. 44). México: SEP/INI.
- Olivera, M. (1978). La escuela de desarrollo. En *INI 30 Años después. Revisión crítica*. México: México Indígena, INI.
- Palerm, A. (1976). Introducción. En Aguirre Beltrán, G. *Obra Polémica*. México: SEP-INAH.
- Pérez Ruiz, M. L. (1999). *El sentido de las cosas. La cultura popular en los museos contemporáneos*. México: Colección Científica, INAH.
- Pérez Ruiz, M. L. (2000). Pueblos indígenas, movimientos sociales y lucha por la democracia. En *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México*. Tomo I. México: INI-PNUD.
- Pérez Ruiz, M. L. (2004, enero-febrero). En su voz. Aportaciones de Guillermo Bonfil a la museología mexicana. En Cuadernos de Antropología y Patrimonio cultural. (*Diario de Campo* núm. 3). México: INAH.
- Reuter, J. (1982). *La cultura popular y las universidades*. (Cuadernos de trabajo/ CID, núm. 8). México: Dirección General de Culturas Populares, Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica.
- Reyes, L. (1983). Programa de formación profesional en Etnolingüística. En Rodríguez, N. J. Masferrer K, E. y Vargas Vega, R. (Eds.). *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. (UNESCO). México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Ríos Morales, M. (1993). La formación de profesionistas indígenas. En Warman, A. y Argueta, A. *Movimientos indígenas contemporáneos en México*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM.
- Robles Garnica, R., Alarcón, F. y Villa Rojas, A. (1955). Programa de salud y adiestramiento del personal del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil. (Serie Mimeo gráfica núm.12). México: INI.

- Romano, A. (2002). *Historia evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil*. (Colección Antropología Social Vol. III). México: INI.
- Santis Gómez, J. (1976). Breves notas sobre el horario flexible. *El indigenismo en acción*. (Colección SEP/INI núm. 44). México: SEP/INI.
- Santis López, M. (1976). Notas autobiográficas. En *El indigenismo en acción*. (Colección SEP/INI núm. 44). México: SEP/INI.
- Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (1977-1978 diciembre). Programa de acción para el desarrollo social y económico de los pueblos indígenas de México, San Felipe del Progreso, feb. 1977. En *INI 30 años después. Revisión crítica*. México: Número especial de Aniversario de México Indígena.
- Swadesh, M. (1969). *Elementos del tarasco antiguo*. México: UNAM.
- Varese, S. (1983). Recuperación cultural y capacidad de gestión étnica: la propuesta de las Unidades Regionales. En Reuter, J. (Comp.). *Indigenismo, pueblo y cultura*. México: Consejo Estatal Técnico de la Educación, SEP.
- Vázquez, D. (1983). La investigación de las culturas Populares Mexicanas. En Reuter, J. (Comp.). *Indigenismo, pueblo y cultura*. México: Consejo Estatal Técnico de la Educación, SEP.
- Villa Rojas, A. (1976). Introducción. En *El indigenismo en acción*. (Colección SEP/INI núm. 44). México: SEP/INI.
- Warman A. y Bonfil, G. (1970). *De eso que llaman la antropología mexicana*. México: Editorial Nuestro Tiempo.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Gutiérrez Martínez, D. (2008). Etnicidad y etnodesarrollo. La experiencia en México. Recuperado el 22 de enero de 2013 de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/98/9.pdf>

OTRAS FUENTES

- Conaculta-DGCPEI (2005). Presentación e introducción en lineamientos metodológicos 2000. En *Antología sobre culturas populares e indígenas, II. Lecturas del Seminario Diálogos en la Acción*. México: Dirección de Culturas Populares e Indígenas.
- Programa de salud en la situación intercultural* (1980). (Colección Salud y Seguridad Social/Serie Manuales Básicos y Estudios). México: IMSS.
- Unidad Regional de Oaxaca (1982). *Etnias y lenguas en Oaxaca. Elementos fundamentales de un Programa de capacitación, investigación y difusión*. México: Mecanuscrito.

¿CÓMO INTRODUCIR EL DEBATE INTERCULTURAL EN LOS ESPACIOS “CONVENCIONALES” DE EDUCACIÓN SUPERIOR?

*Verónica Ruiz Lagier**

Hablar de educación y en específico de educación para los pueblos indígenas, significa mencionar el poder, los proyectos de Estado-Nación y las estrategias de resistencia por parte de los pueblos originarios. En América Latina existe una larga tradición de movimientos sociales que buscaron evidenciar y combatir la segregación impuesta por los Estados nacionales, que en general colocaron a los pueblos indígenas en el último peldaño de la estratificación social. Los sujetos de referencia incluyeron como estandarte el derecho al reconocimiento pluricultural de la nación, y posteriormente el derecho a la autonomía y al territorio.

La educación es una de las principales demandas del actor colectivo indígena, y por ello es indispensable revisar cómo ha sido el desarrollo de la política educativa y a qué contextos sociales responde, para así comprender las formas en que el Estado mexicano ha hecho frente a la diversidad cultural del país. También es importante hacer

* Investigadora de tiempo completo en la Dirección de Etnología y Antropología Social (DEAS) del INAH.

este recorrido histórico para evidenciar que muchos de los programas, modelos educativos, posturas filosóficas o políticas educativas actuales son, en el mejor de los casos, resultado de los movimientos indígenas y de los debates académicos que a su alrededor se han producido, y que lamentablemente no se recuerdan siquiera al momento de diseñar estrategias educativas que buscan inclusión, equidad y respeto a la diversidad.

La antropología en México es una disciplina que creció junto con el proyecto del Estado posrevolucionario. Su acción, desde la política llamada indigenista, generó experiencias que los antropólogos y pedagogos contemporáneos debemos conocer, ya que muchas veces se consiguieron experiencias exitosas; y en cambio, parece que la mayoría de las estrategias que hoy están en boga no hubieran tenido antecedentes en México y América Latina, o que son propuestas innovadoras que llegan del pensamiento europeo o anglosajón. En este sentido es como si la academia mexicana permaneciera colonizada y no reconociera su propia tradición teórica que desde los años setenta del siglo XX debatía en torno a las categorías de identidad y etnicidad (Bartolomé, 2009) así como el concepto de interculturalidad que “se acuñó en América Latina (...) dotándolo del sentido contestatario, antihegemónico, anticolonial y liberador, que tenía entonces la educación popular” (Pérez Ruiz, 2009).

Por tanto, no se puede hablar de la conveniencia o las limitaciones de los programas actuales de educación intercultural si no se toman en cuenta los antecedentes históricos que le dieron origen; y tampoco es factible evaluar lo referente a las acciones afirmativas y los programas de inclusión de la población indígena, sin atender los contextos específicos que los generan o sin conocer las características de las instituciones que las han puesto en práctica. Es por ello que en este trabajo se hará un recuento general de algunas de las acciones relevantes generadas desde el Estado mexicano, comenzando por el indigenismo posrevolucionario y las reacciones que se dieron desde diversos sectores de la población, incluyendo el sector académico.

EL INDIGENISMO

El apogeo del movimiento indígena en México se sitúa entre 1920 y 1970. A la par de éste se desarrolló el “indigenismo” como la ideología oficial del Estado mexicano, sin embargo, los objetivos y enfoques del trabajo indigenista han variado en función de las diversas, y a veces “enfrentadas” corrientes de pensamiento político, y en cuanto a la política educativa que se puso en marcha de acuerdo con la idea de nación que se buscaba erigir. Sin embargo, desde la década de los setenta cuando comenzó a cuestionarse la acción indigenista, se dejó de hablar también de aquello que la política indigenista aportó en sus diferentes etapas. Al respecto, Angel Palerm escribió: “a decir verdad, los antropólogos sociales nunca hemos encontrado fácil desarrollar nuestros debates sobre el indigenismo (o la antropología aplicada mexicana) dentro de los marcos de referencia indicados” (Palerm, 1976, p. 13). En ese sentido, quizá sea preferible no calificar la acción indigenista sino revisarla como antecedente directo de las políticas educativas que tenemos actualmente en el país, con la idea de aprender de los errores pasados, y recuperar las experiencias exitosas para enriquecer proyectos futuros.¹

Cuando en 1942 se colocó a Gonzalo Aguirre Beltrán al frente del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), se planteó la necesidad de formar “agentes culturales”, esto es, promotores culturales y maestros bilingües extraídos de las propias comunidades. En 1948 con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), los jóvenes que aceptaron colaborar en este proyecto educativo acudieron a los Centros Coordinadores Indígenas (CCI), en donde se buscaba mediante la labor educativa la integración regional de la población indígena a la sociedad nacional, y la liberación del indígena respecto al sistema de dependencia y dominio en el

¹ Las características generales de las diferentes etapas del indigenismo en cuestión de educación, pueden leerse en el trabajo de Maya Lorena Pérez y Arturo Argueta “Jóvenes indígenas como promotores culturales” que forma parte de este mismo volumen.

que continuaba inmerso. La liberación, por tanto, debía entenderse como un paso de las relaciones de casta a las relaciones de clase social (Palerm, 1976, p. 15). En palabras de Aguirre Beltrán, la labor consistió en “movilizar a los pueblos indios y concientizarlos con respecto a sus derechos sobre la tierra, la dignidad y el poder que la Revolución promueve” (Aguirre en Oehmichen, 1999, p. 63).

Poco después, en los años cincuenta, Aguirre Beltrán hablaba de “educación intercultural” para determinar la innovación cultural de las comunidades indígenas una vez establecido en ellas el sistema escolar, en donde el maestro además de que tenía la tarea de enseñar era depositario básico de las culturas en contacto y de sus sistemas respectivos de comunicación (Aguirre Beltrán, 1973, p. 37). Algunos promotores formados en el primer CCI fundado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, participaron posteriormente en el funcionamiento y dirección de otros Centros Coordinadores, y fueron actores importantes en la implementación de proyectos y programas educativos.

Ramón Hernández López, quien colaboró en el CCI de San Cristóbal de las Casas y posteriormente en el de Tlaxiaco, fundó el Sistema Radiofónico para dirigir promotores, y recuerda que este proyecto fue un éxito porque se les hablaba a los estudiantes en su propia lengua; por lo mismo, los padres también entendían las lecciones que impartían a sus hijos, generando así confianza hacia los actores indigenistas. En cambio, los maestros federales consideraban que se sabotaba su labor por utilizar la lengua materna, y no el español, en la formación de los promotores indígenas (Hernández, 2011, p. 63).

Aún en la década de 1960, algunos teóricos clásicos de la educación, como Rafael Ramírez, defendían la idea de eliminar los “dialectos” de cualquier práctica docente, e incluso, de reubicar a los maestros rurales para que no laboraran dentro de sus zonas lingüísticas y no pudieran hacer uso de su lengua en su labor profesional (Nahmad en Sosa, 2011, p. 9). Y la defensa del bilingüismo surgió desde el interior de la estructura indigenista, con lingüistas,

maestros rurales y antropólogos como Evangelina Arana, Julio de la Fuente y Salomón Nahmad, que iniciaron el primer proyecto de educación bilingüe reconocido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde el CCI de Jamiltepec.

En 1964 se creó finalmente el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües dentro de la SEP, por lo que se crearon plazas para los promotores y maestros que cumplían con los conocimientos de nivel secundaria.

En 1969, con el mandato de Luis Echeverría Álvarez se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) (Cerda, 2007). Es el momento en que se integran como funcionarios muchos de los jóvenes que habían sido formados por el indigenismo mediante los CCI del INI. Desde los espacios oficiales, y con el apoyo de personajes como Aguirre Beltrán, Nancy Modiano, Fernando Solana y Porfirio Muñoz Ledo, arrancó el proyecto de la educación bilingüe y bicultural y se contrataron aproximadamente a 5,000 maestros promotores (Nahmad, 2011, p. 10). Para Stephen Lewis, los promotores fueron la clave del éxito del INI, así que “cuando el Instituto comenzó a perder el control administrativo de estos educadores y se lo dejó a la SEP en los años sesenta, el proyecto indigenista quedó a la deriva” (Lewis, 2011, p. 41).

Dentro del INI se enfrentaban posiciones que rechazaban la colaboración del Instituto Lingüístico de Verano en la construcción de los materiales bilingües. Sin embargo la iniciativa bilingüe no gozaba aún del apoyo del sindicato de maestros (Nahmad, 2011, pp. 10-12). Paralelamente a la discusión en torno al bilingüismo, se discutía la necesidad de reconocer y oficializar las lenguas indígenas en la Constitución. En México, se experimentaban cambios producto del movimiento estudiantil del 68, y esto se observa en el ambiente de inconformidad y rechazo a la política indigenista del Estado por parte de intelectuales y diversas agrupaciones, como la de los profesores indígenas bilingües agrupados en la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües AC (ANPIBAC), quienes hablaban desde entonces de la “descolonización de la educación”

como paso necesario para la toma de conciencia indígena. Este concepto hacía alusión a los procesos de liberación indígena y a un proceso de autoreconocimiento como población explotada económicamente, conquistada y dominada culturalmente.²

A pesar de lo anterior, es importante decir que para aquellos que fueron actores principales del indigenismo, en la década de los setenta el pensamiento del INI fue lograr la liberación de la población indígena y despertar la conciencia de los jóvenes autóctonos mediante la formación educativa (Nahmad, 2011, p. 11), y eso se refleja en que gran parte de los profesores bilingües críticos y organizados en los años setenta, fueron justo aquellos que el indigenismo formó. Al respecto, Nahmad comenta:

Hicimos tratos con el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, era como la UPN ahora, para capacitar a los maestros... Ahora la educación indígena en un 50% es controlada por indígenas. Es decir, el manejo es autónomo, no sé si esto es totalmente bueno, o si el otro sistema era mejor, pero hoy la educación indígena está registrada que es lo importante (Nahmad, 2011, p. 12).

Stephen Lewis asegura también que “los Centros de Alfabetización y las escuelas del INI ayudaron a crear una ciudadanía más participativa que, poco a poco, empezó a exigir elecciones locales más transparentes y democráticas” (Lewis, 2011, p. 41).

El debate en torno a las lenguas indígenas dio origen a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en la SEP, instancia que ha permanecido en funciones desde 1978 hasta la actualidad, y promueve el modelo bilingüe y bicultural, que fomenta “la valoración de la lengua nativa y del castellano en términos igualitarios, impulsando el uso de la primera para estimular la horizontalidad y el

² Este concepto comenzó a manejarse desde 1971 en la Declaración de Barbados I y en la Declaración de Barbados II, y en 1975 la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas lo incorpora como elemento fundamental en sus concepciones políticas y su plataforma ideológica, como se indica en Rebolledo, 2010, p. 128.

intercambio cultural recíproco” (Busquets en Cerda, 2007). Como explica Ruth Moya, este proceso se vivió de manera similar a nivel latinoamericano. La educación dirigida a los pueblos indígenas originalmente se concibió como “educación bilingüe” y más tarde como “bilingüe intercultural” o “intercultural bilingüe”; a veces enfatizando las lenguas, y en otras ocasiones enfatizando las culturas (Moya, 2011, p. 4).

Para los años ochenta y noventa el discurso oficial se orientó a respetar la diversidad cultural, apoyar el desarrollo autónomo y autogestivo de los pueblos indígenas. Aunque, para algunos especialistas, la política educativa generada desde la DGEI y la Dirección General de Culturas Populares (DGCP) adoleció de “excesos esencialistas que condenaron a las culturas indígenas a ser reductos folclóricos y unidades autocontenidas, carentes de vitalidad histórica, y con pocas posibilidades de ser representadas en textos y menos aún de ser reconocidas por sus propios portadores” (Rebolledo, 2010, p. 137). Para otros en cambio, la DGCP fue el espacio de acción y formación de líderes, que lucharon contra el caciquismo regional y los poderes locales que sumían a sus comunidades en la explotación. Tales objetivos se conseguirían mediante acciones organizadas en tres grandes ejes: la investigación, producción de materiales y promoción, en los que actuarían de forma conjunta tanto investigadores como miembros de los sectores populares, estos últimos con el rango de promotores culturales, ubicados en diversas Unidades Regionales (Pérez Ruiz y Argueta, 2014).

El interés en crear programas e instituciones dedicadas al desarrollo de la cultura popular, respondía también a factores socioeconómicos como son los fenómenos de migración masiva, los conflictos entre clases, entre el campo y la ciudad. Desde la perspectiva del Estado mexicano existía la preocupación de “conocer las estructuras culturales de los grupos emergentes o migrantes para entender sus movimientos sociales... la organización social de estos sectores, para entender cómo trabajar en relación con esos nuevos conflictos o esas nuevas necesidades” (García Canclini, 1985,

p. 81). Por tanto, la DGCP respondió a un contexto socioeconómico específico que mostraba los efectos de la industrialización urbana, la “modernización” y la migración campesina e indígena, originando debates académicos referente a “los hechos culturales en el interior de las formaciones nacionales” (Giménez, 1985, p. 109) que desde la perspectiva del “poder” comenzaban a diferenciar la cultura hegemónica y las culturas subalternas. Sin embargo, como señalan Pérez Ruiz y Argueta en este mismo volumen, “el proyecto de la DGCP fue transformándose hasta perder el sentido político, antihegemónico y contestatario que tuvo en sus inicios, cuando estaba inmerso en la batalla por la pluralidad cultural y la democracia en México” (Pérez Ruiz y Argueta, 2014).

En estas últimas décadas del siglo XX surgen nuevas instituciones de educación y atención a la diversidad, que son resultado de los movimientos indígenas que reivindicaban el reconocimiento de la pluriculturalidad del país, pero que poco a poco fueron tomando un sentido autonómico. Oehmichen comenta que en los ochenta, a la par de la lucha indígena por la recuperación de sus territorios, la lucha por la tierra y la conquista de espacios y poder político, comienza la proliferación de organizaciones –como productores– que buscan ganar autonomía frente al Estado. En el ámbito educativo, se desarrolló una metodología de educación popular que buscó establecer relaciones horizontales y democráticas con el campesinado y recuperar experiencias y saberes tradicionales de la población mediante experiencias de desarrollo autogestivo (Oehmichen, 1999, pp. 101-102).

También se ganaron espacios de formación formal como es el Programa de Etnolingüistas y la Maestría en Lenguas Indoamericanas del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), y en 1982, se inició en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) un programa de Licenciatura en Educación Indígena (LEI) para proporcionar educación superior al magisterio indígena en servicio del subsistema. Además, en 1990 se abrió un programa de Licenciatura en Educación Preescolar y

Primaria para el Medio Indígena (IEPPM) para atender una demanda potencial de licenciatura, a la cual se formaría a través de una estructura curricular conformada en cuatro líneas: antropológico-lingüístico, psico-pedagógico y socio-histórica y metodológica, convirtiéndolos en verdaderos apoyos a la práctica docente (Rebolledo, s/f, p. 23).

En este contexto político México ratificó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1990, se cambió el término “bicultural” por el de “intercultural”, y en 1992 se reformó el artículo 4º constitucional donde se reconoce que “La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Cerdeña, 2013). Dicho Convenio establece que los pueblos indígenas tienen derecho a acceder a la educación en todos sus niveles, a la transferencia progresiva de la coordinación de los programas de educación, a crear sus propias instituciones y medios de educación, y a que se les dote de recursos adecuados por parte de los gobiernos. “Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin” (OIT, 1989, art. 27, fracc. 3).

El movimiento indígena encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) fue otro ingrediente importante en los nuevos planteamientos educativos llamados interculturales puesto que propuso construir una educación basada en las culturas y lenguas indígenas atendiendo todos los niveles y combinando demandas de autogobierno, educación propia y reconocimiento a los derechos consuetudinarios (Rebolledo, 2010, p. 146). El discurso intercultural bilingüe contenido en los Acuerdos de San Andrés y expuesto ampliamente en el III Congreso Nacional Indígena es cosechado por varias instituciones de gobierno derivando en una serie de acciones que materializaron limitadamente algunas de las demandas indígenas en materia de servicios educativos desde el

nivel básico hasta el superior, y en acciones enfocadas en rescatar y desarrollar las lenguas indígenas.

Sin embargo, las acciones gubernamentales generadas a partir del año 2000 en materia educativa, se han centrado por un lado en dar continuidad a las acciones de la DGEI de la SEP y del Programa de Atención Educativa a Población Indígena del Consejo Nacional para el Fomento Educativo; pero por otro lado, la mayoría de las acciones en materia de educación indígena se han centrado primordialmente en la educación primaria (Cerdea, 2013).

En el sexenio foxista, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el propósito de “impulsar el intercambio cultural en la educación, combatir la discriminación y desarrollar modelos educativos adecuados a la realidad pluricultural de la nación mexicana” (PNDPI, 2001, p. 55), y para responder a la problemática de discriminación retomó el discurso de la interculturalidad con la pretensión de que éste penetrara en el sistema educativo nacional, con el fin de lograr una “interrelación simétrica entre grupos y personas con culturas distintas” (PNDPI, 2001, pp. 58-59).

Esta reorientación de la política educativa en el país responde en buena parte a la presión de organismos internacionales, como es la Organización Internacional del Trabajo, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que en diferentes momentos generaron pronunciamientos “de buenas intenciones” puesto que adolecían de una definición pobre o escencialista de la cultura (Jablonska, 2010, p. 27), en las que no se consideraba como parte del problema las relaciones de poder dentro y entre culturas, así como las desigualdades socioeconómicas que llevan a los pueblos a desplazarse o migrar.

Al respecto, Alejandra Jablonska comenta que esta visión idealizada y apolítica de la diversidad cultural en organismos como la UNESCO, ha reproducido una postura liberal desde la óptica de los derechos humanos y las libertades individuales, en el que la

solución es de carácter ético mediante la promoción de la interculturalidad, entendiendo por esta “el intercambio de conocimientos y prácticas que proceden de horizontes variados”, que deberían construirse a partir de los sistemas educativos y los medios de difusión, así como a través de proyectos diversos que estimulen el intercambio de conocimientos y prácticas entre grupos y personas culturalmente diversos (Jablonska, 2010, p. 28). Por tanto, en estas convenciones no se indaga las causas de la discriminación, inequidad y marginalidad, y se limitan a constatar la existencia de la diversidad lingüística y cultural. En consecuencia, con estos acuerdos internacionales, la política intercultural generada desde el gobierno foxista concibió la problemática en términos de discriminación, y por ello propuso la “relación entre culturas” como eje rector del programa educativo. En palabras de Alejandro Cerda, se trata de una política intercultural entendida en un sentido superficial que no toma en cuenta que dicha “relación” implica distintos procesos de construcción de hegemonía y de ejercicio del poder, que sólo pueden ser entendidas a partir de contextos históricos específicos (Cerda, 2013).

¿ACCIÓN AFIRMATIVA DONDE NO HAY INTERCULTURALIDAD?

Como se ha visto, las políticas educativas en México son resultado del movimiento indígena y de la presión de agencias internacionales que han retomado lentamente las demandas de los pueblos originarios; pero estos proyectos de discurso multicultural, han carecido a la vez de la participación directa de aquellos actores a quienes van dirigidas. Otra carencia no menos grave es que no proponen cambios estructurales, y por tanto no prestan suficiente atención a los aspectos materiales y políticos que son los que impiden el acceso equitativo de la población indígena al sistema educativo.

En concordancia con los decretos internacionales, la política educativa en México reduce la cuestión de la interculturalidad al

conocimiento y respeto la pluralidad lingüística. Por ello, no debe extrañar que en 2003 se aprobara la Ley General de Derechos Lingüísticos sin que en la reforma a la Ley General de Educación de ese mismo año se haga alguna mención sobre el objetivo de impartir educación intercultural (Jablosnka, 2010, pp. 53-54).

La política mexicana en materia de educación es tan divergente, que en 2001 la SEP crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, pero el propósito de promover la educación intercultural no es anunciado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, que sólo se refiere a la necesidad de dar “respuestas educativas diferenciadas y de calidad para atender las necesidades de formación de los mexicanos según las diferentes regiones del país” (SEP, 2001).

Por tanto, en los hechos se siguió promoviendo la educación monocultural y al mismo tiempo se crearon instancias encargadas de atender a la población indígena, para cumplir con algunos de los ordenamientos internacionales. Una de las principales acciones del gobierno mexicano fue la creación de las Universidades Interculturales, las cuales estarían ubicadas en lugares estratégicos con alta densidad de población indígena y en donde la oferta de las universidades convencionales no fuera una opción viable. También se explicó que la selección de los alumnos no seguiría un criterio académico, puesto que se reconocía que la educación recibida por los jóvenes de esas regiones, en su mayoría indígenas, es de calidad muy deficiente (Schmelkes en Muñoz, 2004, p. 138).

La creación de las universidades interculturales implicó nuevos modelos educativos que respondían a las potencialidades de desarrollo de la región, y lo más importante es que ofrecerían planes de estudio pertinentes en los que se incluiría tanto contenidos “occidentales-hegemónicos” como “indígenas-subalternos” producidos por los pueblos desde su contexto sociocultural (Mendoza, 2009, p. 6). Es decir, se ofrecería educación de calidad, a la par que se revaloraría la cultura indígena desde un espacio oficial de educación superior.

Fue hasta 2003 que se notó un cambio en las concepciones de la UNESCO al respecto cuando publica el documento llamado *La educación en un mundo plurilingüe*. En éste no sólo se reconoce el valor de las lenguas, también se indica que su enseñanza en los espacios educativos confiere poder y prestigio a sus hablantes, e insiste en incluir –y no añadir– en los currículos escolares los conocimientos y la historia producida por los grupos minoritarios (UNESCO, 2003, pp. 17-19).

En 2007, la UNESCO reconoció las desigualdades entre las culturas, y las desventajas de las minorías frente a la cultura dominante en su documento *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Hasta ese momento el organismo no había admitido el vínculo existente entre la cultura, la condición social y económica del grupo en cuestión. El documento señala que “los programas educativos deben fomentar la vitalidad cultural, social y económica de estas comunidades [...] propiciando al mismo tiempo una adquisición de conocimientos y habilidades que los preparen para participar plenamente en la sociedad en general” (UNESCO, 2007).

¿Pero cómo introducir la interculturalidad en los espacios educativos “convencionales”, es decir, aquellos que no llevan el título de intercultural o indígena, y que se niegan a ver la diversidad salvo como una limitación y un problema académico? Natalio Hernández (2009, p. 14) insiste en que la educación intercultural debe abrirse a todos los sectores de la población y ser ella misma un foro de la interculturalidad. Y este proceso es sumamente difícil porque implica romper estructuras de poder dentro de las propias instituciones, y generar nuevos modelos de pensamiento. ¿Cómo superar las asimetrizaciones y desasimetrizaciones de la política educativa? (Barquin, 2012, p. 12). Es decir, la capacidad jurídica de crear o destruir por decreto asimetrías legales para beneficiar a los desventajados. Se debería analizar y resolver esta dimensión del problema educativo porque impide la implementación de programas interculturales. Me extraña también que el debate se centre en las universidades interculturales e indígenas, cuando resulta urgente

atender aquellas universidades de modelo “convencional” en donde indígenas y no indígenas, reproducen cotidianamente prejuicios, estigmas y discriminación.

Las universidades públicas “convencionales” han introducido discursivamente una noción de interculturalidad que sólo se refiere a una cuestión de intercambios simbólicos y aprecio por las diversas culturas, tal y como lo recomendaba la UNESCO hasta antes de 2007. Si bien la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe³ definió desde 2005 que una de sus atribuciones consistía en “promover y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en todos los tipos y modalidades educativos, en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional” (Constitución, artículo 16), es evidente que su campo de acción en este sistema es insuficiente y que no incide en la modificación de los programas curriculares del sistema de educación superior o en los de actualización docente.

La pregunta obligada es si puede un programa de acción afirmativa ayudar a iniciar este proceso en los espacios convencionales de educación superior; si puede ayudar a sensibilizar a la planta docente que no fue formada bajo el modelo intercultural, o si puede cuando menos sembrar el debate en aquellas áreas del conocimiento donde la interculturalidad no es un tema de discusión y mucho menos un objetivo deseable.

Si no lo es, y si la acción afirmativa sólo es un “paliativo liberal” que aletarga el cambio sustancial de este sistema educativo, entonces es nuestro deber buscar las formas de introducir el debate intercultural y de incidir en los espacios académicos donde no figura siquiera la preocupación por generar condiciones de equidad educativa, porque el proceso de cambio en los modelos de enseñanza y el inicio de una “interacción equitativa” entre alumnos y docentes, tiene que ver con acciones en la política educativa y no

³ En 2005 cambió su nombre por el de Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

con la convivencia diaria entre grupos culturales distintos, pues la convivencia no garantiza relaciones de equidad ya que se desarrollan en espacios de poder. Y me parece además, que los cambios en política educativa se han dado principalmente en el campo del discurso oficial y no se refleja en los contenidos de programas y en las estructuras universitarias. Recordemos que fue en este contexto de pasividad política, que la Fundación Ford impulsó en México la creación del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) en el año 2002, con el objetivo de promover mayor ingreso y egreso del sector indígena en las universidades públicas y convencionales.

De manera inicial, el PAEIIES se proponía generar políticas de acceso, permanencia y egreso en universidades públicas “convencionales”. Sin embargo, desde 2009, a raíz de la revisión de operación y necesidades en las universidades participantes, la coordinación central comenzó a planear e implementar acciones innovadoras para el programa, que apuntaban al reconocimiento cultural de los estudiantes pero también a la mayor formación y sensibilización de los docentes que atendían a la población, ya fuera en trabajo de grupo o mediante el trabajo tutorial.

El PAEIIES fue virando sus objetivos y trazó nuevos retos que no fuesen sólo el mayor índice de ingreso o egreso de la universidad. Se consideró necesario capacitar a los tutores en dos temas fundamentales: la función de la asesoría y el tema de la interculturalidad; y se generó en 2009 un proyecto de transversalización de asignaturas, que llevaría en forma de seminarios el tema de la diversidad cultural, la interculturalidad y el derecho indígena, a todas las áreas académicas de las instituciones; lo anterior se planeó tomando como ejemplo los seminarios que se han establecido en la UNAM mediante el Programa de México Nación Multicultural, en el que asisten a un mismo seminario jóvenes y docentes de las diferentes áreas de conocimiento (Ruiz, 2010 y Lara, 2012).

Los programas de acción afirmativa, como el PAEIIES, son fuertemente cuestionados por autores como Catherine Walsh (2005) y

Walter Mignolo (2006) quienes aseguran que en América latina no se requiere de cuotas afirmativas para empoderar a la población discriminada, sino la reconstrucción de los proyectos mismos de nación, puesto que los programas de acción afirmativa no cuestionan las bases de la constitución del Estado y no modifican la raíz de la discriminación, marginación, e inequidad. Esto es verdad, pero estos programas apuntan a fortalecer la confianza de los estudiantes en sí mismos, a reafirmar positivamente su pertenencia étnica, y son como explica Saúl Velasco, un primer intento por interculturalizar espacios educativos convencionales en los que hasta el momento no se ha visibilizado la diversidad cultural (Velasco, 2012).

Como ejemplo se hablará de la Universidad Autónoma Chapingo, que se concibe como una institución que atiende matrícula rural pero que no reconoce en sus políticas y programas curriculares la dimensión étnico-cultural de su población estudiantil. Las relaciones entre los estudiantes se establecen en espacios de discriminación e inequidad, y es común que la deserción se deba a los altos niveles de estrés que genera en los estudiantes –indígenas o no– ingresar a un espacio tan distinto a su contexto, pero el problema se acrecienta cuando se trata de jóvenes indígenas, porque frecuentemente llegan con una realidad comunicativa y cultural menospreciada en el ámbito universitario, lo que provoca que enfrenten la discriminación velada en la cotidianidad escolar.

En las entrevistas realizadas entre 2008 y 2009 a estudiantes indígenas de universidades convencionales, se constató el peso emocional que tiene en los jóvenes indígenas ocultar su pertenencia cultural por el miedo a ser discriminados. El caso que se expone es de un joven acateko, hijo de refugiados guatemaltecos, parte de un primer grupo y generación de jóvenes (tres únicamente) que lograron acceder a la educación superior en su comunidad.

En Chapingo hay asociaciones por estados, pero no por lengua. Muchos chavos pierden su identidad ahí, conozco chavitos que sí tienen un dialecto pero no lo hablan, sienten que los van a discriminar. Si alguien les

habla porque es del mismo dialecto, no contestan. En cambio yo me encuentro a Javier y hablamos acateko, y nos preguntan ¿qué hablan? Y les decimos que acateko, y nos preguntan ¿de dónde es, cuál acateko? Y ya les contamos que somos de Chiapas (Pascual Pascual,⁴ acateko, egresado de Chapingo en 2009).

Muchos de los jóvenes indígenas que ingresan en las universidades convencionales del país se encuentran viviendo fuera de su comunidad o del ámbito familiar por primera vez. Además de la falta de reconocimiento cultural, los alumnos se enfrentan a una presión emocional muy fuerte cuando no encuentran en su nuevo contexto ninguna referencia al mundo cultural de donde provienen. Y frecuentemente los profesores añaden presión cuando ignoran los diferentes referentes rurales e indígenas de los alumnos. Diversos testimonios llevaron a analizar otra dimensión del problema: la referencia social de los estudiantes y la necesidad de reivindicar los espacios de contención emocional que los ayuda a superar el tránsito por la universidad. Se recurre de nuevo al testimonio de Pascual porque su experiencia hace referencia a todas las dimensiones que considero deben atenderse.⁵

Me tocó ver un caso de un chavito de Chiapas que le hablaba cada ratito a su papá. Y al tercer día le dijeron “vente, antes de que pase algo”. Y el chavo feliz, hasta contento se regresó. Se fue a despedir contento porque regresaba a su casa. La primera semana por cualquier cosa se ponía a llorar y se veía que sufría un montón. Y yo llegué también a esa depresión en octubre. Le dije a mi papá “ya no aguanto la presión” pero me vino a ver

⁴ Los kanjobales y actekos llevan por apellidos los nombres de los abuelos paterno y materno.

⁵ Sobre la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Chapingo se puede consultar Chávez (2010), quien describe los problemas de racismo que vive la universidad y el contrapeso que hace la Unidad en la institución, pues funciona exitosamente y su actividad se ha extendido para atender a los estudiantes también en sus problemas personales de carácter psicológico, sexual y de adaptación en general al ambiente de Chapingo, donde predomina el internado para hombres y mujeres.

a México y se quedó unos días conmigo. Ya no me volvió a suceder pero por poco lo dejo.

El primer semestre fue el más difícil. Sentía la presión de cómo eran los profes, los exámenes, las tareas. Realmente no sabía prender una computadora, no sabía cuál era el CPU y el monitor. Recuerdo bien que nos llevaron a una sala de cómputo, nos pidieron que agarráramos una computadora y revisáramos lo que quisiéramos. Y nomás me senté, fui para no quedar mal, quería prender la computadora pero nunca encontré dónde se prendía. Tenía miedo pegarle a las teclas, tenía un mundo de preguntas sin respuesta, no había a quién irle a preguntar. Y todos prendieron su computadora y ahí escuché la primera vez que revisarían su correo. Pregunté qué es correo, y decían que era un correo electrónico y que tenían hotmail, pero quedaba igual, no entendía qué era un correo electrónico. Y lo que hacía en la tarde era ir a la sala de cómputo, y me sentaba para ver, fui entendiendo cómo la prendían y la manejaban, cuál era el monitor y el CPU (Pascual, acateko, egresado de Chapingo en 2009).

Esta no es una situación exclusiva de la escuela de agronomía, este tipo de problemática la encontramos cotidianamente en las universidades “convencionales”. Lo que es cierto es que el sector educativo superior debe atender diferentes dimensiones paralelas: la inequidad social, el rezago educativo, el acceso a las tecnologías y la pertinencia cultural en la atención educativa.

La dimensión cultural es la que menos peso tiene dentro de la política educativa cuando de universidades convencionales se habla, es como si se diera por natural que la población indígena no accede a la educación superior, y menos cuando se trata de espacios urbanos. Si bien estudios indican que menos de 1% de la población indígena logra ingresar a los estudios superiores (Schmelkes, 2008, p. 12), también es real que no podemos asegurarlo puesto que las solicitudes de examen de ingreso a las universidades convencionales no solicitan información referente al origen cultural y lingüístico de los estudiantes, y la realidad muestra que los jóvenes indígenas que logran ingresar a este tipo de institu-

ciones prefieren mantener oculto su origen cultural por miedo a la discriminación.

Es en estas instituciones “convencionales” donde los docentes son más reacios a trabajar el tema de la diversidad cultural desde una mirada diferente a la “liberal,” que niega hacer distinción entre los individuos, porque así creen que todos tienen “la misma oportunidad” de competir y estudiar. El cambio de pensamiento en docentes es difícil puesto que fueron formados bajo una concepción liberal de los derechos y con ninguna referencia respecto a la importancia de atender la diversidad cultural, participación o equidad en la producción del conocimiento. Y muchas veces se confunde el término de igualdad con equidad, a pesar de que no va implícito esto último en el primero. Por lo mismo, insisto en la importancia que tienen los cursos de actualización docente que proporciona la ANUIES a las universidades, y la necesidad de que integren en su programa los principales debates sobre el tema intercultural.

La ANUIES no ha generado un programa de formación tutorial desde la perspectiva intercultural, y sólo a partir de 2009 comenzó a añadir en los programas de tutoría algunos contenidos referentes al tema. Ese mismo año la asociación realizó un diagnóstico sobre el ejercicio de la tutoría a nivel nacional, mediante un cuestionario que fue enviado electrónicamente a las universidades integradas a la asociación; sin embargo, el documento no hacía ninguna referencia a la diversidad cultural.

Pienso que las acciones afirmativas pueden ayudar inicialmente en el proceso de concientización y formación de grupos académicos, y en acciones muy precisas como la de la nivelación académica, generando unidades de apoyo y seguimiento. Pero para que las acciones ejecutadas impacten en la realidad social y universitaria deben necesariamente formar parte de la política pública, como ha sucedido en Colombia y Brasil, donde a falta de políticas interculturales en las instituciones convencionales, se sembró la transformación de las políticas internas mediante la ejecución de acciones afirmativas, logrando posteriormente su implementación

como parte de la política pública educativa de aquellos países (Mayorga y De Souza, en Ruiz, 2012).

Si se parte de que las universidades interculturales en México reconocen las características diferentes de sus estudiantes (no siempre de pertenencia indígena), y atienden tanto la diferencia como la inequidad social (que ha generado rezago o dificultades de aprendizaje), entonces, ¿por qué se niega o ignora la necesidad de hacerlo en las universidades convencionales?, ¿acaso creen las autoridades educativas que la inequidad, y en su caso la diversidad, es un problema específico del mundo rural?

Sobre la experiencia de las acciones afirmativas, en México existen pocos trabajos que demuestren sus limitaciones o beneficios. Algunos han sido hechos con criterios meramente estadísticos y aplicando los mismos modelos de evaluación sin atender las especificidades regionales (Flores y Barrón, 2006), y otros fueron realizados con poca claridad sobre la operatividad del programa a nivel nacional. Silvia Schmelkes escribe sobre la operatividad del programa que la ANUIES “en un principio administró los recursos proporcionados por la Fundación Ford, y una vez que ésta se retiró del programa en el año 2007, asumió también sus costos” (2011, p. 69; 2008, p. 15).

Sin embargo, la ANUIES sólo se encargó de la operatividad del programa mientras existieron recursos externos que lo financiaran, y en 2009 la coordinación nacional del Programa negoció con el Banco Mundial el otorgamiento de un recurso, vía SEP, que permitiera continuar con las acciones hasta el año 2012, mientras que la asociación sistematizaba la información del programa y lo presentaba a la SEP como iniciativa en materia de política educativa; así que la ANUIES no financió jamás la operación del programa, ni consideró relevante presentar los resultados ante el Secretario de Educación. No obstante algunos autores reconocen que los egresados indígenas de la educación superior que fueron atendidos por el Programa muestran un impacto favorable en la autoconfianza, identidad y movilidad social de estos estudiantes, y que mantu-

vieron un estrecho contacto con sus comunidades de origen (Didou y Remedi, 2006).

En el caso de Chapingo, Chávez Arellano (2010) afirma que en contraste con actitudes de rechazo al origen étnico o vergüenza, los estudiantes se encontraban muy estrechamente ligados a la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas (UAEI), la cual ha planeado estrategias para apoyarlos psicológica, personal y académicamente y superar sus problemas: “el solo hecho de acercarse y afiliarse a la Unidad, les da seguridad y muchas veces la garantía de que tendrán menos posibilidades de fracasar en su intento de convertirse en agrónomos”. Sin embargo, aunque Chávez Arellano admite que la atención proporcionada a los estudiantes indígenas tiene beneficios evidentes en la fortaleza emocional de los alumnos, también se pregunta si no estamos generando prácticas de segregación y estigma por proporcionarlo únicamente a indígenas. En ese mismo sentido es la reflexión de María de los Ángeles Gómez, quien realizó un proyecto de investigación sobre el PAEIIES en la Universidad Tecnológica de Tula Tepeji (UTTT) en el estado de Hidalgo, y cuyos resultados pueden leerse en este mismo libro bajo el título *La inscripción de lo indígena en la memoria institucional de una universidad tecnológica*.

La autora reconoce que entre los alumnos de la universidad se vive una revalorización de los pueblos indígenas y sus lenguas gracias al programa, e incluso habla del acercamiento de la institución con las comunidades indígenas aledañas mediante actividades culturales, pero también señala las limitaciones del programa, que en el caso de la UTTT ha sido la tendencia a folclorizar el tema de la diversidad cultural, sin que exista un impacto favorable en los contenidos curriculares. También resulta interesante su señalamiento referente a los efectos que pudiera tener el hacer visibles a los jóvenes indígenas cuando ellos han buscado ser “iguales” al resto de la comunidad universitaria. Sin duda habrá que analizar estas situaciones y realizar estudios comparativos sobre ello. Quizá la visibilización institucional (no obligada, porque es opcional que los jóvenes se identifiquen o no como indígenas en el programa y

en su institución) genere la estigmatización, y que los jóvenes sólo quieren tener las mismas oportunidades sean o no indígenas. Para llegar a esa condición, debemos garantizar su acceso y atención pertinente, con modelos interculturales para “todos”, no sólo para indígenas. Entonces volvemos al inicio de la discusión, es como un círculo vicioso.

Por tanto, se vuelve a preguntar si los programas de acción afirmativa pueden ayudar inicialmente, como proyectos pilotos, a introducir acciones en función de la formación, actualización y sensibilización de docentes, y a la vez apoyar a los alumnos en algunos problemas que quizá tienen que ver más con lo emocional afectando el rendimiento académico. Es verdad que los jóvenes rurales en México, sean indígenas o no, comparten muchos problemas similares producto de la marginación, y que requieren de becas, nivelación académica, etcétera. Pero es importante también que no confundamos la marginación con la pertinencia educativa que incluye en sus contenidos la identidad, cultura, conocimientos, técnicas e historia de los pueblos. Es muy difícil que los profesores de universidades convencionales reconozcan esta necesidad, y como se observó, no existe aún en el horizonte cercano la posibilidad de que esta realidad cambie en la estructura de la educación superior convencional, al cual también asisten los jóvenes indígenas. Se requiere en la práctica cotidiana “dentro” del salón de clases, los programas académicos que brinden reconocimiento ante los contextos excluyentes donde la cultura dominante impone sus reglas.

CONCLUSIONES

El “neoindigenismo” del siglo XX sigue las políticas globales dictadas por agencias multilaterales y organismos como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o la Organización Internacional del Trabajo, que crean programas para acabar con la desigualdad y la injusticia de los pueblos indígenas. También

es cierto, como explica Salomón Nahmad (Nahmad en Castells, 2004) que el mismo discurso multicultural de los organismos mundiales es reinterpretado y desvirtuado en México, y que los préstamos internacionales llegan a su destino filtrados por organismos gubernamentales mexicanos que a menudo incumplen las normas de implementación y siguen políticas verticales y centralizadas. Creo que esto mismo es lo que sucedió con la propuesta de Fundación Ford en el programa para estudiantes indígenas en México.

Por otro lado, pedir a un programa como el PAEIIES introducir reformas o añadidos curriculares en las instituciones, es imposible desde el lugar donde se encuentra operando. Puesto que dentro de la ANUIES fue un programa marginal, se consideró temporal, y funcionó con recursos, primero de la Fundación Ford, y luego por los otorgados por el BM cuya administración concluyó en 2012.⁶ La ANUIES ha exigido a las universidades concursantes la institucionalización del programa en su estructura jurídica y administrativa, pero irónicamente, la asociación no ha recuperado las experiencias exitosas del programa para impulsar estas acciones en el resto de las universidades convencionales, y no ha cumplido hasta ahora con el compromiso establecido con la Fundación Ford respecto a presentar ante la SEP iniciativas de política pública, con base en los resultados obtenidos en los 10 años de operación del programa.

Como parte de la agenda que dejó pendiente un sistema de información, en el que se analizaría los indicadores y la información que generaron las instituciones inscritas en el Programa, estos sistemas de información debían ser públicos y apoyarían la investigación educativa; de otro modo, se están desperdiciando recursos y perdiendo información vital para modificar el rumbo de los programas y sus contenidos.

⁶ Al cerrar 2012 la ANUIES no publicó ningún informe o indicadores del programa, y retiró de la página electrónica los indicadores que antes se proporcionaban públicamente. Los resultados del programa e indicadores de atención estudiantil hasta 2009 pueden verse en los trabajos de Gloria Lara y Saúl Velasco (2012).

María Eugenia Chávez explica que la universidad, como cualquier institución escolar, puede garantizar mediante la instrumentación de un currículum formal y uno informal u oculto, la difusión de valores nacionales. Y retoma a Bourdieu para quien la escuela es el lugar donde el “arbitrario cultural” impuesto por la “autoridad pedagógica”, puede garantizar no sólo la transmisión de un conocimiento, sino también la consolidación de valores, expectativas y prácticas socialmente legitimadas, así como su reproducción permanente (Chávez, 2008).

Si algo hizo bien el indigenismo participativo fue crear programas educativos para jóvenes, que se pensaba, serían los futuros líderes comunitarios, puentes entre el mundo local y la sociedad nacional. Si no miramos hacia atrás, caeremos en los errores del empoderamiento individual (que parece promover actualmente la educación tanto privada como pública) que no garantiza ningún mejoramiento comunitario y sí la aculturación de quienes con esfuerzos “heroicos” logran acceder a la educación superior.

En ese sentido, parece importante hacer un balance de los resultados obtenidos en los programas de formación indígena en décadas anteriores. Seguramente los indicadores son distintos de acuerdo con la región y el nivel de movilización social de la población atendida; y quizá muchas de las acciones que hoy intentan desarrollar las universidades interculturales fueron ya implementadas y evaluadas hace años. De la misma forma, es probable que las acciones que se intentaron implementar en la fase final del PAEIIES referentes a las materias transversales, sea una experiencia muy parecida a la que vivieron los promotores de educación y maestros rurales formados en los años sesenta. Es necesario evaluar qué ha cambiado y qué insistimos en mantener por desconocimiento de experiencias anteriores.

Ya desde los años sesenta se planteó la necesidad de modificar la estructura social que garantizaba y reproducía la exclusión y desigualdad de la población indígena; y en ese sentido los debates indigenistas resultan tan vigentes como los debates que tienen los actuales críticos del multiculturalismo.

Por eso me place sobremanera la alternativa que la generación del 68 ofrece como solución al problema indígena, en boca de Margarita Nolasco: un cambio estructural de las relaciones económicas indomesticadas, es decir, el paso de la situación colonial, con solo estratificación de clases, sin la necesaria pérdida cultural. Pero me pregunto: ¿no es esto lo que la acción indigenista postula? (Respuesta de Aguirre Beltrán al libro *De eso que llaman antropología mexicana*. Aguirre, 1976, p. 117).

Sin embargo, pareciera que al haber cuestionado al indigenismo se decidió olvidar las experiencias positivas que también fueron muchas. Al satanizar el indigenismo y no considerarlo siquiera como tema de reflexión, estamos repitiendo sin saberlo muchos de los errores de antaño.

Por todo lo anterior, es necesario introducir en las universidades convencionales y en todas sus áreas de conocimiento, el debate sobre la diversidad cultural y la pertinencia de los contenidos curriculares. Mientras esto ocurre, en la vida cotidiana de la educación superior se continúa aplicando un sistema educativo con políticas y modelos excluyentes, un sistema de valores que garantiza la reproducción del patrón que algunos llaman colonizante, dominante y racista, y que se debe modificar si deseamos transitar hacia un país con mayor equidad.

REFERENCIAS

LIBROS

- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP (SepSetentas).
- Aguirre Beltrán, G. (1976). *Obra Polémica*. México: SEP-INAH.
- Bello, A. (2009). El debate contemporáneo en torno al concepto de identidad. En Valladares, L. Pérez Ruiz, M, L. y Zárate, M. (coords.). *Estados plurales. Los retos de la desigualdad y la diferencia*. México: UAM-Juan Pablos editores.
- De Souza, A. C. (2012). El proyecto Sendas de Conocimientos: una experiencia universitaria de construcción de políticas gubernamentales de educa-

- ción superior para pueblos indígenas. En Ruiz Lagier, V. y Lara Millán, G. *Experiencias y resultados de la acción afirmativa en Latinoamérica*. México: ANUIES.
- Didou, S. y Remedi, E. (2006). *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.
- Dietz, G., Mendoza, G. y Téllez, S. (2008). Introducción. En *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Ecuador: Abya Yala.
- Favre, E. (1997). *El indigenismo*. México: FCE.
- Flores Crespo, P. y Barrón Pastor, J. C. (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES.
- García Canclini, N. (1985). Revalorización de la cultura popular y su relación con la pluralidad cultural. En *Educación para adultos y cultura popular hacia una alternativa pedagógica* (Colección cuadernos de cultura pedagógica, Tomo 1, serie coloquio, núm. 1). México: UPN-SEP.
- Jiménez, G. (1985). La cultura popular: problemática y líneas de investigación. En *Educación para adultos y cultura popular hacia una alternativa pedagógica* (Colección cuadernos de cultura pedagógica, Tomo 1, serie coloquio, núm. 1). México, UPN- SEP.
- Hernández, N. (2007). La educación intercultural en la perspectiva universitaria (conferencia magistral). En Martínez Tapia, J. (coord.). *III Encuentro Universitario para el fortalecimiento académico y cultural de los estudiantes indígenas en la Universidad del Estado de México*. México: UAEM.
- Hernández, N. (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*. México: Plaza y Valdés Editores, Universidad Intercultural de Chiapas.
- Jablonska, A. (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En Velasco Cruz, S. y Jablonska, A. (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Lara Millán, G. (2012). Programa de Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES): de la acción afirmativa a la construcción intercultural en la educación superior. En Ruiz Lagier, V. y Lara, G. *Experiencias y resultados de la acción afirmativa en Latinoamérica*. México: ANUIES.
- Lewis, S. E. (2011). Retos y legados de los primeros promotores (as) bilingües en los Altos de Chiapas. En *Culturas Indígenas* (Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural, vol. 3, núm. 5). México: CDI.
- Mayorga, M. L. (2010). Más allá del deseo: inclusión y equidad en la Educación Superior. En Ruiz Lagier, V. y Lara Millán, G. *Experiencias y resultados de la acción afirmativa en Latinoamérica*. México: ANUIES.

- Mignolo, W. García Luna, A. y Walsh, C. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Argentina: Editorial Signo.
- Nahmad, S. (2004). Los acuerdos y los compromisos rotos y no cumplidos con los pueblos indígenas de México. En Hernández, R. A. y Sierra, M. T. (coords.). *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS.
- Oehmichen Bazán, M. C. (1999). *Reforma del Estado. Política social e Indigenismo en México 1988-1996*. México: IIS-UNAM.
- Palerm, A. (1976). Introducción. En Aguirre Beltrán, G. *Obra Polémica*. México: SEP/INAH.
- Pérez Ruiz, M. L. (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la interculturalidad?: Reflexiones sobre su origen, aportaciones y limitaciones. En Valladares, L., Pérez Ruiz, M. L. y Zárate M. (coords.). *Estados Plurales. Los retos de la desigualdad y la diferencia*. México: UAM/Juan Pablos editores.
- Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2014). “Jóvenes indígenas como promotores culturales. Dos experiencias mexicanas (1951-1992)”. En Pérez Ruiz, M. L., Ruiz, L. y Velasco Cruz, S. (coords.) *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración*. México: UPN.
- Rebollo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En Velasco Cruz, S. y Jablonska, A. (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Ruiz Lagier, V. (2010). Reflexiones en torno a las acciones afirmativas y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) en México. En Velasco Cruz, S. y Jablonska, A. (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Ruiz Lagier, V y Lara Millán, G. (2012). *Experiencias y resultados de la acción afirmativa en Latinoamérica*. México: ANUIES.
- Valladares, L. Pérez Ruiz, M. L. y Zárate, M. (coords.) (2009). *Estados Plurales. Los retos de la desigualdad y la diferencia*. México: UAM-Juan Pablos editores.
- Velasco Cruz, S. (2012). Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: el PUMC de la UNAM y el PAEIIES de la ANUIES. En Ruiz Lagier, V. y Lara, G. *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: ANUIES.
- Velasco Cruz, S. y Jablonska, A. (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*. Quito: UASB/Abya Yala.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Castells, A. (2011). ¿Ni indígena ni comunitaria? La radio indigenista en tiempos neoindigenistas. *Comunicación Social*. México.
- Cerda García, A. (2007, junio). Multiculturalidad y educación intercultural: Entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios* (vol. 3, núm. 6). México.
- Chávez Arellano, M. E. (2008, diciembre). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista Educación Superior* (vol. 37, núm. 148). México.
- Muñoz, (2004, enero-marzo). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (vol. 9, núm. 20). México.
- Rebolledo, N. (1994, abril-noviembre). La formación de educadores bilingües indígenas en México. *Educación de Adultos* (núm. 20). México: INEA Tercera época.
- Schmelkes, S. (2008). Universidades Innovadoras. Nueva demanda. *Experiencias de inclusión al medio universitario* (núm. 3. Fundación EQUITAS). Revista ISEES. Chile.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Cerda García, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural. Entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios* vol. 3, núm. 6 México jun. 2007. Recuperado el 21 de febrero de 2013 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187000632007000100005&lng=es&nrm=iso
- Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Chávez Arellano, M. E. (2008). Estudio entre los jóvenes indígenas. Recuperado el 26 de febrero de 2013 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018527602008000400003&lng=es&nrm=iso
- Burga, M., Cerda, S., Díaz Coliñir et al. (2008). Experiencias de inclusión al medio universitario. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Revista-ISEES-3.pdf>

OTRAS FUENTES

- Barquin Cendejas, A. (2012). *Antropología y poder político. El ejercicio del poder en las políticas públicas: las universidades interculturales*. Tesis doctoral. México: UAM-I.
- Hernández López, R. (2011). Los promotores indígenas bilingües. En *Culturas indígenas* (Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural, vol. 3, núm. 5). México: CDI.

- Mendoza Zuany, R. G. (2009). Más allá de la acción afirmativa y el multiculturalismo: las universidades interculturales en México y la interculturalidad. En Seminario Estudiantes en Educación Superior realizado por la Red de Investigadores en Educación de Veracruz (RIEV), Xalapa. Del 27 al 29 de mayo.
- Moya, R. (2011, 16 de mayo). Las nuevas realidades y los nuevos paradigmas en la EIB de América Latina. Ponencia presentada en Foro Interinstitucional de la Diversidad Cultural. México: UPN/CIESAS.
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio número 169 sobre Pueblos indígenas y tribales en países independientes*.
- Programa Nacional de Desarrollo para los Pueblos Indígenas (PNDPI). 2001.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- Sosa Suárez, M. (2011). Entrevista al antropólogo Salomón Nahmad Sittón. En *Culturas Indígenas*. (Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural, vol. 3, núm. 5, número temático dedicado a la Educación Indígena).
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París.
- UNESCO (2007). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*.

**EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA SIERRA DE ZONGOLICA
ACERCAMIENTO A LAS CONFIGURACIONES IDENTITARIAS
JUVENILES CONTEMPORÁNEAS**

*Shantal Meseguer Galván**

En este trabajo se reflexiona sobre algunos aspectos de las configuraciones identitarias que despliegan los jóvenes estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)¹ de la sede Grandes Montañas, en la Sierra de Zongolica, principalmente aquellos rasgos que se relacionan con los procesos de escolarización, dado que esos jóvenes constituyen las primeras generaciones de universitarios formados en sus propias comunidades. La información que se expone tiene como fuente la investigación “*Imaginario de futuro. Configuraciones sociales contemporáneas en la Sierra de Zongolica*”, cuyo trabajo de campo se llevó a cabo de marzo a julio de 2006, con base en 36 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de la

*Candidata a doctora en Antropología y Bienestar Social por la Universidad de Granada e integrante del Seminario de Estudios de las Juventudes de la Universidad Veracruzana.

¹ La Universidad Veracruzana Intercultural surge en la Universidad Veracruzana para extender sus servicios a los sectores históricamente vulnerables y con pocas oportunidades de acceso a la educación superior convencional. Nació como parte del programa educativo del gobierno del presidente Fox (2000-2006). Tiene cuatro sedes a lo largo del estado: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas.

UVI que se encontraban, en general, cursando la primera mitad de la carrera ya sea la Licenciaturas en Gestión y Animación Intercultural o la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable.² El trabajo se realizó en Tequila, comunidad reconocida como indígena y entre las más pobres y marginadas del país. La edad de los estudiantes entrevistados varía entre 17 y 27 años: 20 mujeres y 16 hombres. Mayoritariamente son originarios de las poblaciones de Zongolica, Tequila, Tlilapan y Rafael Delgado, cabeceras municipales de los municipios del mismo nombre. De los 36 entrevistados, 33 dijeron ser católicos, una pertenece a la iglesia de la Luz del Mundo y dos aseguraron no tener religión. Quince alumnos indicaron el náhuatl como lengua materna y cinco la consideran su segunda lengua después del español, el resto dijo sólo hablar español.

El objetivo fue indagar los procesos culturales e identitarios en que se implican estos jóvenes, es decir, cómo resignifican desde su posición local los elementos de la cultura globalizada y cómo despliegan en su vida cotidiana las tensiones de la globalización –tradicción-modernidad, urbano-rural, local-global–, con el fin de lograr una aproximación a los procesos de reconfiguración identitaria y cultural que enfrentan sus comunidades en la actualidad. A continuación se presentan lo que se ha encontrado en esa materia.

EDUCACIÓN Y ALTERIDAD

El multiculturalismo y la diversidad cultural son categorías que desde finales del siglo XX han tenido una importancia estratégica en la crítica y renovación de los enfoques más restrictivos y homogenizadores derivados de la política de los Estados nacionales. Tales

² Ambas licenciaturas se fundieron antes de que egresara la primera generación, mediante una reestructuración curricular que dio origen a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo con cinco orientaciones: comunicación, sustentabilidad, derechos, salud y lenguas.

conceptos han contribuido a trascender una concepción reducida de los sujetos sociales entendidos sólo a partir de su clase social.

Los llamados nuevos movimientos sociales reivindicaron la legitimación de identidades de género, étnicas, migratorias, ambientalistas, etc., así como el derecho a tener un trato diferencial por parte del Estado y de la sociedad misma. De este modo, se han generado distintas corrientes teóricas de atención a la multiculturalidad de las sociedades contemporáneas y a la vez se han implementado, por parte de los Estados, políticas diferenciales que responden a demandas de diversos grupos sociales, y que regulan las relaciones entre ellos y de ellos con el estado.

Durante las últimas décadas, en México se han institucionalizado proyectos de educación superior intercultural, entendidos como una política de posindigenismo, pero también como un logro de los movimientos étnicos contemporáneos. Estas instituciones se han convertido en experiencias alternativas de formación profesional, proyectos políticos de resistencia étnica o etnogénesis, o medidas compensatorias y de inclusión que buscan enmendar, en alguna medida, las consecuencias de la injusticia social. Y si bien las propuestas educativas en el país han partido de un modelo de nación, en el que el reconocimiento de las diferencias se ha concebido en ocasiones como déficit, a veces como desigualdad y a veces como marca étnica o social, entre otras, generalmente las propuestas han tenido un fin integrador o nivelador y han sido dirigidas a grupos específicos. En este sentido, la historia de nuestro país puede contarse a partir de las representaciones de la identidad indígena que a lo largo del tiempo se han ido construyendo, delimitándose, disolviéndose y re-significándose. Representaciones que generalmente se fundan en la consideración de que la raza, lengua, cultura o pobreza son esencias diferenciales.

Según datos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, mientras 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias de ingresos medios o altos recibe educación superior, sólo 11% de quienes habitan en sectores

urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan estudios de este tipo. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es aún menor (PND, 2001, p. 189). De este modo, el ingreso a la universidad en el caso de la UVI constituye una excepción con relación a la mayoría de los jóvenes de las zonas rurales o indígenas, al ser los primeros resultados positivos de la política de ampliación y descentralización de la oferta educativa de las IES,³ con avances importantes en los últimos sexenios, en cuanto a su objetivo de aumentar el porcentaje de ingreso de los estudiantes rurales e indígenas a estos niveles educativos. Y aunque lo central en este trabajo no es analizar el posicionamiento sociopolítico de la IES que se asientan en las zonas rurales, vale la pena señalar un rasgo específico del enfoque pedagógico de la UVI dado que la participación de los estudiantes en las actividades curriculares, genera un ámbito intersticial de saberes, haceres y poderes tanto comunitarios como académicos (Dietz y Mateos, 2010, pp. 122-123).

Los estudios que cursan los alumnos en la UVI se caracterizan por una muy temprana y continua inmersión en actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y de investigación-acción. Partiendo de un eje metodológico impartido por módulos, y que incluye metodologías de diagnóstico comunitario y regional, de gestión de saberes y de proyectos, de planeación y de evaluación participativa, [por lo que] desde el primer semestre el alumnado ya comienza a realizar actividades gestoras y/o investigadoras en su comunidad de origen (Dietz y Mateos, 2010, p. 116).

Contexto en el que se posibilita la potencialidad y agencia de los estudiantes para reescribir la realidad con nuevos marcos de sentido que un mayor nivel educativo les viabiliza, la reproducción de lo instituido apropiándose del *statuo quo* imperante, aunque disple-

³ Política que comprende a los institutos tecnológicos descentralizados que ofrecen ingenierías, licenciaturas y posgrados, las universidades tecnológicas que preparan técnicos universitarios y las universidades interculturales que ofrecen licenciatura, y, en el caso de la UVI, maestría.

gando en todos los casos su derecho a imaginarse una sociedad más cercana a sus deseos. Como se verá, en alguna medida, el contexto estructural global actual y el discurso educativo intercultural matizan, transforman o reproducen los significados que tiene ser estudiante joven y/o indígena hoy, así como los referentes que señalan los jóvenes al hablar sobre su identidad juvenil, étnica y en cómo se manifiestan en estas nuevas generaciones los logros sociales de las anteriores, en el caso de los hijos de profesores indígenas.

HIPERTEXTO INTERCULTURAL

Empleo la figura de hipertexto para plantear las características de un análisis intercultural de los conceptos de cultura, identidad, representación social, etnicidad y etnización. De esta manera, entiendo el dinamismo de los mencionados en el sentido de múltiples redes que se vinculan unas con otras, cuya complejidad se produce porque cada parte del texto está relacionada recíprocamente de múltiples formas: fuerte o débilmente, positiva o negativamente, homogénea o heterogéneamente, armónica o disonantemente, equitativa o inequitativamente, incluyente o excluyentemente. Asimismo, el hipertexto genera la sensación de diálogos engranados, que expresan una multiplicidad de voces, vinculadas interna y externamente hacia un dinámico conjunto de otros mundos (de otros textos), es decir que cada texto está –potencialmente– dispuesto estructural y singularmente para relacionarse con otros. Tal metáfora me permite centrar la atención tanto en las múltiples posibilidades de sentido de estos conceptos como en las intersecciones de los mismos.

Las referencias a cultura e identidad, en el modo clásico de concebirlas, tienen que ver con lo más íntimo, con la esencia, con la tierra en que se ha nacido y en la que se encuentra la historia familiar, con las rutinas, ritmos, calendarios, tradiciones y cosmovisiones que se maman desde antes de nacer. Pero desde otro enfoque, se plantea que la articulación entre identidad y cultura es el esfuerzo

del individuo por ser actor, por individualizarse, por subjetivar lo objetivo de la realidad, es decir, por constituirse como sujeto y construir una versión particular de la cultura (Touraine, 2000, p. 66). Esta segunda postura implica una dimensión de la cultura centrada en las prácticas humanas, como formas de acción en el tiempo (Díaz de Rada, 2010, p. 118), mientras que la primera acotación se refiere a las estructuraciones más objetivas y estables; sin embargo, ambos sentidos posibilitan construir una noción traductora de la cultura que permite ceñir las ideas pre-dadas y los estereotipos que aportan los datos de lo instituido, frente a la apertura de diversas posibilidades para ubicar “lo indígena”, “lo joven”, “lo rural”, seguramente, en una red de significaciones en que se articulan tanto las representaciones instituidas como las nuevas configuraciones de lo que puede representar cada tipo de identidad en los contextos y en los procesos contemporáneos.

Al centrar el interés en las relaciones que se establecen entre identidad y cultura, es factible identificar el papel que desempeña la cultura como proveedora de marcas simbólicas para la configuración de identidades sociales (Pérez Ruiz, 2004), ya sean juveniles, religiosas, de género o étnicas. La identidad, por su parte, es un elemento esencial del ser humano, de su constitución cultural y de su carácter histórico-social, dado que tanto las estructuras de la naturaleza como las de la sociedad se trasminan al mundo de la vida (Shutz, 2003, p. 37). La importancia del estudio de la identidad reside, entonces, en su constitución que expresa la relación entre el individuo y la colectividad, o sea, entre la estructura social y la psicológica. En este sentido, las relaciones entre sujetos y grupos sólo cobran sentido en los ámbitos de interacción social, que frecuentemente implican relaciones desiguales, luchas y contradicciones, pero también intercambios, hibridaciones o sincretismos que se abren como espacios de negociación. Las identidades colectivas no son homogéneas, pues la experiencia individual de cada sujeto, su posición en el espacio social, etc., generan trayectorias diversas que pueden compartir algunos puntos nodales, que se fortalecen o

debilitan en función de coyunturas espacio-temporales. Por su parte, las representaciones sociales sí constituyen fijaciones parciales; se trata de un conocimiento socialmente elaborado, un conjunto de informaciones, opiniones y actitudes que se emplea generalmente para distinguir a los distintos grupos o sujetos, estableciendo fronteras que renegocian las relaciones en el espacio social.

En las últimas décadas, la construcción de la identidad étnica (etnogénesis) en Latinoamérica se ha transformado, su ubicación ya no está en las comunidades aisladas y mayoritariamente campesinas, sino en un contexto complejo de relaciones urbanas y rurales, con contactos y comunicaciones que pueden a veces ser transnacionales, y en permanente confrontación/hibridación tanto con la tradición etno-cultural como con la modernidad. Sin embargo, de diversas formas mantiene una relación inexorable y desigual con las identidades dominantes (*nosotros/ellos*) según el ámbito y contexto. De esta manera, los procesos de etnización originados hace más de 500 años mediante la conquista continúan –con nuevos protagonistas– bajo políticas de neo-indigenismo, que se encuentran encubiertas en la política social, educativa, ambiental, patrimonial, cultural, lingüística, comercial, alimentaria, etc. Con todo, cabe decir que el modelo neoliberal adoptado por la mayoría de los Estados latinoamericanos actuales ha abierto espacios para la inserción étnicamente diferenciada de los pueblos indígenas en las sociedades nacionales. Por lo que la etnicidad se actualiza mediante el uso de recursos –tecnologías, comunicación, migración, economía informal, movimientos sociales– para adaptarse y sobrevivir al ritmo que van marcando los paradigmas actuales.

Los resultados que se presentan a continuación se refieren primero, a las implicaciones que tiene ser jóvenes estudiantes en su contexto, y enseguida a la autodefinición étnica de los estudiantes al aspirar ingresar a la UVI; autodefinición en la que se pone de manifiesto la complejidad de un proceso de afirmación de identidades colectivas, de cambio en los sistemas de clasificación, y a la vez de constitución de nuevos colectivos y actores. Posteriormente

se abordan los discursos del grupo de estudiantes que son hijos de profesores del subsistema educativo de educación indígena, sus motivaciones y expectativas, así como sus dificultades para entrar a la universidad y seleccionar autónomamente su profesión.

JUVENTUD RURAL

Cuando me refiero a los estudiantes de la Sierra de Zongolica como “juventud rural”, quiero llamar la atención hacia la intersección de ambos términos, en el sentido de que “juventud” tiene una acepción que la relaciona con la innovación y modernidad, mientras lo “rural” remite a la tradición, reproducción y desigualdad socioeconómica que caracterizan la mayoría de estos contextos.⁴ Por lo cual resulta interesante conocer qué significados se construyen y ponen en juego en ese espacio, de alguna manera cooptado por los elementos estructurales y redibujado por las relaciones, intercambios o contradicciones, entre la tradición y modernidad, y demás elementos culturales propios del contexto multicultural en el que se desarrolla el fenómeno. En este sentido, hay que reconocer que los estudiantes de la Sierra no constituyen un colectivo homogéneo, sino uno que vive y convive en condiciones de diversidad cultural, desigualdad, diferencia y conectividad, y que representan modos complejos y complementarios de una existencia.

A partir de la llegada de la educación media y superior (secundaria, preparatoria y universidad) ha irrumpido como una nueva identidad, el estudiante joven que no existía como tal en las comunidades, dado que el salto de la infancia a la adultez estaba determinado por el inicio de la actividad productiva y la capacidad de reproducción. Pero ser joven estudiante en esas comunidades

⁴ Aunque no por ello, se desconozcan los procesos actuales que se desarrollan desde hace algunos años en los ámbitos rurales y que son abordados por los estudios conocidos como Nuevas Ruralidades.

no es la normalidad, y puede implicar por un lado, una presión económica para la familia, al quedar en desventaja en el sistema de relaciones de poder y en la toma de decisiones familiares y comunitarias, lo que afecta en mayor medida a los varones, como se verá más adelante; pero por otro lado, es también una oportunidad de elaborar proyectos de vida alternativos.

Pues a mí, como mis papás no estudiaron una carrera, me surgió la idea de que yo quiero estudiar la universidad, porque en sí nadie de allá ha estudiado y es por ello que decidí estudiarla (UVI/Vanessa/GA11/17).

Mis papás no estudiaron, mi mamá se quedó en segundo año de primaria y mi papá de plano no estudió porque decía que anteriormente sus papás le decían que a qué tenía que él ir a la escuela, que no iba a comer allí, que mejor se dedicara al campo y que ahí es donde podía obtener para comer (UVI/Kike/DRS2/23).

Antes de la llegada de la UVI, los jóvenes comentan que no sabían qué hacer con su vida, y que la necesidad los hizo que se lanzaran a buscar trabajo. Lo primero para los jóvenes fue integrarse a las actividades familiares, trabajando en la finca, en la milpa, en la carpintería o en el puesto del mercado; para algunas de las jóvenes fue irse a la ciudad de Orizaba, a realizar labores domésticas con el apoyo de las redes de mujeres de su familia o de su comunidad; otras y otros más ingresaron a Conafe para laborar como instructores comunitarios, lo que les permitió acercarse a sus comunidades, visualizar realidades y necesidades de su contexto.

Yo no sé, mi mentalidad no sé, creo que fue desde... tal vez en la secundaria titubí un poco, pero después empecé a ver las cosas, empecé a ver la realidad, mi experiencia... y esto ya me condujo a tomar las cosas más... un poco más en serio. Y yo pensé que estudiar era mi mejor opción de salir adelante y es así como que empecé a lucharle por seguir estudiando, pues tuve que dejar el relajo, yo incluso era relajista un poco, no tanto pero sí, y ya me puse a pensar y bueno una parte mi familia es lo que me indujo a

estudiar, no había de otra, porque aquí en la región, en el campo es sufrimiento, por eso estudiar sería una opción para seguir adelante (UVI/Isaac/DRS2/23).

Entonces yo salí hace dos años del Telebachillerato y de ahí me fui a trabajar, y ahí definitivamente ya no iba yo a estudiar. Trabajaba yo cuidando niños, y digamos que hice medio año trabajando y pues llegó la oportunidad de... yo no estaba yo acá y me dijo mi mamá: es que han estado diciendo en el palacio de que van a abrir una escuela y vas a preguntar, y dije voy a ir a preguntar. Pregunté, al principio no tenía yo muy claro cómo se iba a manejar esto de esta universidad, pero pues dije con tal de seguir estudiando, tomé esa oportunidad (UVI/Carmen/GAI2/20).

Los comentarios anteriores indican que aunque los jóvenes deseaban continuar estudiando, las múltiples dificultades para el ingreso a la universidad pública, son factores de exclusión que los llevan a realizar trabajos en el campo, como sus padres, o en las ciudades, como egresados de nivel medio, generalmente en condiciones de precariedad laboral. Después de esas experiencias laborales, los jóvenes ven con alivio la oportunidad de continuar sus estudios universitarios, reconocen que, ante la dificultad de salir adelante mediante los trabajos a los que pueden acceder, la universidad constituye una mejor opción para la etapa de vida en que se encuentran. Sin embargo, también se observa que los jóvenes rurales llevan a cabo una movilización de capitales —en términos de Bourdieu— económicos, sociales y culturales que despliegan como estrategias para ingresar y mantenerse en la universidad. Aunque, en la mayoría de los casos, no representan sólo una estrategia académica e individual para tener un buen desempeño, sino un entramado de relaciones, trabajos, apoyos familiares, extra-familiares y aun comunitarios que les permiten seguir adelante en la meta que se han propuesto.

Digamos que yo siempre me acostumbré desde niño a trabajar, a sostener mis estudios y todo eso y pues... ahorita yo ya no puedo aportar nada a mi

casa, porque tengo más gastos aquí, digamos a veces todo lo que gano acá es para mí, entonces yo sí pienso que estoy faltando, falta un... apoyar a mi familia, pero pues sí es algo que significa mucho para mí, porque a veces no tengo con qué moverme, realizar tareas, ir a Orizaba, pagar el internet, pagar papel y todo eso a veces te genera gastos y todo. Pues sí, no me da tanto problema porque desde niño yo empecé a trabajar y a estudiar (UVI/Héctor/GAI2/20).

Si bien, ser un joven estudiante de la UVI en el contexto rural actual, implica, en cierto modo, una fractura con los roles tradicionales que sus padres y antecesores desempeñaron a esa edad, la permanencia en la propia comunidad, la necesidad de trabajar para mantenerse o apoyar a la familia, e incluso las actividades comunitarias-curriculares que realiza, le permiten visualizar un campo social híbrido del cual entrar, salir o relacionarse de múltiples formas.

En cuanto a elección de la carrera, llama la atención que una de las carreras que deseaban estudiar los aspirantes a la UVI, fue la de ciencias de la comunicación, lo cual parece responder al auge de los medios, propio de la globalización, y que ha llegado a estas zonas marginales. Las antenas de televisión satelital son comunes en muchas casas, las películas estadounidenses, aunque piratas, circulan entre los estudiantes con bastante fluidez y frecuencia, la moda de las marcas se aprecia en los expendios de ropa, y los negocios de video juegos e internet en Zongolica generalmente están llenos de jóvenes estudiantes durante las tardes y noches.

En este sentido, buena parte de los estudiantes de la carrera de Gestión y Animación Intercultural, en particular muchas mujeres, querían estudiar comunicación. Al conversar con las y los estudiantes sobre los motivos por los que deseaban estudiar comunicación, las respuestas hacían referencia a que les llamaba la atención la conducción de programas diversos: noticias, entretenimiento, etc.; puesto que resultaban ser ámbitos que les generaban un interés particular por la imagen de los profesionales, los lugares en que se desarrolla el trabajo y las relaciones que se establecen. Un ejemplo

es el caso de Enrique, aficionado a la música en inglés, que se dedica durante los fines de semana a filmar fiestas y edita los videos en una computadora que se compró antes de entrar a la UVI.

La perspectiva que yo tenía era estudiar una carrera de sistemas de información, como ciencias de la comunicación o periodismo, o no sé, algo similar, pero los recursos te lo impiden, a veces dices no, es que está muy caro, pasé el examen de ciencias de la comunicación, pero no pude irme hasta Boca del Río, y por ser una zona turística las pensiones están muy caras, y dije no pues no... no está dentro de mi economía, dije ya pasé el examen, pero no pude ir. Me fui seis meses con mi primo a Puebla a trabajar, regresé, me compré una computadora, regresé y ya es cuando la UVI estaba acá y fui a ver (UVI/Enrique/GAI2/22).

Posteriormente, al avanzar los semestres Enrique empezó a trabajar sobre rock a través de un grupo llamado La Nunk Muerta Rebelión, originario de la Sierra de Zongolica, que canta en español y náhuatl, ya que durante el avance de sus estudios en la UVI, ocurrió su redescubrimiento y revaloración de los eventos locales, mismos que fue articulando con sus intereses anteriores por la tecnología y la música y, este sentido, generando interpretaciones de ida y vuelta entre procesos globales y locales.

¿ETNICIDAD, ETNIZACIÓN, ETNOGÉNESIS?

En la UVI el proceso de ingreso, además de la presentación de los documentos de rigor, implica una entrevista individual que tiene la finalidad de conocer a los aspirantes, sus expectativas y las condiciones en las que realizarán los estudios. Incluye preguntas directas sobre su identidad étnica y comunitaria que arrojan valiosa información sobre los propios sujetos y los espacios sociales y culturales en que se desplazan; lo cual permite indagación sobre la autoidentificación étnica, juvenil, territorial y comunitaria. Las entrevistas no

fueron grabadas pues constituían una fase del proceso de selección que podía verse afectado por la grabación. Por tanto los datos que se presentan son tomados de las notas del diario de campo y de vivencias o comentarios de profesores de la UVI, aunque no necesariamente de la sede en que se realizó la investigación. También es necesario mencionar que no fue posible abundar en las respuestas de los aspirantes, debido a la mecánica y al escaso tiempo que teníamos para cada entrevista. Por otro lado, aunque reconozco que tal pregunta directa no es la mejor forma de indagar sobre la identidad, ya que su respuesta puede estar determinada por la posibilidad de ser o no admitido, la variedad de las respuestas que fui observando resultaron suficientemente significativas para, al menos, hacer un primer mapeo de los significados a los que hacen referencia los jóvenes al cuestionarles sobre su identidad étnica. A continuación se analiza la multiplicidad de actitudes y respuestas a la pregunta de *¿perteneces a un grupo étnico?*

Algunos aspirantes expresaron con mucha seguridad que sí pertenecen a un grupo étnico, pero tuve la sensación de que algunos se presentaban como indígenas considerando quizá que ello les daría alguna ventaja como aspirantes a una universidad intercultural; también me pareció que la afirmación de la identidad fue, en algunos casos, para justificar la razón por la que estaban acudiendo a este tipo universidad y no a otra. Sin embargo, los datos del contexto estructural de este caso indican que de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2005, en el municipio de Tequila habitaban 12 mil 206 personas de las cuales 9 mil 242 eran mayores de cinco años y hablantes de náhuatl, lo que corresponde a casi 80% de la población total, proporción que se mantiene más o menos constante en diversos municipios de la región, por lo que no hay duda que se hubieran presentado un buen número de aspirantes hablantes de náhuatl.

Por su parte, los datos del contexto institucional refieren que aunque en la sede de Tequila había menor diversidad lingüística que en las otras tres sedes de la UVI, el porcentaje de estudiantes

que habla náhuatl correspondió 21% del total de matrícula de la primera generación, lo cual representó en su momento el mayor porcentaje de hablantes de lenguas indígenas de las cuatro sedes de la UVI. Por otro lado, de los 87 estudiantes que conformaron la primera generación de la sede, 56 tienen por lo menos un apellido de origen náhuatl. A continuación el cuadro 1 muestra los apellidos más frecuentes:

Cuadro 1. Apellidos de origen náhuatl

Acatecatl	Colohua	Chipahua	Tehuintle	Tetzoyotl	Tzitzihua	Xochicale
Acatzihua	Cotlame	Ixmatahua	Tentzohua	Texcahua	Tzompaxtle	Xochiquisqui
Ajactle	Coxcahua	Mazahua	Tepole	Tezoco	Tzontehua	Xotlanihua
Altahua	Cuaquehua	Oltehua	Tequihuactle	Tlahuele	Tzoyohua	Zepahua
Calihua	Cuicahua	Quiahua	Tequihuactle	Tlaxcala	Xicalhua	
Cocotle	Chimalhua	Tecuite	Tequiliquihua	Tzanahua	Xocua	

También los nombres de las comunidades y/o municipios a los que pertenecen los estudiantes indican la presencia del náhuatl (cuadro 2).

Cuadro 2. Municipios de residencia de los estudiantes

Abaloma	Cihuateo	Ixpalcuauhtla	Ocotempa	Tenexcalco	Tlaltenango	Xonacayojca
Apoxquila	Cuacaballo	Ixtaczoquitlan	Ocotitla	Tepeixco	Tlaquilpa	Zomajapa
Atexoxocuapa	Cuahutlanmanca	Laguna Ixpaluca	San Andrés Tenejapan	Tequila	Tlilapan	Zongolica
Atlahuilapa	Choapa	Los Tlaxcas	Tecalamtzompa	Texhuacan	Tuxpanguillo	Zoquiapa
Atlanca	Ejuatepec	Lomajtipa	Tehuipango	Tenexcalco	Xaltepec	Zozocotla
Barrio de Tecuanca	Huaxtecatl	Macuilca				

Sin embargo, tener un apellido náhuatl o vivir en una comunidad o municipio de nombre náhuatl no significa necesariamente el conocimiento de la lengua, así como la pertenencia a esta región no indica que los jóvenes se asuman como indígenas, tal como plantean a continuación.

En varios casos la respuesta afirmativa de pertenencia indígena se acompañó de una negativa sobre el conocimiento y práctica de una lengua indígena, y a veces esto se remontaba también a sus padres o a otros miembros de la familia. Sin embargo, aunque es probable el uso de la identidad indígena para el fin concreto de tener acceso a la universidad, también es posible que la identidad indígena en estas generaciones de jóvenes tenga otros referentes distintos a la lengua, como más adelante se podrá apreciar. Al contrario de lo descrito, en otros casos la primera respuesta fue un rotundo NO respecto a la pertenencia a un grupo indígena, pero cuando se les consultó sobre su conocimiento o práctica de una lengua materna distinta al español, varios aspirantes manifestaron que en su casa todos se comunican en náhuatl y que ellos también lo hacen con sus vecinos y con gente de su comunidad. De tales respuestas se deduce, que para estos jóvenes, la etnicidad no está necesariamente relacionada de forma directa con la lengua, y aquí la figura del hipertexto, en el sentido de que se manifiestan múltiples posibilidades de articulación de elementos identitarios tradicionales. Por otra parte, también hubo casos en que la respuesta de inicio fue no, pero al preguntárseles *¿qué significa ser indígena?*, contradiciéndose, en su respuesta se incluían como indígenas, expresando: “somos los que vivimos en la sierra... los que hablamos una lengua... los que tenemos tradiciones, etcétera”, aunque ya habían reconocido que ellos específicamente no eran hablantes ni indígenas.

Consecuentemente, en la definición de qué es “ser indígena”, es decir, en la expresión de la representación social de lo indígena, sí aparecieron en mayor medida diversos elementos referidos a la cultura, costumbres, lengua, tradiciones, ropa, etc., como se ha definido la relación identidad-cultura en la antropología clásica.

También fueron frecuentes los argumentos “soy indígena porque soy de la sierra”, y “no soy indígena porque vivo en la ciudad”, que refieren, ambos, a las fronteras territoriales como identitarias. Y por supuesto también hubo respuestas congruentes del tipo: “sí soy indígena, porque mis padres y antepasados lo son, hablo la lengua, soy de la sierra”, etc. En estos casos se notaba la expresión de un conjunto de repertorios ya sea interiorizados o empleados como recursos discursivos para mostrar claramente su distinción. Claro, vale decir que los entrevistadores procedían de Xalapa, pertenecían a la universidad y representan “el otro” no indígena, de cuya percepción dependía su futuro como universitarios.

En las diversas respuestas fue notable cómo manejan con flexibilidad su autoadcripción indígena, y que dependiendo de lo comprometedor de la pregunta, entran o salen de la frontera étnica. En cambio, cuando se trataba de explicar lo indígena sin implicaciones personales, su respuesta retomaba estructuras e incluso estereotipos socialmente elaborados para afirmar la representación social hegemónica del indígena: los indígenas se visten con ropa de la de antes; son los que no hablan español.

Por otro lado, las respuestas también mostraron que la desigualdad constituye un referente fuerte de la identidad indígena, pues tanto los jóvenes que se reconocieron indígenas, como los que no, manifestaron en sus definiciones de lo indígena rasgos como pobreza, ignorancia, así como el estigma y la discriminación padecidos, rasgos referidos a sus propias circunstancias en entrevistas más profundas. Sólo en un caso la respuesta de un aspirante que se identificó como indígena no hizo referencia a la lengua, la tradición, ni al territorio, sino que justificó su pertenencia indígena en el mantenimiento de una relación distinta con la naturaleza, más cercana, vinculado a un conocimiento profundo del comportamiento de plantas y animales, y a una mayor convivencia con esas especies, e hizo hincapié en que esas prácticas eran las que lo hacían indígena y diferente de los demás. Desde mi punto de vista, el fortalecimiento de la autoidentificación indígena o etnización y la apropiación de la

universidad como espacio para un despliegue más complejo de la etnicidad, transcurrió a la par del avance de los estudiantes en los semestres de la carrera, análisis que aún no ha concluido pero del que retoma un comentario de una de las profesoras de la sede para ejemplificar el proceso.

Karla Tehuintle, estudiante de la tercera generación de la orientación derechos, nació y cursó la educación básica y media en la ciudad de Orizaba y los sábados estudiaba psicología en una universidad privada⁵ en esa misma ciudad. Cuando ingresó a la UVI no se reconocía como indígena, más bien reafirmaba su identidad urbana cada vez que le era posible, pero sus estudios la llevaron a recorrer las comunidades de la Sierra y a entablar comunicación con los habitantes de la región, entre los que abundan familias con su mismo apellido. Poco a poco Karla pudo rehacer la historia de su familia y la migración de la Sierra a la ciudad. A ella poco le habían contado de su vida anterior, no conocía la zona, ni las tradiciones, ni el náhuatl, etc. Así, las prácticas universitarias le empezaron a descubrir un mundo que en principio había considerado ajeno y que ahora sentía perdido, pero del que empezaba a vislumbrar la oportunidad de reapropiárselo.

En la diversidad de respuestas de los jóvenes existe, por un lado, la percepción de que la identidad étnica es algo construido que viene del pasado, frente a la que pueden negarse o reasignarse, pero con la llegada de la UVI se generó la sospecha de que la identidad étnica puede recrearse con nuevos significados. A su paso por la universidad, estos jóvenes experimentan un proceso de reacomodo y recreación de su identidad étnica, mediante la interacción con nuevas interpretaciones de los referentes étnico-identitarios del pasado y el acercamiento a referentes étnicos de las postrimerías del siglo XX, incluidas en el enfoque educativo y en el posicionamiento

⁵ La Universidad del Golfo de México se ha expandido por el territorio veracruzano ofertando carreras tradicionales, con horarios y planes de pagos muy flexibles, incluso con becas trabajo.

filosófico-político del modelo universitario intercultural, como lo expresa Dietz y Mateos (2010, p. 109):

A través de sus programas académicos destinados a estudiantes sobre todo indígenas, la UVI está generando cauces innovadores para diversificar el “conocimiento” universal y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia se hibridizan mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento (Mignolo, 2000; Escobar, 2004; Aparicio y Blaser, 2008).

Al respecto, vale la pena señalar que la construcción de tales cánones no ocurre de una manera simple, única y unidireccional, sino que las hibridaciones que se han venido generando a partir de los medios, la migración interior y exterior, y la construcción de carreteras, entre otros, marcaron a estas generaciones de jóvenes rurales, quienes ahora encuentran en la universidad, tal como Karla y Enrique, la posibilidad de articular los referentes locales, étnicos, culturales y globales con que reconstruirse y recrear con amplitud y diversidad la interpretación de la realidad que les está tocando vivir y compartir con sus pares.

GÉNERO Y PERTENENCIA COMUNITARIA

Por otro lado, la referencia a las identidades de género de los estudiantes se manifestó a través de dos de las preguntas de ingreso: *¿cómo has hecho para mantener tus estudios y cómo lo harás en la UVI?* y *¿cómo participas en tu comunidad?*

Frente al primer cuestionamiento, las respuestas confirman que un buen número de varones se financia a sí mismo los estudios desde la secundaria y que éstos son más un proyecto personal que familiar. Para las chicas esto ocurre en menor medida, ya que dicen contar con apoyo de tíos o hermanos mayores. Pero es posible que

los varones que reciben apoyo de su familia no lo comenten, ya que quizá consideran vergonzosa la dependencia económica. De este sentimiento masculino, fui testigo no en la sede de Tequila sino en la de Espinal, en la región del Totonacapan, al presenciar un serio conflicto entre un estudiante y su maestro. Éste ofrecía al estudiante cubrir sus gastos para que acudiera a un viaje de estudios a la Universidad de Chapingo, pero el estudiante se sintió ofendido y presionado por tal hecho, pues explicaba que sólo él era responsable de sus gastos, y ni de su padre recibiría dinero. Consideró el ofrecimiento como una falta de respeto del maestro. Éste, por su parte, explicaba que el joven era muy buen estudiante, sus dificultades económicas limitaban su desempeño, el viaje sería una experiencia significativa para su formación, deseaba apoyarlo con sinceridad y que lo considerara como un préstamo. El estudiante insistió en que no se lo podría pagar y, por tanto, no iría y reiteró su derecho a tomar sus propias decisiones. A partir de este acontecimiento, consulté a varios profesores de la UVI y confirmaron que, en efecto, los varones no son estables en su permanencia universitaria, ya que una enfermedad o un problema en casa los obliga a responsabilizarse de su familia, causa por la que abandonan los estudios.

En cuanto a lo que manifestaron los jóvenes sobre la participación en las comunidades, se percibe una tajante división entre géneros respecto a los roles que cada uno desempeña en la comunidad. Ellas mencionan que su participación es mayor en el coro de la iglesia, como candidatas a reinas en las ferias, catequistas o para impartir pláticas de salud a las mujeres. Ellos participan más en faenas o tequios, en construcción de caminos, tareas de pavimentación, arreglo de panteones, pintar la iglesia o la escuela, etcétera. Los ámbitos que ambos géneros comparten, además de la escuela, son los torneos de fútbol, en los que interviene una minoría de estudiantes mujeres. También en las fiestas patronales comparten espacios de ocio como los bailes y comparten la experiencia de ser instructores comunitarios. Todos éstos ámbitos juveniles rurales se mantienen generalmente hasta antes de casarse.

Durante su estancia en la universidad, los roles de género pueden mantenerse o transformarse, pero además se abren nuevos espacios (locales y extra-locales, tradicionales o no, que pueden ser más o menos estructurados) para estar, ser y relacionarse como un joven o una joven universitaria. Ello sucede tanto en las pequeñas pensiones, los sitios de comida y de internet, los cuartos que alquilan los estudiantes, como aquellos que la actividad universitaria genera; y todos constituyen escenarios en los que la exposición ante la heterogeneidad de actores y contextos posibilitan marcos de sentido para estos jóvenes rurales.

La UVI ha generado una serie de convenios y acuerdos con actores locales y redes regionales, que se convierten así en contrapartes del proceso extra-escolar de enseñanza-aprendizaje. Mediante estas estancias y prácticas de campo, los alumnos comparan, contrastan y traducen entre diversos tipos de saberes –saberes formales e informales, académicos y comunitarios, profesionales y vivenciales, generados en contextos tanto urbanos como rurales y articulados por actores tanto mestizos como indígenas. Es este continuo intercambio de conocimientos y metodologías académicas *vs* comunitarias el que está generando nuevos sujetos híbridos no sólo en cuanto a sus saberes, sino asimismo a sus “haceres” cotidianos (Dietz y Mateos, 2010, p. 118).

En cuanto a la pertenencia comunitaria, es muy notable la diferencia entre los aspirantes de las comunidades de la Sierra y los que provienen de ciudades. Los primeros refieren diversas formas de participación e involucramiento en procesos sociales, políticos y culturales en su comunidad, mientras que para los de la ciudad su ámbito de participación es primordialmente la escuela y dicen desconocer, en general, procesos relevantes de su ciudad o su barrio; tampoco mencionan otros grupos de pertenencia además de los que forman con sus pares de la escuela. En este sentido, tanto unos como otros experimentarán en la UVI un modelo pedagógico intercultural con herramientas de distinta naturaleza pero con la

potencialidad para crear un perfil flexible con posibilidades para desempeñarse tanto en el ámbito comunitario como en otros.

Las primeras generaciones de jóvenes que estudian en la UVI se van convirtiendo paulatinamente –y gracias a sus prácticas y proyectos implementados *in situ* desde el inicio de sus estudios– en protagonistas y creadores de sus propias prácticas profesionales futuras (Dietz y Mateos, 2010, p. 127).

De esta manera el arraigo a la comunidad de origen, el trabajo colectivo con sus paisanos, los proyectos agrícolas, la participación de las prácticas culturales de la sierra, etc. ya no representan “el sufrimiento” al que se refería Isacc, sino posibilidades profesionales y de vida.

Yo ideas tengo bastantes para trabajar, ... a lo mejor se me ocurre, eh... por ejemplo, cómo se llama... lo de las truchas, emprender ese proyecto porque he visto cómo se venden, pero no se tiene esa difusión para venderlo más allá, para buscar el mercado, quizá un mejor precio o cosas así similares, pero eso es uno que se me viene a la mente y eso sí dejaría un buen recurso, igual tanto para mí como para la comunidad también sería muy bueno, otro se me ocurre, el cultivar el plátano, yo tengo una muestra tengo como diez matas, lo que sí se da, lo que pasa es que no hay nadie que lo siembre. Se me ocurre también la de sembrar ese y buscarle mercado. Entonces donde yo me veo es dirigir un grupo, capacitarlos, darles conocimiento, cómo se podría manejar e ir canalizándolos, porque igual, yo no puedo decidir en un grupo y vamos a hacer esto no, porque igual ellos tienen igual como yo, igual como todos ideas y cosas para emprender algo, pero si no tenemos esa información adecuada, esos conocimiento es cuando se producen los fracasos en un grupo, es cuando ya empiezan los conflictos (UVI/Kique/DRS2/23).

Sin embargo, entre los estudiantes, se abre o se mantiene el imaginario de la migración, pero no como única opción de supervivencia, sino como proyecto profesional, con herramientas académicas y como posibilidad de cumplir los propios sueños.

Quiero terminar inglés y hablar otros idiomas francés, italiano y coreano... y bueno y mi sueño es Francia, porque dicen que ahí los Euros valen más que un dólar, entonces quiero aprender bien náhuatl e inglés, va todo relacionado con mi sueño, lo del turismo y todo eso e irme a Francia a trabajar, si se puede... me gustaría ir a Francia (UVI/Xanath/GA11/18).

Estas últimas citas corresponden a estudiantes que tienen entre un año y seis meses en la universidad; seguramente ocurrirán cambios de perspectivas durante su estancia, pero la intención del estudio es mostrar los diversos imaginarios que el acceso a la universidad y la especificidad del modelo UVI genera en estos jóvenes. En la creación de imaginarios está la potencialidad de re-hacerse, de visualizar rutas que las realicen o no, forman parte de quien están siendo y de quien quieren ser.

LOS HIJOS DE PROFESORES INDÍGENAS

Entre los aspirantes y estudiantes de la UVI se encuentran varios hijos de profesores indígenas cuyas características es interesante distinguir en términos de la ubicación de sus familias en el espacio socioeconómico de las comunidades, así como por su experiencia con las políticas educativas indigenistas. Entre estos estudiantes se encuentran muchos que no hablan una lengua indígena aunque sus padres son profesores bilingües pues, comentan, a ellos no se les enseñaron ni los enviaron a una escuela bilingüe. Algunos jóvenes de estas familias aprendieron la lengua indígena con sus abuelos y en sus propias comunidades. Respecto a sus aspiraciones universitarias, tenían como primera opción la de estudiar en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) o en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para heredar la plaza de sus progenitores. En charlas comentaron que la decisión de qué hermano debía heredarla llevó a acuerdos familiares; en algunos casos, el ingreso a la UVI se debió

a que el hermano o hermana mayor había heredado la plaza o ya estaba estudiando para ello.

Mis padres sí estudiaron, mi padre falleció, sólo me queda mi mamá. Mi mamá ahorita terminó el diplomado, es maestra en educación indígena, ella estudió en la UPV (UVI/Úrsula/DRS1/19).

Soy digamos que el tercer hijo de cuatro. Al entrar a estudiar, no entré a preescolar, no, como mi mamá es maestra de educación primaria bilingüe, desde muy chiquito me enseñaba, me enseñaba, me enseñaba y ya entré a primaria. Tengo una hermana que ya es maestra en Tehuipango, maestra de educación bilingüe. Una hermana más chica que yo, que es licenciada en Educación Preescolar, la que se va a titular apenas este semestre, está en la UPN, y la otra en la UPV, y un hermano que va a la primaria (UVI /Enrique/GAI2/22).

En otros casos, ingresaron a la UVI, pero sus padres no estaban de acuerdo con que lo hicieran, ya que ellos querían heredarles su plaza, por la estabilidad económica que proporciona en el proceso de movilidad social de estas familias. También se infiere, y ha de destacarse, que en general, la identidad docente sigue siendo valorada positivamente en las zonas rurales, por lo que ser maestro constituye un capital social, cultural y económico significativo, que en ocasiones puede limitar las aspiraciones profesionales de algunos jóvenes que van más allá de un trabajo fijo y una identidad profesional reconocida.

Por lo menos dos estudiantes que conocí, pertenecientes a la primera generación de la UVI, estudiaban las dos carreras –la de licenciatura en educación de la UPV o de la UPN y la de la UVI–, pero ambas se vieron presionadas y abandonaron la UVI para cumplir con los trabajos de la UPN, o se dieron de baja cuando ya tuvieron que ingresar al servicio como profesores.

No, es que mi mamá es viuda, pero volvió su [nuevo] esposo... ya tiene años viviendo con nosotros y él es maestro y dice que me va a dejar su

plaza, por eso yo voy a entrar a la UPN. Entonces yo digo que me voy a ir y abro mi mente, pero por lo mismo de que él está ahí, creo que nada más le faltan tres o cuatro años y si yo entro, pues quizá yo ya no voy a poder seguir aquí en la escuela (UVI /Fany/GAI2/19).

Con frecuencia, la familia, las condiciones materiales y la necesidad económica ejercen presión sobre los jóvenes hasta el punto de ser determinantes en sus decisiones, doblegando su voluntad de mantenerse en el camino que se habían trazado, y dejando de lado su vocación y lo que realmente querían hacer en sus vidas. Es el caso de Úrsula, quien estaba convencida de permanecer en la UVI porque su vocación no era la de ser maestra, y porque sus intereses y aspiraciones correspondían a los estudios que realizaba en este plantel, ya que quería llevar a cabo un proyecto de una maquiladora con mujeres de Tehuipango.

Mi tía tuvo incapacidad y me dijo que la cubriera en un ciclo en un jardín de niños y, ah bueno, de eso a que no esté haciendo nada, pues mejor voy con los niños, y ya... Ayyyy no, esto no es para mí, mi mamá me dice: yo te voy a dejar mi plaza y eso... y yo no, no mami, no quiero yo de maestra no, eso no es para mí, es que tú no sabes que los trabajos, que no se qué, ay mami en tus tiempos, está bien que en tus tiempos había mucha posibilidad y que ahorita no, pero de todos modos... pues si yo peleo por algo, pues lo voy a sacar, cuando tú no estés qué voy a hacer... Porque le había contado que tenía un proyecto, bueno tengo un proyecto, y bueno la UVI creo que es más factible de que encuentre trabajo a que [de] otras universidades. La UVI porque son proyectos, porque tienen que desarrollarse en comunidades y creo que ahorita es lo que se requiere en cualquier localidad, para desarrollar trabajo, que tengan una buena economía, desenvolverse más en cuestiones económicas, laborales y pues ya (UVI/Úrsula/DRS1/19).

Úrsula también abandonó la UVI antes del tercer semestre para ingresar a la UPN. Sin embargo, también se da el caso contrario, en el

que la presión económica o familiar no desvíe a los jóvenes de su camino. Alicia, por ejemplo, es una estudiante de Zongolica con la que tuve contacto durante toda la carrera, y siendo hija de maestros y cuyo difunto padre heredó la plaza a su hermano, estuvo sometida a mucha presión por parte de su mamá para que abandonara la UVI e ingresara a la UPN. Hubo momentos en que su madre le decía que deseaba jubilarse pronto, por lo que era urgente que iniciara los estudios de licenciatura en educación, sin embargo, la estudiante finalmente logró terminar la carrera en la UVI.

Somos tres, mi hermano está trabajando de maestro (UPN), se le quedó la plaza de mi papá y mi hermana está estudiando en Río Blanco la carrera de odontología también en la UVI (UVI/Alicia/GAI2/19).

La plusvalía que representa para una familia rural, el salario fijo de una plaza y el reconocimiento social de una profesión tradicional como la docente, requiere de una estrategia familiar que permita mantener tal prerrogativa de forma transgeneracional. En tal situación, la anuencia o connivencia de las autoridades hacia las prácticas de los sindicatos que propician la herencia de plazas a los hijos de los profesores, ha favorecido el desarrollo de una pequeña burguesía rural asociada al magisterio. Tal fenómeno no es exclusivo de los ámbitos rurales. En los centros urbanos se repite la situación de hijos de profesores que no pudieron o no quisieron ingresar a la universidad, o que tienen una profesión pero que no encuentran empleo, y terminan estudiando en universidades pedagógicas para heredar o comprar una plaza de profesor que les permita tener un salario fijo y un nivel económico y social como el de sus antecesores.

Los jóvenes rurales que pertenecen a este grupo logran, en algunos casos, articular las expectativas de sus padres con su convicción y experiencias en la UVI, otros abandonan la universidad para integrarse simultáneamente a la UPN y al gremio magisterial, lo que genera otro tipo de joven rural que a la vez es profesor y

estudiante de fin de semana. Así, las distintas rutas que han llevado, por un lado, los movimientos etnopolíticos en el país; y por otro, las políticas indigenistas y neoindigenistas, interpelan a diversos posicionamientos de los actores sociales en estas regiones, como ha sido el gran descreimiento, desmovilización y simulación de los principales ejecutores de la educación básica “intercultural y bilingüe”. Mientras que en el caso de los futuros profesionales interculturales, aunque con la permanente incompletud de un hipertexto, he pretendido dar cuenta, aquí por lo menos, de las conexiones y distancias potenciales entre los marcos de sentido de estos nuevos actores sociales.

REFLEXIONES FINALES

Si bien con estos avances de la investigación no es posible dar cuenta aún de los cambios, resistencias o persistencias que incorporan las identidades étnicas de los estudiantes en la universidad intercultural, es evidente que, al identificarse como indígenas, así como cuando niegan esta identidad, estos actos están relacionados con las políticas educativas que se han implementado en el país durante el último siglo. Por un lado, la negación de su identidad indígena responde al temor a ser estigmatizado, infundido probablemente por las prácticas relacionadas con las políticas educativas homogeneizadoras, autoritarias y castellanizadoras, que se llevaron a cabo en las regiones rurales e indígenas de nuestro país. En contraste, la afirmación de su identidad indígena puede entenderse conveniente en el contexto de la educación intercultural –en este caso superior– en México y en Latinoamérica, ya que, en el imaginario social instituido, la educación intercultural tiene “exclusivamente” rostro indígena y valora las lenguas originarias, por lo que se ha considerado como una educación para minorías étnicas. En este sentido, la universidad intercultural se configura como un espacio en el que las demandas de los movimientos indígenas de finales del siglo XX

han encontrado, sino una respuesta plena, por lo menos un acicate que permite a los integrantes de tales movimientos reposicionarse como actores colectivos.

Es significativo, entonces, que el proceso de identificación étnica que estos estudiantes desarrollan se manifiesta –a diferencia de lo ocurrido en otros momentos históricos– más flexible y abierto, en el sentido de poder incorporar elementos de la cultura global, universitaria, juvenil, rural, tradicional, comunitaria, etc. Sin embargo, no es claro que este hecho evite la discriminación y exclusión que, transfigurándose, aún ocurre. De este modo, el ingreso a la universidad puede representar, sin tener un sentido contradictorio sino más bien complementario, la estrategia para dejar de ser indígena y tener las oportunidades de los que no lo son, o la estrategia para afirmar lo indígena, en virtud de que ello proporciona pertenencia, capacidad de liderazgo y oportunidades educativas de acuerdo con las políticas vigentes de atención a la diversidad.

En este primer acercamiento a la formación de la identidad juvenil se percibe, tanto la influencia de las formas tradicionales de adscripción identitaria (padres, lengua, comunidad, etnia, territorio), como las influencias mediáticas (música, ropa juvenil, interés por las TIC's), que se vuelven notables en fases más avanzadas de su estancia en la universidad, y la del propio enfoque pedagógico de la UVI que les permitirá trazar sus rutas profesionales. Todas estas influencias van generando nuevas formas de agregación e identificación, y organizan el mundo de sus deseos, aspiraciones y proyectos en función de las centralidades que cada una de ellas tiene en los diversos contextos y épocas de su vida. Ser joven rural universitario es un gran logro, es una forma alternativa de vivir la juventud y etnicidad en el ámbito rural; puede ser una estrategia para ubicarse en el contexto global y generar desde allí una diversidad de imaginarios de futuro.

Por otro lado, la identificación de los estudiantes que son hijos de profesores indígenas, da cuenta de la diversidad intragrupal de los jóvenes que cursan educación superior en la Sierra de Zongolica. El

nivel de estudios de sus padres, su estabilidad económica y las redes sociales que el trabajo de sus padres les ha posibilitado, generan expectativas diferentes respecto a los estudios superiores y lo que implica ser un profesionista en esos contextos. Como se pudo apreciar en las citas de las entrevistas, la inestabilidad de los estudios universitarios en estos jóvenes no se debe a la capacidad económica de sus padres, sino al descreimiento de éstos en una educación con enfoque intercultural, y al conocimiento de la situación de precariedad laboral que sufren muchos profesionistas en el país –lo cual puede no ser tan claro para el resto de los demás padres de familia–, en contraste con la seguridad que representa, para ellos y sus familias, adquirir una plaza de profesor. Lo anterior, da cuenta de la coexistencia de diversos imaginarios sobre la educación superior, pues mientras para algunos sectores la educación superior de las diversas generaciones familiares es un logro en sí mismo, como lo fue a mediados del siglo XX en el país, para otros sectores la educación no puede ser una aspiración social si no se acompaña de la seguridad de un empleo estable.

REFERENCIAS

LIBROS

- Barabas, A. y Bartolomé, M. (1990). *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*, México: Conaculta, Dirección General de Publicaciones.
- Bonfil, P. (2004). Lo público es ancho y ajeno. Obstáculos y desafíos para la construcción de una agenda de mujeres indígenas. En Hernández, R. Sarela, P. Sierra, M. (coords.). *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN*. México: H. Cámara de diputados, LIX legislatura, CIESAS y Porrúa.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trota.
- Díaz-Polanco, H. (s/f). El EZLN y la política. En Aziz, A. y Alonso, J. (coords.). *Sociedad civil y diversidad III*. México: H. Cámara de diputados, LIX legislatura, CIESAS y Porrúa.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*. España: Universidad de Granada-CIESAS.
- García Canclini, H. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

- Giménez, G. (2000b). Identidades étnicas: estado de la cuestión. En Reina, L. (coord.). *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. México: CIESAS, INI, Porrúa.
- Gutiérrez, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: Los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: Conaculta, Instituto de investigaciones sociales-UNAM, Plaza y Valdés.
- Provansal, D. (2003). La domesticación del otro. Enseñanza y colonialismo. En Santamaría y González, F. *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus Editorial.
- Rosaldo, R. (2000). Reimaginando las culturas nacionales. En Arce Valenzuela (comp.). *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*. México: El Colegio de la Frontera Norte, Plaza y Valdés.
- Rodríguez, María T. (2003). *Ritual, identidad y procesos étnicos en la sierra de Zongolica, Veracruz*. México: CIESAS.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina: Amorrortu.
- Touraine, A. (2000). *¿Podemos vivir juntos?* México: FCE.
- Warman, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México: FCE.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Chamoux, M. (2006, diciembre). ¿Hacia el indio nuevo? De lo global a lo local y a la inversa en pueblos nahuas del norte de Puebla. *Revista Trace*, núm. 50. México: CEMCA.
- Dietz, G. y Mateos L. (2010, enero-junio). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Revista Cuicuilco* (núm. 48). México: ENAH.
- Feixa, C. y González, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Revista electrónica Papers*, núm. 79.
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (vol. IX, núm. 20). México: COMIE.
- Pérez Ruiz, M. L. (2004). ¿Qué es lo específico de lo étnico? Un ensayo de definición. *Estudios Latinoamericanos* (núm. 24). Varsovia-Pozán: revista de la Sociedad Polaca de Estudios latinoamericanos.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (vol. IX, núm. 20). México: COMIE.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Una identidad pos étnica. Revista *Nexos*, núm. 338, febrero. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 de www.nexos.com-mx.

La construcción social de las juventudes en *Última Década*, núm. 19, noviembre, CIDPA Viña del Mar. Recuperado el 10 de enero de 2006 de <http://www.cidpa.org/txt/19art7.pdf>

La diversidad en las reformas educativas interculturales. En *Revista electrónica de Investigación Educativa*, núm. 4 (2). Recuperado el 12 de julio de 2003 de www.redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html

Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe en IESALC, en *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Recuperado el 15 de diciembre de 2007 de <http://www.unesco.org/ve/publicaciones/Boletin-InformeES.htm>.

OTRAS FUENTES

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI. México.

**PROFESIONISTAS EMERGENTES:
GESTORES Y GESTORAS INTERCULTURALES
PARA EL DESARROLLO EN EL SUR DE VERACRUZ**

*Dulce Angélica Gómez Navarro**

Este trabajo tiene como objetivo presentar un panorama general de los distintos nichos laborales de tres generaciones de egresados y egresadas de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) de sede Selvas, ubicada en la localidad de Huazuntlán de Madero, Municipio de Mecayapan, al sureste del estado de Veracruz; cuyo programa educativo está enmarcado en un conjunto de políticas que contribuyen a la educación superior intercultural en México. Estos licenciados y licenciadas, en Gestión Intercultural para el Desarrollo, se encuentran enclavados entre una formación universitaria marcada por el compromiso social con sus comunidades y condiciones estructurales propias de la región donde se encuentra la UVI Selvas, y que afectan directamente la construcción de este campo profesional emergente de la gestión intercultural.

En 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) im-

* Candidata a Doctora por la Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Antropología Social. Becaria Conacyt.

pulsó la creación de las universidades interculturales en respuesta a las demandas de los movimientos indígenas, así como por el interés gubernamental de ampliar la cobertura de la educación superior a jóvenes que históricamente no habían tenido oportunidad.

En la educación superior, la inequidad es tan evidente que mientras en la población urbana de mediano ingreso, 80% de los jóvenes tiene acceso a la educación superior, en la población rural sólo 3% puede aspirar a ella, pero sólo 1% ingresa a instituciones de educación superior y menos de 0.2% egresan y se titulan (ANUIES, 2007).

Se plantea para ellas un modelo educativo intercultural de calidad y pertinente en términos culturales, lingüísticos y étnicos para zonas indígenas en el país: “El propósito central de este enfoque consiste en aprovechar las diferencias, en un proceso de complementación de los conocimientos construidos y compartidos con otros sujetos y otras dimensiones de desarrollo (comunidad, región, entidad, nación, mundo)” (Casillas y Santini, 2006, p. 36).

Este esfuerzo gubernamental para dotar de educación superior a este sector de la población, se enmarca en un paraguas de políticas y acuerdos de corte internacional en el reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas en Latinoamérica.¹ En México, las reformas constitucionales por el reconocimiento de un estado pluricultural avalan este tipo de iniciativas. En 2003 se abre la primera Universidad Intercultural en el Estado de México. Se plantea que la misión de las Universidades Interculturales es:

¹ Declaración Universal sobre Diversidad Cultural por UNESCO, 2001, y de los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2008, Convenio 169 OIT, Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 1995, Ley general de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003, entre muchos otros documentos firmados a nivel internacional, nacional, estatal y a nivel de la UV.

Promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno (Casillas y Santini, 2006, p. 145).

A la fecha operan nueve universidades interculturales de financiamiento de tipo mixto federal-estatal en diversos estados de la república (Redui, 2011). Además de que existen tres universidades más en los Estados de Oaxaca, San Luis Potosí y Guerrero financiadas por otras entidades particulares.

En un primer momento estas universidades se ubicaron dentro del campo de la interculturalidad para todos (Schmelkes, 2004). El objetivo de *interculturalizar la educación* se une a otro esfuerzo identificado en el rubro del *empowerment clásico anglosajón*² (Dietz, 2007), es decir, a los programas de acción afirmativa que comenzaron a operar desde 2001 en las universidades públicas de todo el país con el apoyo económico y organizativo de ANUIES y la fundación Ford, por medio de Unidades o Programas de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEIIES), para empoderar y ofrecer mecanismos de apoyo a dichos estudiantes durante su trayecto formativo en las universidades públicas.³

² Si bien esta fue una categorización primaria de ambas modalidades en la educación superior intercultural, varios estudios han empezado a mostrar cómo las universidades interculturales funcionan como empoderadoras (Dietz 2007, 2010) y cómo los programas de acción afirmativa están sugiriendo institucionalizar la *interculturalidad para todos* en las universidades

³ A la fecha hay un total de 24 universidades convencionales con el (PAEIIES). Dentro de la oferta de servicios se encuentran las tutorías y el acompañamiento, la difusión, cursos propedéuticos y de otra índole, gestión de becas y diseño de políticas que fomenten el reconocimiento cultural y la equidad social (PAEIIES, 2011).

A partir de la puesta en marcha de ambos mecanismos de *institucionalización de la interculturalidad* en México, la producción académica por parte de investigadores, académicos, profesores y estudiantes ha ido en aumento, y ha ido develando una multiplicidad de campos complejos de estudio, metodologías alternativas para los estudios interculturales y temas de análisis aún por explorar. Algunos de ellos son los dedicados al análisis del funcionamiento e impacto de los programas PAEIIES a nivel nacional: Didou y Remedi, 2004; Castellanos, 2005; Flores y Barrón, 2005; Schmelkes, 2004, 2008; Chávez, 2008; Gómez Navarro, 2009 y ANUIES, 2007. En torno a las universidades interculturales, se encuentran temáticas ya trabajadas o por explorar: como la migración discursiva de la interculturalidad (Mateos Cortés, 2010); la resignificación de lo étnico o procesos de etnogénesis (Bertely, 2005); el modelo educativo de la interculturalidad (Casillas y Santini, 2006); trayectorias educativas de los estudiantes en una universidad intercultural (Matus, 2010; Duclos, 2009); y el incipiente diálogo de saberes, entre los saberes científicos, académicos, y saberes locales, comunitarios y organizativos (Dietz 2010). Además de que existe una amplia producción de estudiantes, académicos, docentes e investigadores en cada una de las interculturales y de la Red de Universidades Interculturales (REDUI) (Cfr. REDUI 2011).

Un tema de alta preocupación tanto para diseñadores de políticas como para hacedores de las universidades interculturales es el proceso de la inserción laboral de los nuevos profesionistas egresados/as de dichas instituciones, así como su influencia en las dinámicas comunitarias en las que se encuentran. De allí el interés de compartir algunos hallazgos respecto al panorama laboral de los y las egresadas de la UVI Selvas, y cuyos resultados son parte de la tesis doctoral sobre el mismo tema. La investigación de corte etnográfico tuvo como objetivo analizar la construcción del campo profesional del Licenciado/a en Gestión Intercultural para el Desarrollo en la UVI Selvas. Inició en noviembre de 2010, con dos estancias de campo: la primera de noviembre a marzo de 2010 en Xalapa, y la UVI

Selvas de Huazuntlán, Sur de Veracruz; la segunda: de enero a abril de 2011, específicamente en la UVI en Huazuntlán.⁴ El material empírico alberga 71 entrevistas a actores externos, diseñadores de políticas y académicos de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI), profesores y académicos, estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre, egresados/as de la primera y segunda generación de la UVI Selvas, actores, padres de familia y jóvenes de la región, así como 5 grupos focales con estudiantes y egresados, y más de 50 horas de observación participante.

UNIVERSIDAD PARA LAS REGIONES INTERCULTURALES DE VERACRUZ

La UVI inició sus funciones en 2005 con un discurso de compromiso social por los pueblos campesinos e indígenas de Veracruz, reconociendo así el estado de marginación en que se encuentran, fruto del legado colonial y del México Independiente.

Las comunidades indígenas y campesinas de estas zonas no han contado con las mismas oportunidades de crecimiento y desarrollo, como sí lo han tenido el resto de los ciudadanos del Estado mexicano. No han tenido acceso suficiente a una educación de calidad, a sistemas de salud y jurídicos que respondan a sus particularidades socioculturales (Téllez, 2010).

Esta iniciativa surge gracias al trabajo de grupo multidisciplinario con una amplia trayectoria de investigación y formación a través del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV), creado en 1996 dentro del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV); programa desde el cual se di-

⁴ Una tercera etapa de campo se llevó a cabo en los meses de febrero y marzo de 2012 en Xalapa y Huazuntlán, con el objetivo de recopilar algunos datos específicos que faltan.

señó la línea de Investigación de Educación Intercultural, misma que ha generado interesantes reflexiones en torno a la diversidad cultural e interculturalidad.⁵ A diferencia de las otras universidades interculturales, la UVI nace desde el seno de la UV, bajo un paraguas de políticas educativas en torno a la diversidad cultural.

Entre los meses de enero y marzo de 2005, se llevó a cabo un diagnóstico, brindando información sobre las características socioeconómicas de siete regiones del estado, mediante el índice de marginación, índice de desarrollo humano, índice de desarrollo social y población indígena (UVI, 2005), lo que resultó en los rubros por atender.

Se identificaron en el diagnóstico local seis aspectos de atención; la identidad y su pérdida de la lengua; la economía respecto la producción, el empleo y la migración; el deterioro ambiental; el desarrollo social en la educación, salud y religión; la política y diversas esferas de su influencia; así como lo jurídico en cuanto administración y procuración de justicia (UVI, 2007, p. 14).

Con base en los índices menos favorables y de un alto número de población indígena, se identificaron cuatro zonas regionales estratégicas *interculturales* para instaurar las sedes de la UVI: Huasteca, Totonacapan, Grandes montañas y Huazuntlán, sede las Selvas. Recordemos que “las regiones interculturales son el conjunto de municipios que comparten rasgos culturales que tienen condiciones económicas desfavorables, cuya población ha sido históricamente marginada de la educación superior o que si la he tenido, no ha sido pertinente a sus necesidades” (UVI, 2005, p. 105).

Según datos obtenidos de la DUVI, las sedes cuentan con la siguiente distribución de alumnos y alumnas:

⁵ Este equipo se ha aglutinado como un cuerpo académico de estudios interculturales de la UVI, compuesto por un equipo con diversos perfiles disciplinares como la pedagogía, sociología, filosofía, educación, lingüística, entre otras.

Población de estudiantes en sedes de la UVI

Sede	Estudiantes
Las Selvas	112
Huasteca	85
Totonacapan	84
Grandes Montañas	86
Total	367

Fuente: Elaboración propia con base en datos DUVI, febrero 2012.

En 2005 inicia el funcionamiento de las sedes en instalaciones provisionales,⁶ con dos licenciaturas: Gestión y Animación Intercultural (GAI), y Desarrollo Regional Sustentable (DRS). En 2007 se elabora una reingeniería curricular para dar nacimiento a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), misma que sirve como tronco común de cinco orientaciones de conocimiento: Lenguas, Comunicación, Sustentabilidad, Derechos y Salud, que las y los estudiantes deciden a partir de sexto semestre. Recientemente se ha planteado la propuesta de departamentalizar dichas orientaciones –que se han visto como cinco micro licenciaturas–, con la intención de dotar de mayor identidad al tronco común LGID. “Los estudiantes [...] toman a las orientaciones como especializaciones en las que se han ido formando y lo que los hace diferentes con respecto a sus demás compañeros” (Matus, 2010, p. 137).

Los licenciados y licenciadas LGID pretenden ser formados en el compromiso y desarrollo de sus regiones, a partir de las problemáticas y necesidades encontradas en las cuatro sedes:

Se constata en las comunidades indígenas la necesidad de agentes sociales capaces de acompañar y fortalecer las iniciativas familiares, grupales o comunitarias; faltan asimismo mecanismos, agentes e instancias y enlaces que permitan a las iniciativas locales o regionales beneficiarse de saberes y

⁶ A la fecha, dos de las sedes ya se encuentran en sus instalaciones definitivas.

otros recursos exógenos, que establezcan vínculos entre las iniciativas de diversas comunidades y etnias orientadas hacia un desarrollo sustentable, y que permitan crear sinergias entre iniciativas de diversos sectores (sociales, institucionales) orientadas a la construcción de la sustentabilidad (UVI, 2007, p. 13).

Para llevar a cabo dicho objetivo, la UVI funciona mediante un modelo educativo *intercultural*,⁷ presencial, semi-presencial y en menor medida virtual con duración de 8 semestres, donde se concilian horas de clase áulicas con salidas de campo de los alumnos, en compañía de profesores, para realizar investigaciones vinculadas con grupos comunitarios, durante los ocho semestres de duración de la carrera. Ese espacio extra áulico resulta enriquecedor en la formación del LGID, al trabajar con iniciativas de gestión, intervención o investigación, “la comunidad es un punto nodal de la enseñanza-aprendizaje” (Matus, 2010, p. 150).

Los intercambios de saberes académicos y/o científicos –abs-traídos por los estudiantes al pertenecer a una universidad–, son puestos en diálogo con los saberes subalternos, saberes locales, históricamente no reconocidos por la hegemonía epistemológica occidental;⁸ no obstante estos procesos de recién aparición están generando lo que Gunther Dietz llama un *incipiente diálogo de saberes* (2010), además de que engendra en los LGID un perfil específico de alto compromiso y trabajo por la comunidad (Cfr. Matus, 2010).

⁷ Para un análisis detallado de la migración, apropiación y resignificación del discurso intercultural por los ideólogos, diseñadores de políticas, profesores de una sede UVI (Cfr. Mateos Cortés, 2010).

⁸ Pérez Ruiz y Argueta, analizan las tendencias respecto a la valoración epistemológica de unos saberes u otros, y proponen que para generar diálogo primero se tienen que “fortalecer los sistemas de conocimiento indígenas, para después y sólo bajo un plano de horizontalidad y de igualdad, se pueda dialogar con las ciencias occidentales” (2011, pp. 47-48). Otras discusiones al respecto se encuentran en “Ecología de saberes” (De Sousa Santos, 2006) y (Dietz, 2010, 2011) con diálogo de saberes.

LA SIERRA DE SANTA MARTHA, CONTEXTO DE LA UVI SELVAS

Para hablar de la sede, sus egresados y los actores comunitarios que conviven con ella, es imprescindible esbozar ciertas características de la región, propósito del siguiente apartado.

La UVI Selvas se encuentra en la localidad de Huazuntlán de Madero, Municipio de Mecayapan, al sureste del estado de Veracruz. La Sierra de Santa Marta (SSM) incluye los municipios de Mecayapan, Tatahuicapan, Sotepan y Pajapan –llamada región intercultural para la UVI–, fue identificada por el diagnóstico de factibilidad con indicadores de muy bajo a bajo en el nivel de desarrollo social, así como alto a muy alto en el índice de marginación (Cfr. UVI, 2005, p. 11). Un ejemplo es el municipio de Mecayapan que según datos de Mateos Cortés: “18.2% de la población es analfabeta, 29.1% tiene la primaria incompleta y 9.9% cursó la secundaria” (2010, p. 177), además de presentar otros factores que evidencian las condiciones socioeconómicas de la zona.⁹

La SSM se caracteriza por ser de eminente a medianamente indígena (UVI, 2005, p. 11) pues alberga a diversos pueblos y comunidades, principalmente nahuas y popolucas, así como a mestizos y afro mestizos, presentando una complejidad histórica, social, económica y cultural a partir de su diversidad. Esta región ha sido escenario de interesantes estudios, en los que sobresalen en esta última década los de Eric Léonard y Emilia Velázquez; caracterizando el Sotavento Veracruzano (2000) y el de Luisa Paré y Emilia Lazos (2000) donde se analizan las transformaciones y re significaciones sociales de un ecosistema en decadencia; aunque desde la década de los sesenta se han realizado investigaciones de amplia envergadura

⁹ Indicadores de marginación en el municipio de Mecayapan: Grado de marginación 2000 1, 5887 muy alto. Lugar ocupado a nivel nacional 164. Población en localidades menores a 5000 habitantes 100%. Ocupación con menos de 2 salarios mínimos 85.85%. Ocupación en vivienda sin drenaje ni escusado 60.91%. Ocupación en vivienda sin energía eléctrica 26.56%. Ocupación en vivienda sin agua entubada 20.27% (Cfr. Comuders, 2008).

(Cfr. Paré y Lazos, 2000). Algunas de las características recogidas en estos trabajos son:

- Un amplio deterioro ecológico y socioeconómico de la región, que ha generado una crisis del sistema productivo tradicional (milpa, ganadería y recolección-caza) debido a múltiples causas, como la aplicación de políticas públicas que no han favorecido al desarrollo sustentable de la región, como el cambio de régimen agrario,¹⁰ el impulso de ganadería extensiva (desde los años cincuenta), así como el debilitamiento de instituciones tradicionales, entre otras causas. Como impactos se refiere a un empobrecimiento estructural, cambios en la dieta, salud y calidad de vida de las familias, debido a un proceso de deforestación de la selva y pérdida de biodiversidad, y de un barbecho degenerado (Cfr. Lazos y Paré, 2000). Es importante señalar el agravamiento de este panorama a partir de las políticas neoliberales y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) que el gobierno mexicano impulsó en los años noventa y que han modificado sustancialmente las fuentes primarias de ingreso y supervivencia.¹¹
- Esta *naturaleza entristecida* –como la llaman Paré y Lazos (2000)–, ha impactado en los destinos y temporalidades de la migración. Si con el *boom* petrolero del golfo algunos pobladores de la zona se arriesgaron a probar suerte en las refinerías de Coatzacoalcos y Minatitlán, hoy se observan nuevos

¹⁰ Para conocer una perspectiva histórica sobre el reparto de tierras (PROCEDE), el paso de tierras comunales a tierras ejidales, su eminente privatización y forma en la que sea ejercido la ciudadanía agraria en esta región (Cfr. Velázquez 2010).

¹¹ Anteriormente la mayoría de la gente obtenía sus recursos alimentarios de sus parcelas, hoy en día muchas familias reciben ingresos de un familiar de Estados Unidos, o del pago del programa *Oportunidades*, otros más subsisten del sector servicios u otras actividades económicas dentro de las poblaciones o en pueblos y ciudades cercanas. Un aspecto notable señalado con los actores con los que se habló, es la proliferación de casas de préstamo en la región (o de personal que las representa y hace visitas) donde al parecer muchas familias deciden endeudarse para llegar a fin de mes.

y más populares parajes como las migraciones temporales a Jalisco o Sinaloa y ciudades del Norte del país, o bien al clásico destino de millones de mexicanos: Estados Unidos. Migraciones que invariablemente se encuentran reestructurando el tejido familiar y social de las poblaciones (Cfr. Del Rey, 2004).

- Nuevas modalidades de consumo en las regiones rurales en México, como los productos de belleza y vestido (por catálogo o tiendas de autoservicio instaladas principalmente en las ciudades cercanas de Acayucan y Minatitlán), consumo de la televisión (telenovelas del canal 2 y 13), entre otros tipos de consumos que forman parte de la vida cotidiana.
- Inminente pérdida del uso la lengua náhuatl, así como de otras lenguas de la región, producto de una política educativa y lingüística que priorizaba el español en la escuela (Cfr. Hamel, 2001); pero por otro lado, se observa una toma de conciencia por algunos colectivos con proyectos de revitalización (como son estudiantes y egresadas/os de la UVI):

Somos nahuas aunque ya no todos ya lo hablen [...] Antes mi mamá y mi papá hablaban náhuatl, en la casa. Era lo que se usaba. Y como que el español no era tan importante. Pero como fue avanzando la ciencia por decirlo así, uno fue aprendiendo en las escuelas y habían profesores terriblemente malos, tenías que hablar español porque anteriormente los alumnos hablaban náhuatl en la escuela y los maestros que eran muy estrictos que era de acá (de la ciudad), quería que todos hablaran el español. Y cuando hablaba náhuatl le daban un pinche reglazo y es como los chamacos empezaron a hablar español. Como que ya hubo menos interés para que aprendieran (Señora de 45 años, Huazuntlán, marzo, 2011).

- La presencia de diversos movimientos sociales y su participación política en la reivindicación de derechos individuales y colectivos en la región: Antorcha Campesina, Movimiento

Agrario Indígena Zapatista (MAIZ) Veracruz, por mencionar algunos.

- Complejidad del sistema político y burocrático debido a la convivencia de formas tradicionales de organización y la presencia de los partidos políticos en la zona. Además de las relaciones clientelares y caciquiles que permean los aparatos gubernamentales. Un hecho particular en años recientes ha sido la desestructuración de la hegemonía histórica del PRI en los últimos años, “los partidos políticos, en la región sí están muy fuertes, hoy en día en la zona se vistió de perredistas allá en la Sierra y más hacia las ciudades de panistas, solamente un municipio por ejemplo ahora está en manos del PRI” (Funcionario de Mirador Saltillo, marzo, 2010).
- La diversidad de religiones y cultos presentes en la región, como testigos de Jehová, cristianos, católicos, iglesia pentecostal y una amplia gama de iglesias evangélicas, entre otras, que están conviviendo con las cosmogonías y tradiciones de los pobladores (Cfr. Vázquez Palacios, 2010).
- Cotidianeidad y naturalización de múltiples violencias. Primeramente la violencia estructural (Beaucage, 2008) y simbólica¹² debido a políticas públicas de poco o nulo alcance a todos los sectores de población. Por otra parte, la violencia de género en cuanto al tipo de relaciones desiguales entre los géneros visible en el acceso a la tierra, a la educación, a la participación política, así como violencia sexual, y/o maltrato físico (González Felipe, 2011) derivado de un amplio y legitimado machismo en la región.¹³ Y por último, la violencia

¹² Pierre Bourdieu define la violencia simbólica como: “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas” (1997, p. 173).

¹³ Es importante destacar también *las presencias* (Bartolomé, 1997), respecto a este contexto, donde cada vez más se están gestando iniciativas de diversa índole (iglesias, ONG’s, instancias gubernamentales como el Instituto Veracruzano de la Mujer (IVM) y el DIF, u otras organizaciones sociales como Red de Mujeres de la Tierra Unidas por un Futuro y un Mundo Mejor, de los pueblos nahua y popoluca del

armada derivada de la lucha contra el narcotráfico que se está llevando en el país, y que recientemente ha generado el incremento de inseguridad en el Estado de Veracruz. Los asesinatos, robos, extorsiones y secuestros principalmente, parecen estar esparciéndose por esta región, al ser un paso obligado de los migrantes centroamericanos y convertirse en zona de difícil acceso con escasa vigilancia por parte de las autoridades (Cfr. Calderón, 2011 y Chiñas, 2011) además de que sugiere un riesgo potencial de cooptación de personas desempleadas, jóvenes *ninis*, entre otros, ya que estos grupos delictivos son vistos como una forma de vida, frente a las pocas oportunidades de empleo y la precariedad en la que viven.

A partir de este fugaz e incompleto¹⁴ esbozo de elementos que se encuentran en las características socioeconómica de la región –notablemente dinámica–, se puede decir que existen condiciones de corte estructural que impactan directa e indirectamente en los estudiantes de la UVI, tanto en las relaciones entre la institución y las comunidades aledañas como en el campo profesional en que incursionan los y las egresadas.

LA UVI SELVAS: UNA OPORTUNIDAD PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En esta sede, la plantilla académica se compone de cinco profesores de tiempo completo, que fungen como coordinadores de las orientaciones; un equipo de 15 profesores por horas, que atienden

Sur de Veracruz, entre otras) que están contribuyendo ampliamente a la construcción de nuevos paradigmas.

¹⁴ Estoy consciente de que estoy omitiendo múltiples e importantes factores que caracterizan la dinámica socioeconómica y cultural de la SSM, sin embargo, por cuestión de espacio me reservo a presentar sólo este esbozo a modo de mostrar la complejidad en la que se instala la UVI Selvas.

diversas experiencias educativas; y cuatro académicos de DUVI, que ofertan sesiones de trabajo en los semestres (Cfr. UVI, 2011). Así como cuatro personas en el área académica-administrativa y un coordinador.

Desde septiembre de 2005 a esta sede han acudido chicas y chicos jóvenes,¹⁵ en su mayoría nahuas, seguidos por los del grupo zoque-popoluca de la zona de Soteapan, algunos del grupo zapoteco, chinanteco y afromestizo, así como de otras comunidades no indígenas. Los municipios de los que provienen son: Mecayapan, Oteapan, Soteapan, Cosoleacaque, Zaragoza, Minatitlán, Acayucan Jaltipan, Coatzacoalcos, Pajapan, Tatahuicapan de Juárez, Santiago Sochiapan, Playa Vicente, Sochiapan, Hueyapan de Ocampo, Sayula de Alemán, Chinameca, Uxpanapa, así como de Tesistepec en el estado de Oaxaca, principalmente. Se trata de chicos y chicas que al terminar sus estudios de bachillerato ingresan a la UVI.¹⁶ Generalmente provienen de telebachilleratos, Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTis), Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (Cobaev), Instituto Veracruzano de Educación para Adultos (IVEA), entre otros.¹⁷ Según datos de la Secretaría académica de esta sede, a ella asisten 112 personas en 4 semestres;

¹⁵ Esta política pública de universidad intercultural ha sido visualizada desde su diseño para atender la población *joven* (en edad de acceder a la educación superior) de las regiones interculturales de Veracruz. En este sentido se menciona una temática por analizar en próximas producciones académicas y que tiene que ver con la creación, imposición, fortalecimiento y/o transformación de una categoría de *juventud* existente en las poblaciones donde están las UVI's y la convivencia conceptual y práctica de las formas de entender la juventud en los dos espacios; el comunitario y el institucional.

¹⁶ A partir del 2006 se ha incrementado notablemente la oferta educativa de Instituciones de Educación Superior en la zona, por mencionar algunas se encuentra el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Coatzacoalcos (Itesco), abierto en 2010 en Pajapan, el IVE en Soteapan y Oteapan; así como varias más en Minatitlán como la Universidad de Coatzacoalcos (Ceunico) con una propaganda amplia en TV, radio, ofertando créditos y becas.

¹⁷ Dietz y Mateos identifican ciertas habilidades por fortalecer como son hábitos de lectura, expresión oral y escrita, uso de programas computacionales, producto de la calidad del sistema de educación del que provienen (Cfr. Dietz y Mateos Cortés, 2010).

siendo la mayoría mujeres¹⁸ que se encuentran formándose como Licenciados y Licenciadas en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Nuevas instalaciones fueron abiertas desde marzo 2010, las cuales cuentan con un salón de usos, cuatro salones, un conjunto de cubículos y sala de juntas de profesores, una cafetería, una biblioteca, un centro de cómputo y una dirección

Según Matus (2010), en la mayoría de quienes acceden a este nivel educativo, cuenta la motivación, el alto reconocimiento y el valor social que significa obtener un título universitario en la región,¹⁹ a pesar de que para muchos no es su primera opción vocacional (2010, p. 169)²⁰. Es interesante observar, cómo a partir de que van pasando los semestres las y los alumnos afirman sentirse satisfechos por estudiar LGID y se va conformando en ellos un *ethos* profesional (Cfr. Gómez Navarro, 2010), que tiene como centro la responsabilidad social adquirida por los proyectos de investigación, gestión o intervención, que los y las estudiantes realizan a través de metodologías participativas reconocidas y reflexionadas a partir de sus experiencias como gestores. Tal como lo plantea un egresado de la primera generación:

Comprender las problemáticas locales quiere decir conocerlas, analizarlas colaborativamente entre quienes quieren estudiarlas y quienes las viven,

¹⁸ Estos datos reflejan la tendencia creciente de las mujeres a acceder a las IES a nivel nacional y en especial en las interculturales (Schmelkes, 2009) y que se ha visto reflejado a lo largo de la vida de la UVI: egresadas de las tres generaciones actuales representan 62%.

¹⁹ A partir de entrevistas realizadas a actores comunitarios y familias de los estudiantes, y egresados, se puede observar cómo la universidad sigue funcionando como un espacio para obtener beneficios económicos y amplio valor social y simbólico en términos de conocimiento, status, prestigio y reconocimiento. Por cuestiones de espacio me limito sólo a hacer este comentario.

²⁰ Algunos, al verse rechazados o por los altos costos de ingresar a la Universidad Veracruzana u otras IES –para estudiar carreras como medicina, derecho, psicología, entre otros–, deciden ingresar a UVI por la cercanía y comodidad. Aunque varios ingresan directamente por estar interesados en la gestión intercultural y el trabajo comunitario.

para que así el problema mismo oriente sobre lo que es necesario y posible; reflexionan participativamente la problemática quiere decir considerar válidas las opiniones, percepciones y visiones sobre el problema de todos los actores afectados por la problemática (Hernández, 2011, p. 33).

En cuanto al perfil del egresado/a, la UVI señala:

El egresado de la LGID tendrá los recursos conceptuales, metodológicos, heurísticos y axiológicos para desempeñarse como profesionistas en diversos espacios institucionales y organizacionales, potenciando las sinergias interactorales y movilizando recursos de toda índole, lo cual permite prever su satisfactoria inserción en el mercado formal de trabajo, así como en las iniciativas que surjan de las propias comunidades y organizaciones regionales, en un esquema de *auto-empleo*, con miras al fortalecimiento cultural, económico, político y ambiental de estas regiones. De esta manera la licenciatura estará contribuyendo a enfrentar el gran reto civilizatorio (UVI, 2011).

PANORAMA LABORAL DE LOS EGRESADOS Y LAS EGRESADAS DE UVI SELVAS

A la fecha han egresado de la sede Selvas un total de 129 personas, según datos de la secretaría académica del mes de octubre de 2011. De la primera generación salieron: 78, de la segunda: 38 y de la tercera 13 personas.²¹

Con base en un pequeño estudio de seguimiento llevado a cabo en UVI Selvas, de marzo a octubre de 2011 sumados a otros datos cualitativos como entrevistas y un grupo focal a egresados/as, se presenta un mapa laboral, aún por conocer por parte de los y las

²¹ Dieciocho estudiantes más de la tercera generación estarán por egresar en los meses siguientes, debido a que tienen pendientes asignaturas o la tesis de grado (llamado documento recepcional). Datos obtenidos de la secretaría académica de la UVI Selvas, octubre 2011.

académicas UVI, así como ciertos retos de su quehacer profesional, ya que como se explica en el siguiente testimonio:

El profesorado de la sede “Las selvas” desconoce en cierta medida el ámbito laboral donde los egresados se desenvuelven y las formas en que enfrentan los retos que se le presentan a partir de las competencias que desarrollaron en el recorrido por la UVI” (Académico UVI Selvas, programa de seguimiento de egresados, documento de trabajo interno marzo 2011).

En el cuadro 1 se puede observar la distribución respecto a los lugares de ocupación. Los datos que aparecen refieren una muestra de 61% del total de las tres generaciones de egresados/as.²²

Cuadro 1: Ocupación de egresadas y egresados UVI Selvas

Porcentaje %	Lugares de inserción
30	Proyectos de desarrollo o iniciativas locales, parafinancieras, técnicos forestales, ONG
18	Sin empleo
16	Trabajadoras del hogar
11	Otros empleos: comercio, servicios, auxiliar médico
11	Dependencias de gobierno: cdi y Ayuntamientos de Soteapan, Mecayapan y Chinameca
9	Educación y cultura: profesores bilingües, educación superior, museos
5	Estudios de posgrado y otros cursos

Fuente: elaboración propia, noviembre 2011.

²² El 61% corresponde a 79 personas de 129 en estado de egreso. Para esta elaboración se recurrió a la base de datos de la secretaría académica de UVI Selvas y completada a partir del pequeño estudio de seguimiento en el que colaboré en los pasados meses de marzo a octubre 2011, donde sólo se obtuvo información de la vida laboral 61% de la primera generación; 50% de la segunda generación; y 100% de la tercera generación.

Proyectos comunitarios, autoempleo y condiciones laborales de la región

En primer lugar, se tiene que 30% de los egresados labora en diversos proyectos de desarrollo a nivel local y regional, ya sea a nivel individual o por medio de una instancia (Asociaciones Civiles, ONG, instancias paraestatales, etc.). Las iniciativas que acompañan y gestionan están en el marco de la sustentabilidad, el sector productivo, los derechos humanos, la revitalización de las lenguas,²³ y la equidad de género, entre otros rubros:

Nosotros estamos haciendo algunos proyectos de comunidad, más en la línea agropecuaria y a lo mejor son cosas que sí les sirven a la comunidad y más viendo esa parte económica que muchas de las familias pues es un aporte que para el cual pueden subsistir [...] estamos ahí metidos y viendo pues que se puede hacer del producto que tienen, que pueden hacer ellos, de qué forma ayudarlos pues [...] (Egresado de la primera generación, grupo focal, abril 2011).

Terminé y como que hice una pequeña pausa pero ahorita he conformado un grupo de señoras de ahí de la comunidad y estamos enfocados un poco a contribuir un poquito con el medio ambiente y entonces pues gestionamos un proyecto sobre estufas Patsari ahorradoras de leña [...] proxímanamente empezaremos a trabajar en la construcción de las estufas ahí con las señoras” (Egresada de la segunda generación, grupo focal, abril 2011).

Estos relatos confirman cómo los y las gestoras se encuentran en el campo laboral imaginado como parte del perfil pensado por la UVI, ya que se relaciona con la aplicación de las orientaciones (cam-

²³ Una investigadora de la UVI Selvas indica la incidencia de los proyectos en materia de lengua que han impactado en la región: “Ven en la universidad una posibilidad de rescate: me comentaba uno que antes de la UVI, se estaban desapareciendo las costumbres pero que ahora ya no, ilustra con un taller de náhuatl para mujeres y afirmaba: antes, estaban casi avergonzadas de hablar su idioma y no querían enseñarlo a sus hijos pero ahora, ya empiezan a verlo diferente” (Duclos, 2009, p. 10).

pos de conocimiento) y con la gestión de iniciativas de apoyo a las comunidades de la SSM principalmente. Lo cual responde a la formación académica obtenida en su paso por la UVI, donde prima el reconocimiento y la reflexión sobre las necesidades y los problemas de la región, así como el compromiso y la responsabilidad social que han sido apropiados por los estudiantes, y egresados/as, para la gestión de proyectos, lo cual parece estar trascendiendo a la vida profesional del y la LGID.

A partir de su formación en la UVI, “se ha desarrollado su agudeza para poder identificar y encontrar soluciones que beneficien a la comunidad. Esta habilidad también se ha desarrollado gracias al contacto directo que tienen con su pueblo de origen” (Matus, 2010, p. 153).

No obstante, quienes se encuentran trabajando en iniciativas sociales y proyectos de gestión explican la dificultad de auto emplearse, siendo esta opción la principal fuente de empleo para los LGID, marcado en el perfil de egreso y apropiado por algunos académicos de UVI:

Para mí sería muy bueno que trabajaran para la comunidad. O sea que el que exactamente quisiera hiciera su propia organización o su propio trabajo para ayudar a la gente, eso es para mí, ¿sabes por qué? Para que no anden dando batalla en organización o en otras instituciones cuando supuestamente ellos solos se pueden auto emplear (Administrativo y actor comunitario Huazuntlán, UVI Selvas, febrero, 2011).

Los y las profesionistas comentan cómo en algunos casos no perciben ingreso económico, e incluso para algunos ha significado poner de su bolsillo, lo que los ha conducido a abandonar estos proyectos, a pesar de sentirse ampliamente comprometidos con las personas y las iniciativas. Un egresado comenta:

Es facilísimo decir yo voy a trabajar por mi comunidad, pero es difícilísimo hacerlo, pues yo te decía que como persona tenemos solvencias eco-

nómicas, entonces qué sentido tiene estar trabajando o quizá tiene mucho ¿no?, pero deja la parte económica de estar trabajando con la comunidad [...] así nada más, pero ¿quién te paga no?, porque quiera uno el dinero pues si ayuda mucho ¿no? (Egresado de la primera generación, con un cargo municipal, marzo, 2011).

Hasta la fecha, sólo son unos/unas cuantos los que han podido desarrollar su nueva profesión como gestores de forma autónoma y que puedan, a partir de la gestión de recursos con instancias financiadoras y de gobierno, solventar sus gastos. A pesar de ello, una chica egresada comentaba los grandes beneficios personales que tiene el trabajo comunitario, a pesar de no tener un sueldo fijo:

El propio trabajo comunitario me ha permitido crecer personalmente, gracias a esto, estoy donde estoy [...] si tú me dices cuál es el pago, pues no sé [...] podría decir que son 6000 pesos mensuales, pero eso es mentira, pues eso no lo gano. Pero te digo, a mi la comunidad me ha dado mucho (Egresada de la primera generación, gestora de una red de mujeres en SSM, marzo, 2011).

Es importante reconocer las condiciones estructurales que operan en el mercado laboral a nivel nacional, así como las socioeconómicas de la región esbozadas anteriormente, para comprender que la inserción de las egresadas/os no recae sólo en su voluntad. En palabras de Matus: “La utilidad, la ejecución y los usos sociales que los estudiantes le quieren dar a ese título universitario de la UVI, no sólo depende de la institución ni de la formación del estudiante, sino también del mercado de trabajo” (2010, p. 165).

Para hacer frente a esta falta de recursos económicos, los y las LGID se van insertando en donde encuentran oportunidades, compatibilizando, en algunos casos, el trabajo comunitario y la participación en iniciativas, con otros trabajos o chambitas:

Por otro lado también me dedico a hacer publicidad [...] sobre todo le he visto un poco más de provecho cuando están las propagandas políticas [...] cuando se diseñan los trípticos, las promesas falsas que hacen los políticos [...] no me agrada mucho pero he participado precisamente porque me pagan [...] en mis tiempos libres me voy a trabajar de lo que caiga pues [...] también soy técnico en electrónica [...] ah también doy consejos para los que se estén divorciando [...] y se me pasó decirles también trabajo en un mariachi [...] el chiste es agarrar chambitas (Egresado de la segunda generación, grupo focal, abril, 2011).

En segundo lugar dentro del panorama laboral, se tiene que 18% se declara sin empleo, algunos/as en búsqueda de ello. Es importante señalar que de ese porcentaje, la mayoría corresponde a egresados de la tercera generación, con egreso en julio 2011, por lo cual están a la espera de su título académico y la búsqueda de trabajo es más lenta. “Me ofrecían un trabajo, pero me pedían mis documentos, mi cédula, y le dije: no pues tengo una constancia, y si ya tenemos el examen, pero no lo tenemos en la mano” (Egresado de la primera generación UVI Selvas, marzo, 2010).

En tercer lugar, se tiene 16% de trabajadoras del hogar que no se encuentran laborando en el campo de su carrera universitaria. Este porcentaje sumado a 18% sin empleo –con la acotación de la última generación–, da un total de 34% de egresados de esta muestra que no se encuentran laborando en el campo de su especialización.

En cuarto lugar, 11% corresponde a personas que laboran en empleos no relacionados directamente con su carrera, como en actividades comerciales o del sector servicios o salud (en el caso de una persona); mismas que les permiten conseguir ingresos económicos para subsistencia, ya que muchos/as son madres o padres de familia. El mercado laboral al que acceden estos chicas y chicas, indudablemente está atravesado por dos factores: el desempleo generalizado que se vive en la región; y lo reciente del campo profesional que es la gestión intercultural para el desarrollo en la región, LGID. Un egresado comenta:

La licenciatura no es tal vez muy difundida como decir soy contador, ingeniero agropecuario, ingeniero químico. Yo no le veo tanto detalle el hecho de estarle explicando a la gente, oye que licenciado eres, pues yo soy licenciado, esto y esto se lo explico siempre y cuando tenga tiempo. Estoy consciente y yo le veo como obstáculo que sea una carrera nueva y como carrera nueva apenas somos dos generaciones nuevas apenas se empieza a regar y es lógico que no nos conozcan [...] Yo creo que hasta estamos en ventaja todavía porque somos pocos gestores y cuando esto vaya a detonar nosotros ya tendremos más experiencia que los que vienen saliendo [...] y se van abrir las puertas el campo está todavía virgen [...] (Egresado de la primera generación, grupo focal, abril, 2011).

Cabe mencionar que si bien la práctica de la gestión se ha llevado a cabo desde hace años en la región, mediante las instancias gubernamentales y los actores o grupos comunitarios (Beaucage, 2008), realizado a través de técnicos gubernamentales, actores comunitarios con experiencia *in situ* y otros profesionistas externos –recordemos a los promotores culturales, maestros bilingües, entre otros, que han fungido como *brokers* entre comunidades y gobierno– (Cfr. Vargas, 1994; Dietz, 2003; González Apodaca, 2008); el gestor y la gestora intercultural al tener una ideología particular de alto compromiso social impregnada por la formación UVI, se encuentran en el camino de construir un campo profesional emergente en la región (Cfr. Gómez Navarro, 2010).

LGID amas de casa e impactos de las relaciones de género en la región

Regresando a 16% de egresadas que dicen trabajar en el hogar, este expresa una interesante paradoja ya que, por un lado, se observa que la mayoría de las inscritas y egresadas de la UVI Selvas han sido mujeres, pero por el otro, un alto porcentaje de ellas no ejercen su profesión. Lo cual permite cuestionarse respecto al impacto que ha tenido la UVI en la región y por las nuevas tensiones que ha

procurado en la dinámica social en cuanto a las relaciones de género y los roles tradicionales de la mujer.

Es un hecho que el ingreso a esta universidad ha representado un avance histórico respecto al acceso de la educación superior de las mujeres de la SSM, pues su acceso a este nivel educativo es reciente. Antes, las que se aventuraban a hacerlo, tenían que enfrentarse a los padres y hermanos, principalmente, ya que tenían que migrar a la ciudad y obtener un trabajo para mantenerse, lo cual no era bien visto; además de que debían enfrentar las tensiones respecto al papel asignado socialmente a la mujer como madre, cuidadora y ama de casa en esta región de SSM (Cfr. Vázquez y Godínez, 2005; González Felipe, 2011). En el caso de la UVI, un académico de la sede apunta:

Muchas chicas cuentan sus historias y dicen que vienen en contra de su papá, tíos, hermanos, detrás de una figura hombre que está presionando fuertemente para que esta mujer no estudie, pero dicen no es que yo sí quiero y la UVI me ha dado la oportunidad (Académico UVI Selvas, marzo, 2010).

Así que otros de los beneficios es que la UVI es vista como una herramienta de emancipación e independencia de la mujer:

¿Por qué estudiar la universidad?, ya sean los ancianos, los abuelitos nos decían; principalmente que tiene ya más ideas actuales, modernas, que nos dicen debes de estudiar pues si algún día te llegas a casar y no te va muy bien en tu relación con pareja con tu esposo, ya por lo menos, si se separan, un estudio donde puedas tener un poquito más de facilidades para tener trabajo, y por eso estudiar [...] Eso me decía mi mamá. Mi abuelita casi no porque ella tiene ideas un poquito más antiguas de que por ser mujer es estar en casa, no estudiar, eso fue lo que me dijo mi mamá. Y me dijo: tienes que estudiar, pues ahorita está muy complicada la situación, si no estudias, no, no te va bien con el esposo, [risas] (Egresada de la primera generación, trabajadora del hogar, marzo, 2011).

De esta forma, las chicas que asisten a la UVI, o a otras universidades de la región, transgreden, de alguna manera, los roles tradicionales asignados a la mujer así como el pensamiento que dice *para qué estudias si te vas a casar*; forma de pensar que aún permanece en muchos hombres y mujeres de la región (Cfr. González Felipe, 2011); como producto del mundo patriarcal, no exclusivo de las regiones indígenas o rurales.

A la par de este fenómeno de feminización de la matrícula, se encuentra, entonces, que 16% de las egresadas regresan a los espacios históricamente asignados como su primera ocupación; es decir, a la casa, los hijos, el marido, la tortilla, etc. Para completar esta visión se tendría que indagar cómo las gestoras, que trabajan fuera de su casa, compatibilizan su vida laboral y el trabajo de ser ama de casa. Igualmente se deben analizar las formas de empoderamiento que obtienen las estudiantes y egresadas en su vida universitaria, así como los mecanismos de acción y sus impactos en sus vidas familiares, conyugales y comunitarias.

Ingresando al campo de la educación o continuando con sus estudios académicos

Por otra parte, 9% de los egresados se mantienen dentro de la educación: hay varias personas que se encuentran estudiando una carrera para ser en la región profesor/a bilingüe de educación preescolar o primaria, hay un egresado que da clases de náhuatl en la UV Coatzacoalcos y otra más que labora como profesora de la UVI Selvas. La incursión a este campo, si bien no se contemplaba como un nicho prioritario—donde además no hay una orientación de educación como tal—, al parecer está siendo una salida laboral para los y las egresadas:

La UVI no está formando egresados para que se desempeñen como maestros bilingües, pero no lo descarto, desde luego hay elementos que les van a servir [...] muchos se están inscribiendo, concursando para maestros bilingües, algunos les han ayudado a conseguir esas plazas, pero no es un campo (E académico UVI Selvas, marzo, 2010).

Es importante destacar que las personas que trabajan como profesores bilingües, tuvieron que concursar por sus plazas, además de que están cursando las licenciaturas de educación primaria y de preescolar. Unas de las razones señaladas de optar por ese camino y aprovechar la lengua materna, es el interés de contar con un trabajo con ingresos fijos.

Respecto a quienes están continuando con su formación académica, 5% de las egresadas/os están estudiando una maestría o algún otro curso de especialización fuera de la región, principalmente en Xalapa, en la UV y en CITRO. Las materias son educación y ecología, y todos cuentan con algún tipo de ayuda económica o beca.

Gestores y gestoras en puestos de gobierno

Por último, otro lugar de trabajo al que acceden los y las egresadas de la UVI es a las entidades gubernamentales, al desempeñar puestos públicos municipales o en los ayuntamientos. Actualmente 11% de la muestra (nueve personas) trabajan en Soteapan, Mecayapan y Chinameca, la mayoría en puestos donde pueden ejercer labores del gestor.

Saliendo metí mis papeles con la CDI, fui promotora en la CDI en el programa organización productiva para las mujeres indígenas y pues trabajé un año en esa institución y pues actualmente estoy en el ayuntamiento de Mecayapan en el departamento de fomento agropecuario (Egresada de la primera generación, grupo focal, abril, 2011).

Lo cual indica que ya están configurando su papel activo en la intermediación de necesidades, entre los grupos de las comunidades y las instituciones precursoras de financiamiento. El tipo de intermediarismo por el que pugnan estos jóvenes parece incidir en nuevas formas de intercambio entre instituciones/organizaciones y los grupos de personas involucradas en proyectos.

Estamos encaminando poco a poco a nuestra gente y estamos apoyándola. Pero lo importante aquí es la visión que tenemos que todo proyecto que

venga desde allá arriba, pues podemos modificarlo, nos dimos cuenta que las instituciones tienen recursos y desde el despacho dicen; ahí está el proyecto, échenselo a andar al pueblo. Hemos estado platicando con ellos y con la gente, que lo tiene que construir desde abajo, desde la comunidad o con los grupos organizados, cuando hay esa intención de un grupo, se debe tomar en cuenta a las comunidades (Egresado de la primera generación, Ayuntamiento de Mecayapan, marzo, 2010).

Sin embargo, el participar en estos escaños de poder en las instituciones gubernamentales, esos chicos y chicas viven algunos choques ideológicos respecto a su formación académica, más ligada a lo social y a lo participativo, ya que se encuentran con estructuras verticales, con la cotidianeidad de las redes clientelares, los compadrazgos y la presencia partidista, lo que reduce el margen de manobra para trabajar con los grupos y las comunidades.

Nos han formado con una “ideología, un poco más libre”, ósea tenemos idea de trabajar solos, como de libertad de no depender de las instituciones gubernamentales, el ser autónomos [...], en la primera generación nos enseñaron a no conformarnos pero aunque tengamos una ideología diferente, de trabajar con las bases sociales para gestionar proyectos, todo al final queda en manos de las instituciones y pues ahí nos encontramos con un tope pues hay que amoldarnos a las instituciones (Primera reunión con egresados UVI Selvas, febrero, 2010).

El anterior testimonio muestra las contradicciones del campo laboral al que se enfrentan estos chicos que trabajan en instituciones, por un lado, resalta la formación de LGID *más libre*, que presupone iniciativa y autonomía individual, que, al mismo tiempo, se topa con obstáculos derivados de la realidad institucional (vertical, clientelar, etcétera).

Ante esta situación y visto como en todo, los y las egresadas parecen estar *amoldándose* a las circunstancias, acción que constituye una forma más de poner en práctica un conjunto de disposiciones,

habilidades, conocimientos, competencias interculturales y formas de expresión que han adquirido como profesionistas de la gestión intercultural.

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien el egreso de la UVI de estas/estos jóvenes es reciente, el campo de su ejercicio profesional se va construyendo, entre dinámicas locales complejas, condiciones estructurales –como el empobrecimiento histórico de la región y sus mecanismos de acción–, y a partir de los actores que lo imaginan y los propios LGID, quienes lo llevan a la práctica.

Hoy en día estos egresados/as empiezan a incursionar en nichos laborales concebidos en el perfil institucional, pero en medio de un conjunto de variables que operan en la configuración del campo, y que hacen que, por ejemplo, el autoempleo no sea una alternativa fácil de llevar a cabo; a la par de que se encuentren en la encrucijada o de servir a la comunidad o servirse a ellos/ellas mismas –en el sentido de obtener un recurso económico y mantener a una familia–, lo cual recuerdan la presencia de viejas dicotomías como el comunitarismo *vs* individualismo, representadas por el compromiso social de estos profesionistas y los nuevos patrones de consumo global.

En paralelo a esta configuración del campo profesional emergente de la gestión intercultural, la presencia de la UVI Selvas en la SSM está generando impactos aún por estudiar. En este sentido será relevante conocer cómo se desenvuelve el tipo de intermediarismo, las formas de diálogo epistemológico en el que está incurriendo la intermediación, así como las nuevas pugnas generadas por los/las LGID al incursionar en espacios de poder –administraciones públicas y campo de la educación– que históricamente han estado liderados por otras figuras como profesores bilingües, por ejemplo, personas adultas, creando nuevas relaciones y/o conflictos intergeneracionales.

Otro análisis indudablemente tendrá que ser el papel de las chicas universitarias –UVI–, insertas en la contradicción entre el valor social que representa la universidad, las formas de empoderamiento personal y los roles tradicionales que se les asigna. Así que será interesante conocer las formas de diálogo entre diversos sistemas de pensamiento: por un lado, los saberes locales y las personas poseedoras de estos conocimientos, y por el otro, los nuevos profesionistas, licenciados y licenciadas que representan el saber academizado y un *status quo* de alto reconocimiento social en la región. Múltiples análisis que deberán ser develados a la luz de la convergencia entre la modernidad y la tradición, que parecen seguir circundando esta realidad.

REFERENCIAS

LIBROS

- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI-INI.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Casillas, M. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. México: SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Castellanos A. R. (2005). *Memoria de experiencias 2001-2005. Programa de apoyo académico a estudiantes indígenas*. México: ANUIES/ Fundación Ford.
- Chávez, M, E. (2008). Ser indígena en la Educación Superior ¿Desventajas reales o asignadas? En *Revista de la Educación Superior ANUIES*. Vol. XXXVII (4), núm. 148, Octubre-Diciembre de 2008. México: ANUIES.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Didou, S y Remedi, E. (2004). *Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: MIMEO.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada-CIESAS.
- Dietz, G. (2010). Diálogo de saberes, poderes y haceres; entre actores educativos y comunitarios, hacia una etnografía reflexiva en la educación superior intercultural en Veracruz. *Texto de trabajo no publicado para el Proyecto In-*

- tersaberes*. México: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Duclos, M. (2009). La UVI Selvas: hacia la formación de líderes internos y comprometidos. En Alatorre F., G. (comp.). *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. México: Cuadernos Interculturales, Universidad Veracruzana y Universidad Veracruzana Intercultural.
- Flores Crespo, P. y Barrón, J. C. (2005). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de interculturalidad?* México: ANUIES.
- Gómez Navarro, D. A. (2009). *La categoría "indígena" en el Programa de Atención Académica de Estudiantes Indígenas en la Universidad de Guadalajara. Una experiencia de política de acción afirmativa en México*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Antropología Social, Diploma de Estudios Avanzados.
- González Apodaca, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM.
- Hamel, E. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En Bein, R. y Born, J. (eds.). *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural*. Barcelona: Belloterra.
- Lazos, E. y Paré, L. (2000). *Miradas indígenas sobre una naturaleza entristecida. Percepciones del deterioro ambiental entre nahuas del sur de Veracruz*. México: Plaza y Valdés editores y el Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Léonard, E. y Velázquez, E. (2000). *El Sotavento veracruzano: procesos sociales y dinámicas territoriales*. México: CIESAS e Institut de Recherche pour le Développement.
- Vargas, M. E. (1994). *Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Ávila Pardo, A. y Mateos Cortés, L. (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Tracce* núm. 53. México: CEMCA.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de la educación Superior. Información general. ANUIES. Recuperado el 20 de octubre de 2011 de http://paeiies.ANUIES.mx/index.php?pagina=info_gral.html
- ¿Es el desarrollo una violencia estructura?, el estado y los mediadores externos en dos proyectos de desarrollo en regiones multiétnicas de México. En Martínez, M. y Rodríguez Blanco, E. (coords.). *Intelectuales, mediadores y antropólogos. La traducción de lo Global en lo local*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011 de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/antropologia/11/07/07083112.pdf>
- Ética, ciudadanía, y diversidad cultural. Implicaciones en torno al proceso de escolarización y sus autores. En *Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre 2005. Recuperado el 25 de septiembre de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/802/80270202.pdf>.
- La interculturalidad entre el ‘empoderamiento’ de minorías y la ‘gestión’ de la diversidad. En Puntos de Vista, año III, núm. 12. Madrid, Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural. Recuperado el 12 de septiembre de 2011 de http://www.munimadrid.es/UnidadesDescentralizadas/ServA-LaCiudadania/InmiCoopVolun/Inmigracion/EspInformativos/ObserMigraciones/Publicaciones/PtosVista/pvista_12.pdf
- La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. En *Cuicuilco*, vol. 17, núm. 48, enero-junio, 2010. Recuperado el 12 de septiembre de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35117051007>
- La universidad Veracruzana Intercultural: sus alcances y límites a través de experiencias como gestor intercultural para el desarrollo. En *Aquí estamos*. Revista de becarios indígenas del IFP- México. Educación Superior y formación de profesionistas indígenas: diálogo de experiencias. Año 8, núm. 14, enero-junio, 2011. Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de <http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>
- Servicios que ofrecen las Unidades de Apoyo Académico y “Directorio”. Recuperado el 15 de octubre de 2011 de <http://paeiies.ANUIES.mx/index.php?pagina=servicios.html> y <http://paeiies.ANUIES.mx/index.php?pagina=directorio.html>
- Saberes indígenas y diálogo intercultural. En *Cultura y Representaciones Sociales*, año 5, núm. 10, 1 de marzo de 2011. Recuperado el 5 de septiembre de 2011 de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num10/PerezyArgueta.pdf>
- La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa 2004* núm. 9, enero-marzo. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002002>.
- Creación y desarrollo inicial en México; problemas, oportunidades y retos. En Mato, D. (coord.). *Diversidad Cultural e Intercultural. Experiencias en América Latina*,

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Recuperado el 20 de octubre de 2010 de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es
- Universidad para Indígenas. Recuperado el 25 de octubre de 2010 de <http://www.proyectoveracruz.com/?p=11405>
- Nuestros egresados. Universidad Veracruzana Intercultural. Recuperado el 15 de octubre de 2011 de <http://www.uv.mx/uvi/programas/LGID/Nuestros-egresados.html>
- Planta académica, Universidad Veracruzana Intercultural. Recuperado el 15 de octubre de 2011 de <http://www.uv.mx/uvi/universidad/Planta-Academica-Sede-Selvas.html>
- Cambio social y estatus masculino en la cacería indígena. Un estudio de caso del sureste Veracruzano. En *Relaciones*, verano, año/vol XXVI, núm. 103, Colmich, Zamora. Recuperado el 16 de octubre de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/137/13710305.pdf>
- Religious connivance in an indigenous village: the case of Mecayapan, Mexico. En *Antíteses*, Ahead of Print do vol. 3, núm. 5, jan-jun Brasil. Recuperado el 25 de octubre de 2011 de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>
- Reformulaciones locales de la ciudadanía agraria en una región indígena del Istmo veracruzano. En Revista *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, San Cristóbal de las Casas vol. VIII, núm. 1, junio, 2010. Recuperado el 25 de agosto de 2011 de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/745/Resumenes/74516322002_Resumen_1.pdf
- La responsabilidad del caos, nota de prensa del 23 de abril de 2011. Recuperado el 24 de octubre de 2011 de http://www.jornada.unam.mx/archivo_opinion/autor/front/65/4913/y/inseguridad-en-sur-de-veracruz
- Ganaderos se quejan del aumento en delitos de abigeato y secuestro, nota de prensa del 14 de agosto de 2011. Recuperado el 24 de octubre de 2011 de http://www.jornadaveracruz.com.mx/Noticia.aspx?ID=110814_142539_796

OTRAS FUENTES

- Del Rey Poveda, L. A. (2004). *Movilidad y longevidad en las dinámicas familiares multigeneracionales. Aplicación al medio rural del Sotavento veracruzano en México*. Tesis doctoral. España: Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Geografía.
- Diagnóstico municipal 2008-2010, Mecayapan, Veracruz, Consejo Municipal de Desarrollo Rural Sustentable.
- Gómez Navarro, D. A. (2010). La construcción del habitus y ethos profesional de las/los estudiantes y egresados de la UVI sede Selvas. Ponencia en II Foro de Estudios Veracruzanos Interculturales, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana.

- Gómez Navarro, Dulce A. (2011). "Informe de resultados, estudio de seguimiento de egresados y egresadas UVI Selvas", marzo-octubre 2011. Documento de trabajo.
- González Felipe, L. A. (2011). *Concientización de las mujeres sobre su derecho a una vida libre de violencia en la cabecera municipal de Tatahuicapan de Juárez, Veracruz*. Tesis de licenciatura. Veracruz: Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Selvas.
- Mateos Cortés, L. (2010). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*. Tesis doctoral. México: Granada, Depto. Antropología Social, Universidad de Granada.
- Matus, M. L. (2010). *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas Xalapa, Veracruz*. Tesis de Maestría. Veracruz: Instituto de Investigación en Educación, Universidad Veracruzana.
- UVI (2005). *Programa General*, Xalapa, Veracruz. Universidad Veracruzana y Universidad Veracruzana Intercultural.
- Entrevista a académico UVI, Huazuntlán, marzo 2010.
- Entrevista académico UVI Selvas, Huazuntlán, febrero 2011.
- Entrevista a administrativo y actor comunitario, UVI Selvas, Huazuntlán, febrero 2011.
- Entrevista a señora de 45 años, Huazuntlán, marzo 2011.
- Entrevista a funcionario del Municipio de Mirador Saltillo, Mirador Saltillo, marzo 2010.
- Entrevista a estudiante de sexto semestre, UVI Selvas, Huazuntlán, marzo 2010.
- Entrevista a egresado de la primera generación UVI Selvas, Huazuntlán, marzo 2010.
- Entrevista a egresada de la primera generación, gestora de una red de mujeres en SSM, Tatahuicapan, marzo 2011.
- Entrevista a egresada de la primera generación, trabajadora del hogar, Huazuntlán, marzo 2011.
- Entrevista a egresado de la primera generación, Ayuntamiento de Mecayapan, marzo 2010.
- Entrevista a egresado de la primera generación, puesto en una plaza municipal, Amamaloya, marzo 2011.
- Grupo focal de egresados y egresadas de la primera, segunda y estudiantes de la tercera generación, en el día del egresado/a, UVI Selvas, 2 de abril 2011.
- Primera reunión con egresados y egresadas de la primera generación UVI Selvas, Amamaloya Mecayapan, Veracruz febrero 2010.
- Programa de seguimiento de egresados, documento de trabajo interno de la coordinación de UVI Selvas, marzo 2011.

LA INSCRIPCIÓN DE *LO INDÍGENA* EN LA MEMORIA INSTITUCIONAL DE UNA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA

*Ma. de los Ángeles Gómez Gallegos**

En este trabajo se busca reflexionar en la forma en que estudiantes de origen indígena son parte de la estructura institucional de una Universidad Tecnológica (UT) en México, a través de indicadores contruidos para este fin por un programa de apoyo. Desde esta perspectiva, la información que concede a los estudiantes la categoría de indígena, los muestra como dato y desplaza indicadores que configuran a los estudiantes como categoría social. Se destaca la necesidad de profundizar en los procederes de los jóvenes universitarios para saber quiénes son, de poner énfasis en sus características menos visibles, sus percepciones y su autoimagen. Lo anterior es necesario en virtud de que la percepción del origen a través del uso de una lengua indígena y del espacio geográfico de procedencia en un medio universitario mayoritariamente mestizo, suscita pocos referentes identitarios y algunos de ellos erróneos. Es importante destacar los procesos relacionados con sus aspiraciones para profesionalizarse y las trayectorias que han debido recorrer en este in-

*Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav-IPN, México, DF.

tento, así como aspectos de la forma en que la universidad registra (formaliza), asimila y difunde información que parece ir abonando a una memoria convencional de lo indígena.

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia, en la cual se analizó la convivencia de estudiantes originarios de comunidades indígenas y estudiantes mestizos en la UT Tula-Tepeji, ubicada al surponiente del estado de Hidalgo. Las comunidades indígenas de donde son originarios los estudiantes están situadas en el centro del Valle del Mezquital en el mismo estado, así como en regiones del Estado de México colindantes con el sur y surponiente de Hidalgo. La investigación tuvo como principal objetivo profundizar en los procederes que determinan la coexistencia entre estudiantes de origen indígena y mestizos, y la manera en cómo esta relación se manifiesta en las interacciones cotidianas en el escenario de su formación universitaria. Se indagó quiénes son estos jóvenes de acuerdo con su origen y, desde una perspectiva de vida más amplia por sus trayectorias, sus predisposiciones y actitud de persistencia para profesionalizarse, sus razones de ingreso a la UT, la forma en que se da este encuentro y cuáles son sus proyecciones como profesionistas. Situación destacable frente a los datos que muestran que son pocos los jóvenes que ingresan y permanecen en una universidad pública.

En esta universidad se ha destacado la presencia de estudiantes de origen indígena a través del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), que en la UT se conoció simplemente como PAEI, y cuyas acciones han estado dirigidas a proporcionar recursos materiales, académicos, de autovaloración y autorreconocimiento en cuanto a capacidades y habilidades que ayuden a dichos estudiantes durante su tránsito por la universidad.

Con el PAEI se ha colocado en la estructura institucional de forma diferenciada a los alumnos de la universidad. Esta diferencia es reconocida en percepciones contrastantes en el sentido de que los estudiantes originarios de comunidades indígenas llevan una

desventaja académica y social en la institución, pero también una valía cultural que debe ser notoria en sus interacciones cotidianas. Con las estrategias de apoyo, establecidas de acuerdo con el origen étnico, se incide en la percepción de los sujetos institucionales porque se ayuda a los estudiantes que están en desventaja adaptativa al medio universitario y, por consiguiente, en desventaja participativa en las actividades académicas cotidianas o con interacciones personales reducidas.

Con la instauración de datos, hechos, acontecimientos, frases, conmemoraciones, formas de culto al origen a través de la exaltación de las raíces y “resurrección de tradiciones” (Candau, 2006) como situaciones creadas sobre “lo indígena”, en la estructura institucional se implantan distintos tipos de soportes materiales que socialmente construyen una memoria. Se promueve una serie de elementos “característicos” de la identidad indígena, para combatir la identidad negativa que viven los estudiantes.

En este trabajo se destaca lo que la universidad formalmente registra de los estudiantes de origen indígena, con lo que delimita una imagen que aporta a la memoria institucional. La memoria no como aspecto puramente mental sostenido en recursos del cerebro humano, sino como un proceso de visibilidad voluntario e involuntario, documental, material y escénico de lo indígena, que al ser materializado deja puntos de referencia en el recuerdo. “Si la vida es el original, el recuerdo es una copia del original y el apunte una copia del recuerdo” (Abad, 2010, p. 15).

La autora fue responsable del PAEI durante los primeros años de su implementación en la UT de 2001 a 2006. Con excepción de las historias de vida, los datos etnográficos que se mencionan en este trabajo son resultado de la investigación realizada con motivo de la tesis doctoral (Gómez, 2012) en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). Estos datos se obtuvieron del 2007 al 2010, en distintas fases de trabajo de campo, desde una posición externa al programa y a la universidad.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

En esta institución se emplearon tres estrategias de recopilación de información: la observación y registro en el diario de campo; entrevistas a distintos sujetos, y análisis de documentos institucionales, oficiales y públicos. Las observaciones se realizaron en diversos espacios de interacción entre estudiantes, profesores y autoridades institucionales. Estos espacios comunes son las aulas, los corredores fuera de las aulas, los corredores fuera de los edificios, la biblioteca, canchas deportivas, salas audiovisuales y salas de conferencias. También se registraron distintas interacciones durante exámenes mensuales, eventos deportivos, presentaciones públicas de trabajos de investigación, presentaciones públicas de proyectos de titulación, conferencias y cursos extracurriculares.

La observación de clase se realizó en cinco de las seis carreras que en 2007 se impartieron en la universidad. Las clases observadas fueron seleccionadas de acuerdo con los horarios y disposición de los docentes. Se registraron en el diario de campo 47 situaciones cotidianas en las que interactuaron estudiantes y sus maestros, en el contexto de distintas actividades académicas.

Las entrevistas se realizaron a estudiantes de origen indígena y mestizo. Los puntos de referencia identificados en las trayectorias de los estudiantes son: las predisposiciones socioculturales para estar en la universidad, desde el espacio de origen y el lugar en que socialmente se coloca a los estudiantes y, la forma en que como estudiantes universitarios asumen su posición no sólo en el ámbito universitario, sino en el medio social más amplio y buscan reelaborar esta posición de acuerdo con ciertos principios y aspiraciones.

Las fuentes documentales proporcionaron información oficial pública relativa a los servicios académicos que se ofrecen a los estudiantes de origen indígena y que la universidad preserva de forma escrita. Para el presente trabajo, se analizaron los siguientes documentos: tres informes anuales de la gestión institucional, correspondientes a los años 2006-2007, 2009 y 2010, el Programa

Operativo Anual (POA) 2008; la revista institucional *Código Universitario* correspondiente de septiembre-diciembre de 2009, así como boletines de prensa y difusión mostrados en la página electrónica institucional. Como fuente de información complementaria, se utilizaron ocho historias de vida escritas por estudiantes de origen indígena que participaron en un concurso convocado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Asimismo, se ha mantenido de manera continua, del 2007 al 2011, el seguimiento de cambios estructurales y académicos del modelo institucional, de distintas actividades institucionales y prácticas educativas, sociales y culturales puestas en el ámbito público.

CONTEXTOS HISTÓRICO Y NACIONAL DE LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS

El subsistema de UT dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) surgió en respuesta a la necesidad de crear un sistema público de educación superior alternativo a la educación masiva. Se debe también a la falta de formación de los egresados de los sistemas educativos tradicionales requerida por los sectores empresarial e industrial, como potenciales empleadores. En este sentido, el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 del Gobierno Federal planteó la necesidad de ampliar las opciones de educación superior, con la pretensión de preparar profesionistas que aplicaran los avances científicos y tecnológicos a los requerimientos del sector productivo regional y nacional.

De acuerdo con los fundamentos establecidos en el libro que expone sus bases formativas,¹ el modelo de UT coloca el énfasis de la

¹ Libro Azul de las Universidades Tecnológicas (s/f). Este documento expone las bases de creación de las UT's, fundamenta las razones de su implementación y explica las características el modelo pedagógico.

modernización educativa en el dominio de la cuestión tecnológica, estrechamente relacionado con la práctica denominada saber-hacer, es decir, el conocimiento y la actualización tecnológica se desarrollan y aplican a campos y problemas específicos de las distintas áreas empresariales y de servicios.

En semejanza a modelos exitosos de países como Francia, Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania y Japón, la SEP creó esta modalidad de educación superior que pretende servir de puente entre las expectativas de formación académica, el desempeño profesional de los estudiantes y las necesidades laborales del sector productivo. De acuerdo con el Libro Azul de las UT, las principales características del modelo de UT son las siguientes:

- Una educación intensiva: dos años posteriores al bachillerato 3,200 horas de clase en plan cuatrimestral.
- Carreras profesionales que respondan directamente a las necesidades de las empresas.
- Altos niveles de calidad académica: admisión selectiva, prevalencia de la práctica (70% de los contenidos de los programas educativos) sobre la teoría (30%) y profesores competentes, laboratorios y talleres con infraestructura tecnológica de vanguardia y la dedicación completa de los alumnos.
- Una fuerte vinculación escuela-empresa a través de visitas periódicas durante los estudios y la realización de prácticas profesionales en el último cuatrimestre de la carrera, que consiste en una estancia de cuatro meses en la empresa. Durante este periodo denominado “estadía” se desarrolla un proyecto aplicado a la resolución de un problema real el cual constituye el trabajo de titulación.
- La continuidad con la educación universitaria de licenciatura.

En los últimos años, el subsistema de educación superior tecnológica ha ampliado su cobertura de forma ascendente, actualmente está integrado por 89 instituciones con influencia regional en casi todo el país, con excepción de los estados de Baja California Sur,

Sinaloa y el Distrito Federal. Las UT's son organismos públicos descentralizados de los gobiernos de los estados quienes promueven las iniciativas para su creación y se rigen por la normatividad estatal en materia de educación. A partir de estudios de factibilidad, la Coordinación General de Universidades Tecnológicas dependiente de la SEP dictamina la viabilidad de creación de cada universidad.

Estas instituciones son financiadas con aportaciones del gobierno federal y estatal y por ingresos propios. Se rigen bajo lineamientos nacionales delimitados por el subsistema al que pertenecen a través de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT), la Asociación Nacional de Universidades Tecnológicas (ANUT) y la ANUIES. Asimismo tienen participación en la conformación de las líneas directivas, los sectores políticos y económicos regionales y municipales a través de representantes de los gobiernos estatales, municipales y gerentes empresariales, quienes forman parte de los consejos directivos. Estos órganos respaldan las decisiones de los rectores en quienes recae la representación legal y administrativa de las universidades.

Los programas educativos del Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado de estas universidades, se ubican en el nivel 5B de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 2007) de la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), que corresponde a una formación profesional de educación superior en el nivel terciario, caracterizada por su corta duración, su orientación a la práctica y dirigida a la formación de habilidades específicas para la inserción laboral. Este nivel ofrece la posibilidad de ser acreditado en algunos planes de estudio de licenciatura en otras universidades, actualmente ofrece la posibilidad de ingresar a los programas de ingenierías a los que se han ampliado las Universidades Tecnológicas.

LA UT TULA-TEPEJI

Esta universidad fue una de las tres primeras en iniciar sus servicios educativos en 1991 y es una de las cinco que hay en el estado de Hidalgo. En 20 años ha pasado de ser una institución caracterizada por carreras cortas (de dos años), que otorga a sus egresados el título de Técnico Superior Universitario (TSU), a ser una institución que ofrece la opción de estudiar el nivel de ingeniería en tres años ocho meses. De dos carreras iniciales ahora cuenta con nueve en el nivel de TSU, a las que se han sumado seis ingenierías, además su matrícula aumentó de 74 estudiantes a mil 882 en 2011 (en el nivel TSU).² Los programas académicos de la UT se caracterizan por ser intensivos y cortos, lo que resulta pertinente a las necesidades de preparación de los estudiantes dada su condición económica y social. Las carreras profesionales cuyos objetivos tienden a satisfacer necesidades empresariales y la fuerte vinculación escuela-empresa, son dos de las características que identifican a la institución y al tipo de relación que entabla con los estudiantes y el sector empresarial como empleador de la mayoría de ellos.

Una parte influyente y determinante para la conformación de la naturaleza institucional de la UT, son precisamente las organizaciones de bienes y servicios como: empresas, industrias, negocios mercantiles, de servicios profesionales o especializados, las cuales juegan un papel imprescindible en la formación académica de los estudiantes, por su vinculación con la planta productiva y la predominancia de la práctica sobre la teoría en sus programas educativos.

El contexto geográfico y social en el que se encuentra ubicada la universidad facilita su convivencia y alianzas estratégicas con diferentes grupos sociales y empresariales. Se encuentra situada en una densa zona industrial y empresarial en la que destacan sistemas productivos como una planta termoeléctrica, una refinería,

² A diciembre de 2010.

una petroquímica, industrias de cal, cemento, textiles, embutidos, lácteos y de procesamiento avícola, por mencionar algunas; también existen grupos representativos de organizaciones de servicios como el turístico, comercio, profesionistas independientes y artesanos que conviven con actividades agrícolas mecanizadas. Dicha ubicación propicia el afianzamiento de un modelo educativo regulado por la relación universidad-sector empresarial. Esta situación y la posibilidad de estudiar una carrera corta, son condiciones muy pertinentes a los jóvenes, dada su imperante necesidad de ingresar de manera pronta al medio laboral, en este caso con un título universitario.

Gran parte de la importancia de la UT, de acuerdo con su ubicación educativa, geográfica, económica y política en la región, su estructura institucional e infraestructura tecnológica frente a distintos sectores sociales, económicos y políticos, radica precisamente en estas posibilidades de conformar y participar en influyentes redes de relaciones con otros colectivos que la mantienen aliada de su contexto social.

ESTUDIANTES

La población estudiantil que recibe la universidad es de diversa procedencia. Hay estudiantes originarios de comunidades rurales, indígenas y urbanas. Los grupos indígenas a los que pertenecían los estudiantes durante el 2010 fueron: Hñañhú, Otomí, Náhuatl, Mazahua, Zapoteco y Huasteco. El número de estudiantes indígenas varía en cada ciclo escolar debido a que los planes de estudio son cuatrimestrales, y generalmente oscila 10% de la población total de estudiantes. En el cuadro 1 se muestra el porcentaje de estudiantes indígenas en relación con la población total durante el año 2010.

Cuadro. I Estudiantes indígenas durante el 2010

Ciclo escolar 2010	Matrícula general	Estudiantes de origen indígena	Porcentaje %
Enero- abril	1447	141	9.74
Mayo-agosto	1418	120	8.46
Septiembre-diciembre	1882	134	7.12

Las ciudades de Tula y Tepeji son las de mayor densidad poblacional con 103,919 y 80,612 habitantes respectivamente. Los estudiantes pertenecen a un estrato social y económico medio y bajo. Por ejemplo, en el cuatrimestre septiembre-diciembre de 2009, 69.73% de los aspirantes manifestó un ingreso familiar promedio mensual de entre mil y cuatro mil pesos. En el mismo cuatrimestre de 2010, 58.43% de los aspirantes manifestó el mismo ingreso familiar.³ La calificación promedio con la que egresan de bachillerato y se inician como universitarios oscila entre 7.5 y 7.9.⁴

La procedencia de los estudiantes que ingresan a esta universidad se ubica principalmente en los estados de Hidalgo y de México, también hay estudiantes de Oaxaca y Veracruz. Muchos de ellos migran por haber sido rechazados de otras instituciones y porque la migración está considerada de antemano por ellos, dada la carencia de opciones educativas y laborales en sus comunidades de origen. En este sentido, la influencia de la institución está delimitada por su ubicación geográfica y la accesibilidad de los jóvenes a ella, pero también por el origen de los estudiantes y lo que cada uno, en consonancia con este rasgo, aporta a la universidad. La confluencia de distintos orígenes es un indicador de diversidad étnica si se muestran sus aportaciones a la configuración del contexto institucional.

Uno de los principales objetivos de las UT fue acercar una opción educativa pública a la población que carecía de ella, con la

³ Informes anuales de actividades de la gestión (2009 y 2010).

⁴ Informes anuales de actividades de la gestión (2009 y 2010).

finalidad de reducir la movilidad de estudiantes hacia las grandes zonas urbanas y a las universidades públicas nacionales. Sus programas educativos pretenden reducir la movilidad laboral y promover la permanencia de los egresados en o cerca de sus comunidades de origen, razón por la cual se establecieron las alianzas institucionales con los sectores económicos de las regiones donde las UT tienen cobertura. No obstante la relativa cercanía a núcleos de la población que anteriormente carecían de opciones de Instituciones de Educación Superior (IES) existe un porcentaje importante de estudiantes originarios de comunidades rurales e indígenas que no pueden evadir esta movilidad. Un número considerable de estudiantes cambian su residencia a las cercanías de la institución dada la distancia de sus lugares de origen. Los estudiantes se acercan a la universidad, es decir, rentan cuartos próximos a sus instalaciones, a partir de lo cual intensifican su relación institucional a la vez que reelaboran sus relaciones familiares. Se mantienen en contacto con sus familias y sus comunidades durante los fines de semana, las vacaciones o en los días festivos.

La UT soluciona de alguna manera problemas de accesibilidad de una gran cantidad de jóvenes, que si bien tienen disposición para migrar, ésta queda limitada a ciudades a las que pueden acceder de acuerdo con sus recursos económicos. Los jóvenes asumen opciones de movilidad para una preparación universitaria, pero siempre de forma limitada. Muestran disposición a las condiciones de migración, pero limitada a determinadas ciudades y a empleos temporales y subempleos. Sí tienen disposición al trabajo para la obtención de ingresos económicos, pero de alguna manera limitados a los gastos necesarios para su ingreso a la institución y muchas veces destinados a cubrir su manutención temporalmente. En este sentido, los estudiantes deben reiniciar una y otra vez el proceso de búsqueda y obtención de recursos económicos mientras se sostienen en la institución a la que han ingresado, en diversas ocasiones después de varios intentos por incorporarse a otras universidades.

Con esta perspectiva, los estudiantes reelaboran sus proyecciones en la UT a partir de su propia transfiguración personal y familiar. Su proyecto futuro como profesionistas los mantiene con esta expectativa; por consiguiente, con la posibilidad de encauzar decisiones que reposicionen su vida profesional y laboral. Tomando en cuenta la forma en que los distintos sujetos inciden en la constitución de la universidad, tanto en términos estructurales como en la vida cotidiana, se puede apreciar cómo la universidad se rehace continuamente a partir de los procederes de los sujetos que en ella confluyen, en particular los estudiantes. Su modernización y tradición también dependen de quienes actúan y se agencian en las formas de cultura institucional, y en la configuración de un rostro institucional que queda registrado como parte de su historia.

EL PROGRAMA DE APOYO PARA ESTUDIANTES INDÍGENAS

Las referencias (alusiones) de “lo indígena” surgieron en la UT en el año 2001, a partir de la implementación de este programa de apoyo originado en respuesta a una invitación de la ANUIES y financiado por la Fundación Ford. A 12 años de su creación, el PAEI se implementó en 25 instituciones públicas de educación superior;⁵ ubicadas

⁵ Universidad Tecnológica Tula-Tepeji, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma Chapingo, Universidad Veracruzana, Instituto Tecnológico Tuxtla Gutiérrez, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de Guadalajara, Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad de Quintana Roo, Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Universidad de Occidente, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad de Sonora, Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Tecnológica de la Selva, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Campeche y en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

en 18 entidades federativas con alto índice de población indígena.⁶ Hasta el año 2009 en que la Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense y la Universidad Tecnológica de la Selva ingresaron al programa, la Universidad Tecnológica Tula-Tepeji era la única institución de este tipo que participaba en el PAEI. A nivel nacional el objetivo del programa fue fortalecer los recursos académicos de las instituciones participantes para responder a las necesidades de los jóvenes de origen indígena e incrementar su ingreso, permanencia y egreso de las universidades. Para el año 2011, los servicios del programa se dieron a 9 mil 562 estudiantes en las 24 instituciones.

En la UT el primer cambio institucional motivado por el PAEI fue la apertura de un área denominada Unidad de Apoyo para Estudiantes Indígenas (UAEI). El primer paso en la Unidad de Apoyo fue el establecimiento de los criterios para saber quiénes de los estudiantes eran indígenas. Estos criterios fueron los siguientes:

- Que hablen una lengua indígena
- Provengan de una comunidad mayoritariamente indígena
- La autoidentificación como indígenas.

Después de haber conformado este marco de identificación, el siguiente paso fue encontrar a estos estudiantes para lo cual se aplicó un cuestionario al universo estudiantil. Las preguntas iniciales buscaban respuesta a los criterios de identificación indígena desde una posición *etic*. No estuvieron enfocadas a conocer la identidad de los jóvenes desde su propia posición en la universidad. Dichos parámetros describen algunos de sus rasgos identitarios, los cuales no necesariamente coinciden con los que los jóvenes buscan desarrollar en el contexto institucional. En este sentido, son parámetros

⁶ Sonora, Chihuahua, Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Tlaxcala, Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Distrito Federal, Veracruz, Oaxaca, Campeche, Yucatán, Chiapas y Quintana Roo. En el programa están representados 49 grupos indígenas, los de mayor representación son: Huasteco, Huichol, Matlatzinteco, Maya, Mazahua, Mazateco, Mixe, Mixteco, Náhuatl, Otomí, Popoluca, Purépecha, Totonaca, Tzeltal, Tzotzil y Zapoteco.

que no ubican sus trayectorias, aspiraciones y formas de auto percibirse. El apoyo institucional también estaba predispuesto desde la percepción general de que los estudiantes de origen indígena necesitan recursos materiales, académicos y de autoestima, lo que deviene en una construcción de la memoria institucional a través de los datos de búsqueda del origen. El objetivo concreto de la identificación era, por tanto, dar un apoyo específico a los estudiantes que tuvieran alguno de los atributos mencionados. Este objetivo se muestra en la página electrónica institucional www.uttt.edu.mx de la siguiente manera:

Fortalecer iniciativas que amplíen el acceso a la educación superior a jóvenes indígenas, tendientes a promover la equidad; la implementación de políticas interculturales que atiendan correctamente y en un marco de respeto la diversidad cultural; al tiempo que se aplique estrategias que eviten la deserción escolar y apoyen la conclusión de sus estudios.

Sin embargo, en este tipo de procesos identitarios surgen contra-tiempos en cuanto a la designación en la percepción del “ser indígena” en la universidad, en virtud de que se asigna esta identidad desde directrices predeterminadas. El riesgo de esta identificación es la categorización de estudiantes, que aun cuando hablan una lengua indígena o son originarios de una comunidad indígena no se autoidentifican como indígenas. Hay jóvenes que aun cuando son invitados a participar de los apoyos se mantienen al margen de ellos. Una estudiante hablante de Hñähñú, expresa que no le agrada la designación de indígena:

E: No has mencionado para nada la palabra indígena

Est: Pues para mí no me gusta, es una palabra muy fuerte como que te distingue

E: ¿Sabes qué significa?

Est: No

E: ¿Por qué no te gusta?

Est: No sé, no me gusta

E: ¿Se marca una diferencia negativa?

Est: Sí, algo así

E: ¿La unidad de apoyo se llama así?

Est: Sí

E: ¿Cuál es el nombre completo?

Est: Unidad de apoyo a estudiantes indígenas

E: ¿En tu comunidad no utilizan tampoco esa palabra?

Est: No

E: ¿Cómo se dicen?

Est: Normal

E: ¿Has escuchado que esa palabra es utilizada en muchos lugares del país incluso de otros países?

Est: Sí

E: Y no es forma negativa

Est: Pues no, a mí no me gusta

Otro de los riesgos del programa es el hecho de visibilizar las desigualdades, porque las características que se destacan de los estudiantes y las acciones emprendidas aluden a su condición social desventajosa. Con el apoyo ofrecido implícitamente se les presenta como desvalidos e imposibilitados para transitar con éxito por la universidad, no obstante que por sus propios medios accedieron a ella. Los estudiantes cuentan no sólo que “nacieron en una familia de escasos recursos”, sino que han construido estrategias con las que han aminorado situaciones de adversidad y que han tenido logros significativos. Uno de ellos se evidencia en la culminación de cada etapa escolar, que a su vez, ha constituido un andamiaje que los sostiene como estudiantes universitarios. En las trayectorias de los estudiantes de origen indígena se constata su actitud de persistencia, disposición para la movilidad geográfica y capacidad para buscar medios que han satisfecho necesidades básicas y de ingreso al nivel universitario, con lo que en muchas ocasiones logran superar su desventajosa posición social (Gómez, 2012).

Los elementos descriptivos de una cultura no necesariamente describen a los jóvenes en la cotidianidad institucional. Quienes no hablan una lengua indígena reconocen este rasgo como singular y valioso en sus ascendientes pero no lo reconocen como propio. El hecho de que provengan de comunidades en las cuales hay hablantes de la lengua indígena, los ubica como parte de una cultura, pero no limitada a ella. La identificación propia se mantiene relacionada con alguno o ambos de los elementos anteriores, y está legítimamente ligada al sistema de apoyos que difunde el PAEI en un sentido instrumentalista de la identidad que expone Bartolomé (2004).

Algunas de las interacciones que promueve el programa se basan precisamente en carencias y limitaciones reales y aparentes de los estudiantes; por ejemplo, los cursos de comunicación efectiva, motivación, autoestima, etcétera, que se organizan para ellos. En consecuencia, los datos que se registran a nivel institucional son los relacionados con estas carencias y limitaciones y las acciones del programa frente a ellas.

Este sentido de predeterminación de la identidad es el que, al parecer, ha dado fuerza al programa. La predeterminación no fue construida desde la estructura institucional, sino desde una base de convencimientos que daban una forma de apertura del PAEI, que a nivel nacional ha determinado el tipo de apoyo que se ofrece a los jóvenes indígenas en las distintas universidades en las que se ha implementado. La predeterminación es la configuración de un esquema para encuadrar a los jóvenes que ingresan a la universidad, acción que sustituye una definición de la identidad a partir de las percepciones de sí mismos y los procederes de cada estudiante, que desde su ingreso a la universidad aporta a la conformación de la diversidad étnica. Una primera esquematización está puesta en los indicadores en los cuales se determina si un estudiante es o no indígena.

EL PAEI, UN ESPACIO DE SERVICIOS ACADÉMICOS

En la estructura institucional, el PAEI está ubicado en la Subdirección de Servicios Escolares, con lo cual se ha delimitado como un área de servicios académicos y atención estudiantil. Por su nombre y por las áreas con las que comparte un eslabón en la estructura, fue establecida como un esquema de servicio a los estudiantes. El resto de las áreas de apoyo estudiantil se especifican en el cuadro 2, de acuerdo con la forma en que aparecen en la página electrónica institucional y en los documentos oficiales.

Cuadro 2. Áreas de apoyo estudiantil

SERVICIOS ESCOLARES
<p>La Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, ofrece programas educativos acreditados de Técnico Superior Universitario, así como la continuidad de estudios. Esta oferta educativa se ve fortalecida, en su proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de diversas áreas de apoyo que permiten a los estudiantes recibir una formación integral y ser beneficiados con los servicios que se coordinan a través de la Subdirección de Servicios Escolares.</p> <ul style="list-style-type: none">• Control Escolar• Servicio Bibliotecario• Servicio Médico• Becas• Psicología• Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas

Los servicios están enunciados de la siguiente forma:

- Canalización para atención especializada.
- Asesoría académica.
- Tutorías.
- Cursos de formación integral.
- Apoyo didáctico (fotocopias, impresiones, engargolados, enmicados).
- Eventos e intercambios culturales.
- Actividades que fomentan la multiculturalidad.
- Servicio de cómputo.

Como ocurre con cada método institucional el programa de apoyo está sometido a procesos de evaluación que dan cuenta de su cometido: número de estudiantes adscritos, cursos ofrecidos, asesorías proporcionadas, tutores que guían a los estudiantes, becas concedidas, reprobaciones y deserciones, estudiantes titulados, equipo e infraestructura. Se registra información de los alumnos que se presenta de forma estandarizable de acuerdo con las estadísticas que se difunden a nivel nacional: nombre, edad, comunidad de origen, lengua indígena, grupo indígena al que pertenecen y carrera. A partir de esto el PAEI ha encontrado un soporte institucional. Los indicadores son parte de la institucionalidad y dan cuenta tanto de los aspectos sedimentados por el programa como de lo que institucionalmente construye y promueve con las actividades que organiza.

A través de los servicios académicos que conduce y el tipo de información que administra el PAEI, lo indígena irrumpe en la estructura institucional. Si bien penetra y se hace visible como entidad institucional, en la vida cotidiana parece quedar difuso, porque no necesariamente va permeando en cada situación institucional y en los sujetos que interactúan en los espacios comunes. Del nivel estructural en el cual se instala en el área de servicios estudiantiles, el programa llega a los estudiantes beneficiados, quienes con su agencia, es decir, con su capacidad efectiva para actuar sobre su mundo y no sólo conocerlo desde el significado personal o intersubjetivo (Holland *et al.*, 1998), conforman el cuerpo de datos que se exponen dentro y fuera de la universidad. Sin embargo, internamente lo indígena no permea de la misma forma en todos los niveles institucionales, sino se asimila como un servicio compensatorio de un conjunto de desventajas que colocan a los estudiantes en situación de riesgo durante su profesionalización.

La puesta en escena de algunos de los rasgos que definen lo indígena se presenta en momentos y espacios organizados con este fin. Son situaciones que se elaboran al margen de las actividades académicas. Son realidades que salen de lo cotidiano y que se construyen para mostrar elementos que irrumpen la cotidianeidad ins-

titucional a través de ceremonias, participación en eventos fuera de la institución, organización de eventos en la institución, de las que se hace partícipes a estudiantes de origen indígena, a mestizos y a sujetos que no son parte de la institución, mediante la difusión de dichas actividades en espacios públicos.

Si algunos de los sujetos institucionales conocen la lengua o el lugar geográfico de procedencia de quienes han sido identificados como indígenas, es posible que las imágenes que se configuren de una identidad indígena estén conformadas con más elementos de los que aporta la institución. Para otros, esta identidad queda acotada a las acciones llevadas a cabo en un espacio físico como el universitario y al lenguaje institucional a través del cual se representa el significado de ser indígena, no a una lengua y un lugar geográfico con los que no se ha tenido contacto.

Los indicadores o frases que se rubrican en los informes anuales de la gestión académica señalan referentes como: “alumnos adscritos”, “alumnos beneficiados”, “alumnos atendidos” y “becas otorgadas a estudiantes indígenas”, entre otros. Este tipo de indicadores y la idea conformada en el programa de proporcionar servicios a los estudiantes dan cuenta de una imagen de desvalimiento y contrasta con el lenguaje que se utiliza para representar la valía y la riqueza cultural de los grupos indígenas. La siguiente nota retomada del informe anual de actividades de la gestión (2010) revela públicamente una perspectiva de la relación que el programa establece con los estudiantes:

Conferencia “Inteligencia emocional y manejo del estrés”

Se impartió la conferencia “Inteligencia emocional y manejo del estrés” donde se abordaron temas de gran relevancia que impactarán directamente en el desempeño de los jóvenes adscritos al PAEI. El ponente, Dr. Daniel Castillo Briones compartió con la población estudiantil, sus experiencias y conocimientos en la aplicación de mecanismos de control y canalización de las emociones para el éxito, logrando futuros profesionistas altamente motivados, además se contó con la presencia de profesores y funcionarios.

En los informes oficiales, boletines de prensa y en la página electrónica de la universidad, los estudiantes aparecen como los recipientes de las acciones dirigidas. Quedan imperceptibles los espacios en los que se invierten los roles y la institución pasa a ser un sujeto colectivo con un papel receptivo frente a lo que los estudiantes de origen indígena pueden aportar y de hecho aportan en la cotidianidad institucional.

PERCEPCIONES Y AUTOPERCEPCIONES DE LO INDÍGENA, RASGOS QUE LOS ESTUDIANTES APORTAN

En este apartado se destacan algunos atributos que los estudiantes portan y perciben de sí mismos, como rasgos identitarios que dan sustancia a la relación que establecen con la universidad y a las interacciones cotidianas que practican en ella. Se busca destacar los rasgos con los que se define institucionalmente a los estudiantes de origen indígena, en tanto han sido o están siendo reelaborados por éstos para darles un nuevo significado en un medio universitario que abona a estas reelaboraciones.

La imagen de lo indígena que la universidad configura a través del PAEI, tiene distintas formas de repercusión en la percepción de los estudiantes. Algunos de ellos manifiestan saber que en la universidad hay jóvenes indígenas, precisamente por las acciones emprendidas por el programa. Otros dicen sentirse identificados con lo indígena, aunque se asumieron como tales cuando les hicieron saber que podían ser parte del programa.

De acuerdo con Giménez (2007) las identidades individuales, igual que la cultura de la que se nutren, se aprenden. En este aprendizaje es necesario tomar en cuenta la distinción entre socialización primaria, por ejemplo, la educación en la familia; y la socialización secundaria, por ejemplo, la educación escolar y la influencia de algunos compañeros o grupos de pares. También se considera la distinción entre agencias formales de socialización (padres, maes-

tros, autoridades, etc.) y agencias difusas (celebraciones conmemorativas, publicidad en los medios masivos de comunicación, usos y costumbres, etc.) que en su conjunto ejercen una influencia retórica sobre los sujetos inculcándoles o proponiéndoles “modelos de identidad”. Situándose en el horizonte de la socialización difusa, Woodward (Giménez, 2007, p. 72) explica la formación de las identidades individuales mediante el mecanismo de “interpelación”, el cual “opera a través de símbolos e imágenes de nuestro entorno que nos invitan a reconocernos en ellos y a identificarnos con el grupo que designan”.

La noción de lo indígena se configura en el contexto institucional haciendo una interpelación hacia los estudiantes, inicialmente preguntándoles acerca de su origen y posteriormente requiriéndolos para que formen parte del grupo de estudiantes indígenas. Lo expresado por una estudiante representa una forma de interpelación, la consecuencia que tuvo en ella y una forma de autoreconocimiento a partir de dicha interpelación:

E: ¿Hay algún joven indígena en su grupo?

Est: Sí, sí hay.

E: ¿Cuántos hay?

Est: Nada más hay uno, bueno dos.

E: ¿Por qué dices que son indígenas?

Est: Bueno en mi caso, sé algunas palabras de la lengua, quien sí habla muy bien la lengua indígena es uno de mis abuelitos, entonces me dijeron si tenía algún familiar que era indígena, podría yo entrar al grupo siempre cuando apoye, y sí porque nos enseñan a no avergonzarnos sino al contrario. Sería muy padre que nosotros aprendiéramos también esa lengua y yo es lo que estoy haciendo últimamente visito a mi abuelito para aprender más sobre su lengua y yo la pueda aprender.

E: ¿Qué lengua es?

Est: Otomí.

E: ¿De dónde es tu abuelito?

Est: Del Estado de México.

E: ¿Para ti que significa ser indígena?

Est: Algo muy padre porque somos únicos, me halaga.

E: ¿Y tú habías pensado antes de lo eras, antes de entrar al grupo?

Est: Sinceramente al principio no porque no sigo las costumbres al margen, pero sí me llamaba la atención.

Si bien la identidad se construye en la interacción en los grupos sociales de los que se forma parte, también la manera de autoperibirnos queda circunscrita a los rasgos característicos delimitados en grupo. En este sentido, se corre el riesgo de dejar fuera del bagaje descriptivo las características de origen, que si bien son parte de una identidad individual, para el grupo social no son representaciones del ser indígena. Sin embargo, los estudiantes de la universidad parecen conformar una identidad más amplia, en tanto no la delimitan solamente con los recursos identitarios convencionales: hablar una lengua indígena, ser hijo o nieto de hablantes de lengua indígena o ser originario de una comunidad indígena. Un grupo de estudiantes mestizas expresan otros atributos que han percibido en sus compañeros de origen indígena:

E: ¿Ustedes han percibido alguna diferencia de origen?

Est 1: Claro que no, porque todos somos humanos y esa diferencia no vienen al caso, porque si somos un grupo debemos ser siempre unidos sin importarnos rasgos indígenas, económicos, morales.

E: ¿Tú crees que sea negativo señalar si alguien es indígena?

Est 2: Claro que no, porque le repito que todos somos humanos y si dependemos o descendemos de alguna cultura indígena creo que sería más un orgullo porque de allí descendemos todos.

E: ¿Tienen compañeros indígenas?

Est 3: Creo que sí, porque pasaron unas entrevistas y dijeron que quien descendía de familia indígena, y creo que dos o tres son de descendencia indígena, pero la verdad nosotros no discriminamos a nadie y la verdad, todos venimos del mismo lugar. Es un aspecto que no debe de importar, por ejemplo los tres que vienen aquí hablan otro idioma, hablan el otomí

o el náhuatl, no sé cuál, pero es un orgullo tener ese tipo de persona aquí. Además enseñan mucho más cultura que unos que no son nada.

E: ¿Qué características has percibido en ellos?

Est 1: La solidaridad principalmente y el respeto porque son muy respetuosos, aparte son muy solidarios y tolerantes más que nada.

E: ¿Tú crees que ellos tengan el mismo deseo que los demás de terminar su carrera?

Est 2: Yo pienso que hasta más, porque compañeros que conocemos son muy inteligentes y aparte les gusta siempre sobresalir. O sea no les gusta que alguien les esté diciendo eres muy inteligente, sino sobresalir en el ámbito escolar, no les gusta dejar nada atrás y siempre están esperando lo mejor de ellos. Y si hay una calificación mala o que no les satisfaga a ellos, hasta les viene una tristeza porque sí son muy delicados.

E: ¿Ellos se ostentan como indígenas, ellos dicen soy indígena?

Est 3: Pues no, no dicen soy indígena, pero si dicen que son descendientes y sí les da orgullo porque ellos hablan otro idioma y saben que nosotros si nos dicen algo no les vamos a entender, y claro que entre ellos yo siento que ellos sí se sienten orgullosos, además de que nosotros les damos mucho apoyo (énfasis mío).

Las historias y los fragmentos de historias personales que los estudiantes implícita o explícitamente narran, son rasgos que develan a los jóvenes en una dimensión sociocultural más compleja, pero estos rasgos no abonan a las categorías e indicadores de la memoria institucional documentada. “La identidad del individuo no es simplemente numérica, sino también una identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social” (Habermas en Giménez, 2007, p. 61). Desde esta perspectiva, los procesos de interacción quedan excluidos de la categorización formalizada que la institución ha hecho de los estudiantes, aun cuando sus expresiones, actuaciones, la forma en que se relacionan con otros y su agencia a la universidad permiten definirlos como actores sociales y como receptores de los actos de otros.

Las características que los estudiantes reelaboran durante sus trayectorias y con su agencia a la institución, no se traducen en puntos de referencia. El presente se convierte en memoria si deja algún vestigio (Pérez-Taylor, 2002). Los rasgos de origen con los cuales llegan a la universidad son parte de la historia y del presente de los estudiantes porque los han reposicionado con sus aspiraciones y continúan reelaborándolos durante sus trayectorias universitarias. En los agradecimientos que escribió en su proyecto de titulación, una estudiante hablante de Hñähñú expresa una redireccionalidad que dio a su trayectoria durante su profesionalización sin dejar de lado los aspectos de su origen:

A mis compañeros que se encuentran en el mismo camino, quisiera animarlos para llegar a la meta que cada uno de ustedes se ha propuesto, no olviden que ser de familia humilde, hablar una lengua distinta a la que habla la mayoría, no ha sido obstáculo para poder realizar este proyecto (estudiante hablante de Hñähñú).

Por su parte, una estudiante mujer descendiente de hablantes de Mixteco en su discurso expresó que las condiciones lingüísticas y culturales del pueblo mixteco requieren de una nueva canalización hacia los jóvenes y niños para que sus “lenguas y costumbres nos sirvan de herramientas útiles para desarrollarnos”; es decir, no considera el uso de la lengua como un elemento identitario estático, sino acorde al presente. Reconoce las situaciones de adversidad que ha tenido que solucionar para incorporarse a la universidad. Hace explícita su agencia y su persistencia no sólo frente a lo que realiza a favor de su propia preparación, sino en la capacidad para relacionarse en otros espacios y en la transmisión de elementos de su cultura hacia otras generaciones. Estos aspectos no están considerados en la configuración institucional del ser indígena, en tanto no son elementos que se asimilen como forma de conciencia identitaria:

Si decidimos terminar una carrera profesional, necesitamos hacerlo bien. Poder en los días en los que podamos visitar nuestras comunidades y este-mos con la familia y amigos, podamos transmitirles la ganas de salir ade-lante, fomentar en los niños y adolescentes que están a nuestro alrededor el gusto por la escuela, la responsabilidad, la preocupación por cambiar y ser mejores personas y ciudadanos, que honestamente el país necesita; agradecer la oportunidad de poder ocupar un lugar en cada una de las universidades donde nos encontramos (estudiante mujer descendiente de hablantes de Mixteco).

En otro ejemplo, al leer el siguiente fragmento de la historia de vida de un joven originario de Ixtlán de Juárez en Oaxaca, es posible de-limitar su origen indígena por su lugar de procedencia, por la activi-dad musical que practica en familia el apego que manifiesta a dicha actividad y por la forma en que se asume como representante de su comunidad. Sin embargo, difícilmente se relaciona su origen indíge-na con sus aspiraciones de profesionalización y su disposición para la movilidad geográfica en respuesta a dichas aspiraciones. Tampoco es asimilable en el medio institucional, su disposición para sustituir las actividades de mayor tradición para su comunidad por la bús-queda de opciones para profesionalizarse. Más aún, una vez en la universidad este joven es identificado con las características que ha decidido reposicionar y que también van reelaborando su identidad:

Los fines de semana me iba a mi pueblo para ensayar con la banda munici-pal. Tocaba percusiones. Mi hermano mayor tocaba trompeta y mi herma-na el soprano. Nos tocó en varias ocasiones ir a tocar a otros pueblos tres o cuatro días seguidos según los contratos que se hacían, aunque no lo ha-cíamos por lo que nos pagaban, era más bien como una gratificación lo que nos daban, lo hacíamos por el amor a la música y el querer representar a nuestra comunidad en otros pueblos de la misma región y hasta en otras regiones del estado de Oaxaca.

Mi hermana conforme avanzaba en sus semestres comenzó a tener más ocupaciones hasta que no tuvo otro remedio más que dejar a la ban-

da, su servicio social le absorbía la mayor parte de su tiempo, los fines de semana y entre semana estábamos fuera del pueblo. Los líderes de la banda se disgustaban con nosotros y nosotros con ellos porque no entendían del todo porque no podíamos asistir a los ensayos o a las tocadas, para mí eran más importantes mis clases que estar en la fiesta de mi pueblo o ir a una tocada, para todo existe su tiempo no estaba dispuesto abandonar mis clases. Mi hermano Raúl también dejó la banda (Estudiante hombre, descendiente de Zapotecos).

Las nuevas actuaciones frente a formas arraigadas de cultura, muestran varios procesos sociales por los que pasa un joven en formación que definen sus rasgos identitarios, por tanto sus actuaciones, pero que no son vistos como parte de una identidad indígena. No parece haber un inter-reconocimiento de las formas de cultura más amplias, en las que es posible definir la forma en que se asumen los actos que reposicionan de modo significativo las trayectorias de los jóvenes.

Los estudiantes aluden a una reelaboración de sus tradiciones más arraigadas, porque su continuidad está delimitada por sus posibilidades económicas y sus aspiraciones. Si un estudiante debe reposicionar sus tradiciones para buscar su desarrollo profesional, las reposiciona. Reelabora las que es posible reelaborar y sustituye otras. No se puede hablar de pérdida de identidad porque una nueva forma de actuación sustituye una tradición en apego a nuevas expectativas y aspiraciones. Éstas no surgen como una opción emergente, se construyen durante una trayectoria de vida y porque se asimila una posibilidad de realizarlas. En este sentido, más que pérdida de un rasgo descriptivo o de una tradición, en un sentido de “incumplimiento cultural” (incumplimiento a un código implícito), se trata de un “cumplimiento aspiracional” como resultado de la búsqueda de realización y satisfacción de expectativas sociales y educativas.

Según Bassand (Giménez, 2007, p. 61), los principales parámetros que definen al actor social son los siguientes:

1) El actor social ocupa siempre una o varias posiciones en la estructura social; 2) no se lo concibe sino en interacción permanente con otros actores sociales; 3) está dotado de alguna forma de poder; 4) comporta siempre una identidad o imagen de sí mismo en relación con otros; 5) por lo general posee un proyecto (de vida cotidiana o de sociedad) que fija objetivos o define los medios para lograrlo; 6) se encuentra en permanente proceso de socialización (Giménez, 2007, p. 61).

Si los estudiantes han incursionado en la estructura académica institucional se trata de un primer indicio de su agencia, es decir, se encuentran en dicha estructura como resultado de sus interacciones, de sus logros, de fuertes redes de relaciones que han elaborado y reconocen como asideros de los que se han sujetado para ingresar al nivel universitario. En sus trayectorias de vida se definen sus fuentes y sus formas de poder que les han permitido colocarse como actores sociales en un contexto universitario. También sus trayectorias e historias de vida descubren su autoimagen y la forma en que se contrastan con otros. La búsqueda de una profesionalización es una forma de verse frente a otros, y visualizar un proyecto de vida a través del cual se reelaboran continuamente para asirse a su medio o a un nuevo contexto social. Estos elementos son los que posicionan a los jóvenes como actores que delimitan una identidad más amplia de la que se les asigna convencionalmente durante su tránsito en la universidad, a la vez se trata de una forma de narrativa no visibilizada ni documentalmente memorizada en la cultura institucional de la Universidad Tecnológica.

HISTORIA Y MEMORIA INSTITUCIONAL DE LO INDÍGENA

La historia, entendida como el contenido de los acontecimientos y como forma de conciencia colectiva e identitaria, oficializa la imagen de lo indígena y margina las formas de cultura excluidas por los indicadores institucionales marcados por el PAEI. Si bien el

programa de apoyo llegó a formar parte de la estructura académica historizada no parece ser transmisor de la sustancia que aportan los estudiantes hacia otras partes de la estructura institucional.

En este trabajo se argumenta la memoria institucional desde dos perspectivas de análisis: por un lado, acontecimientos del pasado que se viven en el presente y aparecen como una memoria vivida, y por el otro, las evocaciones a situaciones del pasado relacionadas con aspectos del presente identitario que se actualizan con la presencia de los estudiantes de origen indígena. Este origen aparece rodeado de distintas manifestaciones que aluden al pasado. En este sentido, los discursos de jóvenes indígenas y mestizos comparten representaciones acerca de lo indígena, de la igualdad, de la identidad con evocaciones como: “nuestras raíces están en nuestros antepasados”, “llevamos sangre indígena”, “es necesario conocer nuestras raíces”, con las que la memoria busca materializar e instaurar nuevamente el pasado.

Lo indígena en la UT también se muestra como lo que “ameniza” algunos eventos académicos, lo que otorga el toque de color y la nota de irrupción de actividades principales en determinados encuentros sociales. Se expresa en distintas fotografías y documentos de difusión de actividades institucionales:

Fiestas del Mezquital en el Estado de Hidalgo

Con motivo la celebración de la cuarta edición de las fiestas del mezquital en el Estado de Hidalgo, se asistió y participó en el festival anual donde se muestra el patrimonio de los pueblos indígenas espacio propio para generar el encuentro e intercambio de experiencias de revalorización de tradiciones y de reactivación de la dinámica social y cultural de la región. Las festividades se realizaron en las comunidades Poxindeje y El Dextho (San Salvador) (Informe anual de actividades de la gestión, 2010).

La memoria institucional modela las formas del pasado, como lo hace la tradición (Candau, 2006). Los registros institucionales de lo indígena revelan formas modeladas del pasado y del presente que

quedan instauradas como un referente identitario forjado desde la universidad. “Es desde el presente que las memorias se narran” (Candau, 2006).

El contenido de los informes oficiales que hacen referencia a la presencia de estudiantes indígenas depende de las actividades organizadas por el PAEI, pero las actuaciones de los estudiantes que entretejen el contexto institucional en la vida cotidiana no son destacadas en dichos informes precisamente porque no son actuaciones diferenciadas.

Las características que la institución destaca de los estudiantes de origen indígena son aquellas que pueden ser documentalmente mostradas, y necesarias para dar marco a su relación con dichos estudiantes. Éstas pueden ser descriptivas de ellos, pero no forman parte de la cotidianeidad más amplia que se construye en la universidad. Lo indígena sigue estando acotado al espacio que le dio origen, un área específica, actividades específicas, un programa específico. Lo cual por otra parte, sí resulta suficiente para ser parte de los indicadores y las acciones, por tanto de la estructura institucional. Estos indicadores y acciones construyen la memoria que da sustento a la historia institucional acerca de lo indígena.

La lengua, el lugar de origen y la autoadscripción se transmiten al colectivo institucional en forma de costumbre, tradición y folclore que a su vez se presentan como productos altamente valorados y adquieren relevancia cuando se les muestra en un espacio institucional, en donde se crea un lugar, un escenario que provoca representaciones concretizadas del ser indígena. La siguiente nota presenta una de las actividades materializadas y visibilizadas para la universidad y fuera de ella:

Primer Encuentro Intercultural

La Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji a través de la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas invitó a participar y disfrutar del **Primer Encuentro Intercultural**, Una Oportunidad para Conocer Nuestras Raíces que se realizó los días 2 y 3 de diciembre de 2010. Hubo muestra gastronómica,

música regional, exposiciones artísticas, conferencias y cine étnico; se contó con la participación de artesanos de Tula, Ixmiquilpan y de la comunidad de San Ildefonso, Hgo. (Informe anual de actividades de la gestión, 2010).

La relación de cifras, fechas y hechos “implican al individuo pero también a la sociedad por completo, a través de la institución del matrimonio, la familia, la educación, con lo que las categorías temporales adquieren toda su significación no simplemente en relación con el sujeto individual, sino con el sujeto social” (Candau, 2006, p. 40). Se construye una memoria documentada y en el discurso oficial se encuentra determinada por las razones de la encomienda que se ha propuesto el programa, pero no es lo mismo hablar de cifras y números que de acontecimientos relacionados con categorizaciones empíricas. A través de los acontecimientos, celebraciones, eventos y cursos la memoria documentada se constituye en una memoria compartida.

Aun cuando la intención no es preservar los acontecimientos cotidianos, a partir de su registro se mantienen. La intención de lo que se registra es en principio, la rendición de cuentas de una gestión, por ejemplo tratándose de los informes oficiales. Sin embargo, existen otros registros que develan la intención de compartir públicamente los acontecimientos, como su difusión a través de boletines de prensa y medios masivos de comunicación. “El acto de memoria aísla los acontecimientos y los vacía de su duración, los esquematiza de algún modo” (Candau, 2006, p. 31).

Estos actos, mostrados a un colectivo institucional, aparecen como “marcos sociales” (Halbwachs en Candau, 2006, p. 31), “noción que ayuda a comprender cómo los recuerdos individuales pueden recibir una cierta orientación propia de un grupo” (Candau, 2006, p. 68). Parece haber en las ceremonias institucionales un gusto evocador de los ideales de lo indígena. “La semilla de la rememoración de que habla Halbwachs necesita un terreno colectivo para germinar” (Candau, 2006, p. 66).

En las líneas de trabajo que la universidad ha establecido para construir una memoria de lo indígena, hay un cúmulo de

conmemoraciones oficiales, álbumes de imágenes, autocelebraciones y marcos conmemorativos que intentan actualizar el pasado. Las conmemoraciones como acontecimientos presentes son construidas a través de una carga de sociabilidad de los ideales institucionales.

Los marcos sociales de la memoria encierran y relacionan entre sí nuestros recuerdos más íntimos. No es necesario que el grupo los conozca. Basta con que podamos encontrarlos de un modo que no sea externo, es decir, poniéndonos en el lugar de los demás y que, para encontrarlos, tengamos que seguir el mismo camino que ellos habrían seguido en nuestro lugar (Halbwachs en Candau, 2006, p. 67).

Un fragmento de un boletín de prensa del 2009 que difundió el informe del cuarto año de actividades de la gestión dice:

La institución cuenta con el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas, que surgió en el año 2001 para fortalecer la identidad de pertenecer a una comunidad indígena, lo que ha permitido atender a 317 estudiantes provenientes de diferentes etnias, como la HÑAHÑU, la Nahuatl y la Mazahua (boletín de prensa, 2009).

La nota periodística que surge del acontecimiento o de la conmemoración se difunde como información, espectáculo o logro. El reconocimiento, la rememoración y visibilización son parte de la memorística oficial surgida de actividades y referentes marcados por el PAEI acerca de los jóvenes, más que de los referentes aportados por éstos, de lo que hacen y la forma en que se perciben a sí mismos y perciben a otros y de sus propias trayectorias.

En este sentido, historia y memoria institucionales se cruzan en la forma en que se construye una conciencia identitaria de los estudiantes de origen indígena a través de la forma de identificación de lo que se hace, se dice y se muestra del ser indígena que se ha expuesto en los apartados anteriores. Esta conciencia identitaria

conlleva aspectos surgidos del pasado de los jóvenes que se actualizan con la búsqueda de sus raíces, a través de acciones que las muestran en el presente y las pretenden preservar. “En la práctica, la historia, en sus motivaciones, objetivos y, a veces, métodos, siempre toma algunos rasgos de la memoria” (Candau, 2006, p. 60).

Sin embargo, también existe una historia marginal. Las características que los jóvenes portan, refieren y muestran son perceptibles en la cotidianidad, pero “lo cotidiano suele ser lo menos documentado en los procesos sociales de escrituración del acontecer histórico” (De Certeau en Rockwell, 2009, p. 144). Esta exclusión adquiere matices de olvido, está supeditada a lo que el tiempo preserve en quienes participan en la construcción de situaciones e identidades conformadas del pasado y presente.

Además de lo que se dice, en la universidad hay otras manifestaciones de lo indígena: lo que no se dice y que habla de las diferencias étnicas, las escenas que no pueden ser interrogadas, lo que la institución no se interroga de lo étnico aun cuando forma parte de ella (Remedi, 2004). Para la institución, lo étnico significa representar algunas diferencias, lo que al mismo tiempo implica la exclusión de otras. Hay profesores que desconocen si entre sus estudiantes hay jóvenes de origen indígena; otros los engrandecen pero haciendo énfasis en las diferencias, o bien hacen a un lado la diferencia con el discurso de: “todos somos indígenas”, “nuestro origen es el mismo”. Los estudiantes de origen indígena aparecen sin voz en las ceremonias de bienvenida al inicio de cada ciclo escolar. En estas ceremonias las autoridades discurren, se presentan y les dan la bienvenida en un acercamiento que se reconoce valioso en un contexto universitario, pero que la institución no hace consciente porque sus interacciones con los estudiantes no devienen en diálogo en un momento que pudiera ser de definiciones en un mismo nivel de reconocimiento. “Este rechazo por medio de lo cual se instituye, muestra el modo en que la institución misma crea su *otro*, y a este “otro” se le niega la posibilidad de expresarse, el *otro* existe sin voz, un pasado que es puro cuerpo sin lenguaje...” (Remedi, 2004,

p. 35). Entre lo que la institución quiere decir y lo que no quiere decir, lo que oculta, aparecen los estudiantes como actores pasivos, lo que implica una forma de exclusión. La universidad genera mecanismos de inclusión y exclusión, definidos inconscientemente.

CONCLUSIONES

A nivel institucional la identidad indígena se muestra como dato, no como categoría social considerando en ella la experiencia que los estudiantes de origen indígena portan y comparten, sus aspiraciones, sus logros y el entramado de relaciones que entretejen durante las trayectorias vitales. Los indicadores que a nivel institucional establecen la adscripción y autoadscripción a un grupo indígena no son perceptibles en la cotidianeidad institucional porque si los estudiantes hablan una lengua indígena, no lo hacen a nivel institucional. Otro tipo de datos como el ser descendiente de hablantes de lengua indígena o ser originario de una comunidad indígena, se muestran como referentes de archivo, como datos documentados. A nivel institucional, la pertenencia no ya a un pueblo del que se sabe poco, sino al PAEI, queda como referente inmediato del que surgen las configuraciones de lo indígena. Los rasgos que los estudiantes ostentan frente a otros no necesariamente coinciden con los que la institución busca conformar sobre lo indígena. Lo que la universidad registra documentalmente son las formas de apoyo, de atención y servicios a los estudiantes. A nivel colectivo no es perceptible la huella que dejan los estudiantes con sus trayectorias, aspiraciones, percepciones y autopercepciones durante su profesionalización.

Hay percepciones con las que los estudiantes de origen indígena no se identifican y que al mismo tiempo son contrastantes con sus autopercepciones, quienes no necesariamente rechazan una identidad indígena. El medio universitario y las relaciones que han entablado en él reelaboran sus posiciones a futuro para conformar un proyecto de vida fuera de sus comunidades. No se enfrentan a

un dilema entre ser o no ser indígenas, ni muestran conflicto entre dos identidades porque mantienen uniones con elementos y espacios de su origen, al mismo tiempo construyen enlaces hacia nuevos contextos sociales y económicos. Los estudiantes de origen indígena participan en las actividades organizadas por la institución a través del PAEI, pero también interactúan sin una identidad indígena visibilizada, en las actividades de todos los estudiantes. Se agencian a espacios destinados a ellos, lo cual conlleva cierto grado de exclusión, y lugares destinados a todos, sin que aparentemente debiliten o fortalezcan su identidad en un sentido o en otro. Los espacios marcados por el programa develan los momentos de etnicidad que es posible identificar en la cotidianeidad institucional, fuera de estos momentos las interacciones de los jóvenes no visibilizan esta diferencia. Se adscriben al tipo de relaciones que es posible entablar fuera de las líneas acotadas por el origen. Las características delimitadas por el PAEI en los estudiantes pueden ser descriptivas de ellos pero no forman parte de la cotidianeidad más amplia. Lo anterior sí resulta suficiente para formar parte de los indicadores, acciones y reivindicaciones de la identidad, de las raíces y las tradiciones, por consiguiente de la memoria institucional.

En los discursos y actividades institucionales existe una propuesta implícita de que los jóvenes de origen indígena preserven los rasgos más tradicionales de su identidad y, que al mismo tiempo, sean agentes de cambio a partir de su objetivo por profesionalizarse. Se propone que sean tradicionales y modernos. Envueltos en una cultura permanente en lo que se refiere a determinadas características (algunas de ellas propuestas por la universidad), pero con capacidad de cambio que promueva su desarrollo, el de sus familias y el de sus comunidades.

REFERENCIAS

LIBROS

- Abad, H. (2010). *Traiciones de la memoria*. México: Alfaguara.
- Bartolomé, M. A. (2004). *Gente de costumbre y gente de razón*. México: Siglo XXI Editores.
- Candau, J. (2006). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Conaculta-ITESO.
- Gómez, Ma. A. (2012). *Nuevas dimensiones de las categorías étnicas convencionales: Buscando estudiantes indígenas en una Universidad Tecnológica de Hidalgo*. México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Holland, D., William, L., Debra, S. y Carole, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. London: Harvard University Press.
- Pérez-Taylor, R. (2002). *Entre la tradición y la modernidad*. México: Plaza y Valdés.
- Remedi, E. (2004). *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. España: Plaza y Valdés Editores.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

OTRAS FUENTES

- UNESCO 2006, CINE 2007. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, 20 de enero de 2011.

LA JUVENTUD INDÍGENA EN LA SIERRA NORTE DE PUEBLA

PARTICIPACIÓN SOCIAL Y PROCESOS EDUCATIVOS¹

*Milton Gabriel Hernández García**

En este escrito se presentan los resultados de una investigación documental y de campo en torno a la emergencia de los jóvenes indígenas como actores protagónicos de diversos procesos sociales en la región Sierra Norte del Estado de Puebla. Se hace énfasis en el proyecto educativo del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK), de la Organización Independiente Totonaca en el municipio de Huehuetla y de diversos colectivos de jóvenes en el municipio de Ixtepec. Se parte de una reflexión inicial para caracterizar al actor joven indígena.

Casi todos los autores que han realizado estudios sobre juventud o “cultura juvenil” coinciden en que las primeras investigaciones sobre el tema se remontan al interés por analizar el movimiento

¹ Esta investigación fue realizada con el apoyo del Colectivo Latinoamericano de Jóvenes y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), bajo la coordinación académica de la Dra. Ligia Tavera Fenollosa.

*Profesor-investigador de tiempo completo en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Estudiante del Doctorado en Desarrollo Rural en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

estudiantil de 1968 en diversos países. La emergencia de los jóvenes como sujeto político definido en el campo de los procesos históricos que se configuraban en el marco de la crisis del orden social vigente en ese año, mostraba cómo la participación social producía nuevos rostros y estrategias, que eran desplegadas por sujetos sociales no convencionales. En las décadas posteriores se sumaron a los estudios sobre la participación política, otros temas propios de jóvenes urbanos como el pandillerismo, las bandas, las adicciones, la violencia y la delincuencia. Distintas disciplinas como la psicología, sociología y antropología, abordaron diferentes componentes y facetas de “lo juvenil”, dando por resultado que “dentro de las ciencias sociales el tema más desarrollado ha sido el de las formas de organización o agregación juvenil, y en torno a él se ha abordado el asunto de la identidad de los jóvenes agrupados en pandillas y bandas” (Pérez Ruíz, 2002, p. 32).

El tema de la juventud indígena contemporánea ha sido incipientemente abordado, a pesar de que existen algunos acercamientos, de allí que las investigaciones etnográficas que se generen desde la antropología social y la etnología, contribuirán a esclarecer si frente al tema de la juventud indígena estamos ante un fenómeno y a un sujeto social realmente existente o si en contextos culturales diversos se enfrentan a una realidad sólo frente a una representación social que no tiene un referente empírico identificable.

Al respecto, Maya Lorena Pérez Ruiz (2002), pionera en México de estos estudios, señala que se requiere construir una agenda mínima de trabajo para abordar la dimensión indígena en los estudios sobre juventud. En primer lugar, sugiere que se debe identificar si entre las diferentes poblaciones indígenas contemporáneas existe la definición o la categorización *emic* de joven. Además de indagar acerca de cuáles son sus características y cómo varían de un grupo cultural a otro, de una región a otra, e incluso si dentro de una misma cultura existen similitudes o diferencias en contextos rurales o urbanos. Para ello se deben realizar estudios etnográficos considerando las categorizaciones que “los jóvenes” de esa cultura o co-

unidad hacen de sí mismos y cómo son mirados y representados por la colectividad cultural a la cual pertenecen.

En segundo lugar, indica que se debe construir una etnohistoria del concepto de joven en cada pueblo indígena, para identificar si en ellos esta noción (su equivalente cultural y lingüístico) es de reciente formulación y de existir ahora, determinar el papel que en su definición están jugando aspectos como: los cambios estructurales, la migración, los medios de comunicación, el sistema educativo y hasta los programas institucionales nacionales e internacionales, ya sean éstos gubernamentales, de la sociedad civil o de las distintas adscripciones religiosas (Pérez Ruiz, 2002). Una tercera tarea consistirá en abordar la manera en la que diferentes poblaciones indígenas están enfrentando los cambios en las relaciones entre generaciones y géneros, ya que a partir de ellos tal vez se ha alterado la forma tradicional en que se aceptaba colectivamente la transición de una etapa a otra de la vida al interior de esa cultura. Adicionalmente será importante adentrarse en “la transectorialización de este concepto, ya que el concepto de joven está siendo usado y se supone presente en toda la estructura social y por ende en todos los grupos culturales, en todas las clases sociales y en todos los sitios geográficos del país” (Pérez Ruiz, 2002). Asimismo resalta que el reto será mostrar que pese a las diferencias, los jóvenes constituyen un sector particular de la población con cualidades y comportamientos específicos. De cualquier manera, sostiene que se deberá partir del hecho de que lo joven es una construcción social, relativa, histórica, no auto referente, pues su condición de existencia es fundamentalmente relacional, coyuntural y subjetiva.

Es importante advertir, siguiendo a Pérez Ruiz (2002, p. 7) que así como a nivel nacional, la población joven representa el sector etéreo más importante en términos numéricos (representa 38.5% de la población nacional, considerando a los adolescentes y a los jóvenes de entre 15 y 29 años de edad), dentro de las cifras oficiales que indican la densidad de población indígena existente en México, los jóvenes son también el sector mayoritario, ya que de cada cien

hablantes de lengua indígena, 29 son jóvenes de entre 15 y 29 años. Esto significa que en México existen cerca de un millón setecientos mil jóvenes indígenas. De esta manera, es necesario reconocer la contundencia de las cifras que muestran el número creciente de jóvenes indígenas en México y por tanto, “es evidente la necesidad de atender a las poblaciones específicas de este sector de la población, ya que si bien no se define aún un criterio único para definirlo y acotarlo, sí existe la certeza de que bajo ese término hay un tipo de población cada vez más importante para las sociedades contemporáneas, en la medida en que constituyen una importante fuerza social por su número, por los procesos de cambio que en ellos están teniendo las profundas transformaciones económicas, culturales, comunicacionales e informáticas asociadas a los procesos de desarrollo y globalización, así como por las demandas y las formas de participación social que esgrimen reivindicando su pertenencia a ese segmento de la población nacional” (Pérez Ruiz, 2002).

Partiendo de ese marco, cabe decir que existen estudios que comienzan a abordar las formas y procesos de construcción de etapas de la vida al interior de colectividades indígenas, que previo a la aparición de ciertos fenómenos (la migración), eran inexistentes, como las nociones de adolescencia o prácticas sociales, por ejemplo el noviazgo. Es el caso del estudio que ha realizado Regina Martínez Casas (2002), quien a partir del registro de distintas historias de vida, describe la experiencia de los indígenas migrantes otomíes en la ciudad de Guadalajara, muestra cómo las mujeres se están apropiando de la noción de “adolescencia” para reivindicar derechos básicos en la interacción con el mundo occidental urbano e incluso al interior de su colectivo. Este proceso, cargado de conflictos y tensiones, definido por la autora como una resignificación cultural, se da en el contexto de una fuerte alteración de los patrones tradicionales de relaciones de parentesco, organización y funcionamiento de la colectividad otomí en espacios urbanos. Si bien existe una tendencia a mantener las formas tradicionales en que los individuos al interior de la familia asumen la transición de la vida

infantil a la vida adulta, ahora ya no en el espacio doméstico para las mujeres o en la parcela para los hombres sino en la venta ambulante de artesanías o frituras, las generaciones actuales que interactúan con personas urbanas de su edad empiezan a cuestionar su inserción inmediata a las responsabilidades laborales y familiares, pasada la “primera infancia”. Esta reacción de cuestionamiento e insubordinación entre las jóvenes otomíes, que se rehúsan a asumir el matrimonio y la reproducción biológica entre los 14 y 16 años, Martínez Casas la asocia con lo que llama la “invención de la adolescencia”. Señala que esta etapa de la vida no existe en el ciclo vital de los otomíes e incluso otras instituciones sociales como el noviazgo, tampoco; sin embargo, una de las posibilidades que ofrece a las jóvenes la migración, es cuestionar mediante el discurso y los actos, la obligación anterior de unirse con una pareja sin antes experimentar el noviazgo con distintos miembros del grupo. Los testimonios que recoge la autora indican que las jóvenes entrevistadas no hubieran podido mantenerse al margen del matrimonio en sus comunidades de origen.

Por otro lado, Marina Anguiano (2002) nos muestra la dinámica de la transformación identitaria de los jóvenes huicholes asentados en la ciudad capital de Nayarit, Tepic. En su etnografía nos muestra cómo la juventud es una etapa de reciente adquisición y la forma en que esta fase se vincula a la posibilidad de los huicholes de incorporarse a distintos niveles de educación escolarizada. La autora señala de manera categórica, que la juventud dentro del ciclo de vida del pueblo huichol o *wirrarika* ha surgido hace pocos años. El matrimonio se contraía a temprana edad y desde ese momento, la pareja se convertía en adulta sin serlo todavía desde el punto de vista biológico, emocional o intelectual (Anguiano, 2002, p. 37). Siguiendo a Robert Zingg, sostiene que entre los huicholes, los niños dejan de serlo para convertirse en adultos en el momento en que asumen compromisos ceremoniales y laborales en la producción agrícola. Esta forma de endoculturación está inmersa en un proceso de erosión constante debido a distintos factores. Uno de ellos es

que la ceremonia tradicional del matrimonio ha ido desapareciendo. “Estaba llena de enseñanzas para los novios, quienes desde ese momento en adelante serían nuevos adultos. Contenía los valores de la cultura *wirrarika*: ayuda mutua, colaboración, respeto a los familiares, sobre todo a los ancianos, la responsabilidad, el trabajo y la conservación de la cultura huichol (Anguiano, 2002, p. 39). Actualmente, un número considerable de jóvenes huicholes cursan niveles medios de educación en los centros urbanos cercanos o a veces lejanos a sus comunidades; incluso algunos han incursionado a niveles superiores de educación en ciudades como Guadalajara o Tepic. Señala Anguiano que esta situación ha generado que el periodo entre la pubertad y la edad adulta se prolongue de manera considerable, surgiendo de esta manera la etapa de la juventud, antes inexistente. Señala que los y las jóvenes que están cursando estudios universitarios en las ciudades, estarían ya fuera de los circuitos de las alianzas matrimoniales si continuaran viviendo en sus comunidades.

¿Cuál es la situación de los jóvenes en la Sierra Norte del Estado de Puebla? En un esfuerzo por contribuir a los aportes mencionados, en las siguientes páginas se presentarán resultados de la investigación en la Sierra Norte de Puebla, específicamente entre comunidades y organizaciones nahuas y totonacas; espacio donde las formas actuales de construcción de la juventud, han sido matizadas por distintos fenómenos relativamente recientes como la migración, la introducción de la educación formal escolarizada y los nuevos movimientos sociales.

LA JUVENTUD INDÍGENA EN LA SIERRA NORTE DE PUEBLA. NUEVOS SUJETOS SOCIALES EN CONTEXTOS INTERÉTNICOS

En esta primera aproximación, se exponen algunos referentes para adentrarnos al fenómeno de construcción y apropiación de lo joven en esta región, a partir de procesos educativos, de participación

social y su relación con la migración, en las que se ven inmersos jóvenes nahuas y totonacos de esta región.

Uno de los fenómenos que encauza las nuevas formas de construcción de lo juvenil en la región, se vincula con la emergencia de movimientos y organizaciones sociales “con rostro indígena”, y que desde finales de los años ochenta del siglo XX se consolidan en distintos municipios, comunidades y rancherías. Es verdad que los procesos de resistencia y rebelión indígena en la región no son un fenómeno nuevo, datan por lo menos de hace más de 500 años, sólo que hacia la mitad de la segunda década del siglo pasado, los movimientos sociales se definían más por su carácter campesino que por su dimensión indígena, como sucedió en torno a la Unión Campesina Independiente (UCI), que encabezó tomas de tierras en municipios como Zacapoaxtla y Ayotoxco. Con la aparición pública de actores sociales con un discurso y una praxis política desafiante de las estructuras tradicionales de dominio en la región, como la Organización Independiente Totonaca (OIT) en 1989 y la Unidad Indígena Totonaca-Náhuatl en 2001, el papel protagónico que han tenido los jóvenes nahuas y totonacos es fundamental y relevante. La aparición de estas organizaciones está vinculada a diversos factores, relacionadas con la emergencia a nivel nacional de movimientos indígenas, como el Congreso Nacional Indígena (CNI) entre otros, así como a las condiciones regionales de explotación, marginación, exclusión y empobrecimiento. Además de que han jugado un papel importante actores externos como la iglesia y las Comunidades Eclesiales de Base (CEB's) y organizaciones civiles como Servicio, Desarrollo y Paz, AC (Sedepac).

Parte de las estrategias de crecimiento y consolidación geográfica y organizativa que desarrollaron la OIT y la Unidad Indígena Totonaca Náhuatl (Unitona), se sustentan en la necesidad de formar cuadros políticos y operadores comunitarios con nuevas capacidades y conocimientos, fundamentalmente jóvenes. La creación de mecanismos formales e informales de “profesionalización” de los nuevos liderazgos, llevó a las distintas organizaciones a buscar

la capacitación de sus cuadros más jóvenes. Con el tiempo, aquellos muchachos, incluso adolescentes que se vieron inmersos en este tipo de procesos, han detonado novedosas formas de participación política y de construcción de alternativas de desarrollo comunitario, desempeñando un papel protagónico, actuando en la vida política, cultural, productiva y educativa de la región. Es el caso de José Gómez Pérez de 28 años, quien ingresó a la OIT a través de su incorporación al Centro de Estudios Indígenas *Kgoyom* en Huehuetla, espacio educativo de esta organización, y actualmente funge como presidente de la Unidad Indígena Totonaca-Náhuatl; una red de organizaciones indígenas que tiene presencia en 23 municipios de la región. Es el caso también de Mateo Gaona de 27 años, egresado del mismo centro educativo, quien actualmente desempeña el cargo de presidente del Comité de Derechos Indígenas de la OIT. Además, la hoy desaparecida organización Esperanza de los Pobres, cuyo epicentro fue la zona de influencia de los municipios de Ixtepec y Caxhuacan, vinculada en su momento también a la Unitona, gracias a la relación que tenía con organizaciones productoras y exportadoras de café como la Unidad de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (UCIRI), logró facilitar la formación de jóvenes que actualmente destacan por el trabajo político relacionado con la defensa de los derechos colectivos de los pueblos indígenas y la defensa de los recursos naturales. Adicionalmente, hay que decir que también organizaciones como Antorcha Campesina inciden de manera directa en distintas dimensiones de la vida comunitaria regional, así como en la construcción de la juventud.

Hasta épocas recientes la imagen de una identidad juvenil indígena había sido prácticamente inexistente en la región. Ahora, en cambio, existen algunos enclaves importantes como Ixtepec, en donde la organización Semilla Nueva ha construido un discurso y una acción social fundamentada en el carácter juvenil y totonaco de sus integrantes; y de igual manera, en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, ubicada en la comunidad de Lipunthua, Huehuetla, se ha empezado a generar una identidad juvenil

asociada a la dimensión estudiantil que empieza a ser parte de la vida de muchos nahuas y totonacos de la región. De esta forma, los fenómenos socio-culturales que se gestan en la región serrana de Puebla, a los que hemos hecho alusión –como la migración, nuevas formas de liderazgo juvenil, inserción en espacios de educación superior y media superior desde paradigmas interculturales u occidentalizantes–, comienzan a producir novedosas y variadas formas de experimentar la juventud entre la población indígena.

Con más frecuencia se puede observar la manifiesta voluntad de los jóvenes de tomar el control de las decisiones trascendentes en su vida individual y colectiva. Empiezan a ejercer un cuestionamiento crítico a la tradición pero simultáneamente se apropian de ella, la reinventan y reivindican tanto en la vida cotidiana como en el discurso político. Es un hecho que la configuración de la identidad étnica ya no transita por los ejes convencionales. Los integrantes de Semilla Nueva en Ixtepec ya no legitiman sólo en el discurso de los ancestros la identidad totonaca.

JUVENTUD INDÍGENA Y EDUCACIÓN ALTERNATIVA: EL CESIK

La carencia de servicios educativos es una de las problemáticas más importantes que existen en la sierra. Algunos ayuntamientos han incidido en la creación de infraestructura educativa, ya que la inversión que hace la Secretaría de Educación Pública (SEP) es insuficiente. No en todos los municipios existe bachillerato, por lo que los gobiernos locales y la población se han organizado para impulsar la creación de este tipo de espacios educativos. Por ejemplo en Ixtepec, cuando inició el bachillerato no existía un edificio propio para sus instalaciones y contaba sólo con dos profesores para atender a 64 alumnos. Con el trabajo organizado de los estudiantes y sus padres y con el apoyo financiero del ayuntamiento, lograron edificar tres aulas, un centro de cómputo con internet y espacios

deportivos. Cerca de 50 alumnos salen cada año de la educación secundaria; de ellos 30 entran al bachillerato; 15 logran terminar y sólo 5 ingresan a algún sistema de educación superior. Las carreras a las que más se dirigen son biología e informática en el Tecnológico de Zacapoaxtla y pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional en Huehuetla. El resto migran a las ciudades de Puebla y al Distrito Federal principalmente.

El modelo educativo de este centro escolar no contempla, hasta ahora, dentro de su plan de estudios, aspectos de la cultura totonaca y mucho menos de la historia local. Jóvenes estudiantes entrevistados señalaron que existen prácticas racistas en las escuelas. A pesar de que los profesores son del municipio e incluso totonacos, “por ser maestros se sienten más”, refiere Piedad Lorenzo, joven totonaca estudiante del séptimo semestre de Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, en la sede Huehuetla:

No hacen realmente lo que la educación indígena pide, que es fortalecer la cultura, tomando de manera equitativa el español y nuestra lengua originaria. En la secundaria es peor, los maestros no te dejan hablar la lengua. En el bachillerato ellos por su voluntad ya no la quieren hablar, la toman como una segunda lengua. En el bachillerato no hay ningún material educativo en totonaco. La directora es muy racista. Sólo cuando les conviene están de acuerdo con la cultura indígena. En la primaria bilingüe sí hay asignaturas relacionadas con lo totonaco pero ya meten más el español (Ixtepec, abril de 2007).

Muchos jóvenes entran al bachillerato motivados en primer lugar por los apoyos económicos del Programa Oportunidades. La mayoría de ellos carecen de los medios económicos suficientes para mantener su estancia en la escuela hasta concluir, al mismo tiempo que son presionados por sus padres, puesto que desde su visión, los jóvenes se encuentran en una fase laboral altamente productiva de su vida. Señala Piedad Lorenzo:

[...] algunas mamás mandan a sus hijos por la beca que les dan, a los hombres como \$1,200.00 y a las mujeres como \$ 1,400.00 cada dos meses. El promedio escolar que tienen los alumnos es muy bajo. Sólo como 10% de los jóvenes varones quieren seguir siendo campesinos. Ya no les gusta el azadón y por eso ya no quieren ser campesinos. Pero otros sí quieren trabajar el campo porque no les gusta la ciudad o sus papás no les dan permiso de irse. O algunos porque tienen tierra donde trabajar. Algunos quieren seguir estudiando y debido a la falta de recursos económicos entran a Conafe y con la beca que les dan después de un año de trabajo voluntario, siguen estudiando. Algunos otros entran al bachillerato para conseguir un mejor trabajo en la ciudad. Pero no es así porque siguen trabajando de albañiles o vendiendo gelatinas en la terminal de camiones (Ixtepec, marzo de 2007).

Estas fueron algunas expresiones de los jóvenes a cerca de las problemáticas que enfrentan:

1. Carencia de empleo
2. Falta de recursos económicos para estudiar
3. Mucha discriminación por ser indígenas
4. Machismo en la herencia de las tierras
5. Las mamás jóvenes contribuyen al machismo pues prefieren a los varones
6. Las mujeres con trabajos logran terminar el bachillerato
7. Los jóvenes ya no tienen acceso a tierras como antes, hay escasez
8. El 90% se van a Puebla o al Distrito Federal sólo 10% se queda
9. Algunos que terminan el bachillerato se van a las ciudades a estudiar pero abandonan los estudios y se ponen a trabajar.

El modelo educativo para el nivel medio y medio superior que se ha impuesto en esta región, no es adecuado al contexto ni a las necesidades y expectativas de los jóvenes indígenas. Aquellos que ingresan al bachillerato son sometidos a un fuerte proceso de aculturación. Casi todos los entrevistados durante el trabajo de campo,

coinciden en que las condiciones de discriminación por parte de los estudiantes mestizos y de los profesores que se ejercen hacia los estudiantes indígenas se dan de manera frecuente y no han dejado de persistir, a pesar de que el Estado introduzca modelos interculturales de intervención educativa.

Mientras que para la mayoría de los jóvenes mestizos, el bachillerato es un momento de transición para ingresar a la universidad, para otros jóvenes indígenas de la región significa un mecanismo útil que les permite durar tres años más en su comunidad antes de migrar, recibiendo un apoyo económico y adquiriendo conocimientos y habilidades para encontrar empleos mejor calificados y remunerados en las ciudades. Sin embargo, la condición laboral de los jóvenes migrantes poco cambia a pesar de que ingresen a estos niveles educativos.

Entre 1985 y 1986, inició en Huehuetla el primer centro de educación media superior, denominado “Bachillerato Huehuetla”, el cual tenía una clave temporal otorgada por la SEP que cada año tendría que ser refrendada. A ese plantel asistían jóvenes totonacos y mestizos, y todo parecía marchar sin mayor contratiempo hasta que en 1994 los padres de familia de los jóvenes mestizos, se opusieron a que el Ayuntamiento y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) apoyaran a los estudiantes indígenas con becas. Los padres de familia mestizos trataron de imponer un director afín a sus intereses, realizando incluso una toma de las instalaciones, lo cual desencadenó un conflicto que terminó con el cierre de la escuela, la destitución de la directora y la cancelación de la clave escolar por cinco años.

Ante el cierre del bachillerato, los jóvenes mestizos con recursos económicos empezaron a estudiar en municipios cercanos como Cuetzalan, Zacapoaxtla o incluso la ciudad de Puebla. La demanda de este servicio educativo aumentó en el municipio de Huehuetla y la OIT, que en ese momento detentaba el poder de la municipalidad, decidió asumir la dirección de un nuevo bachillerato, el CESIK, poniendo al frente a Griselda Tirado Evangelio, abogada totonaca que

en ese momento era asesora de la organización. El Consejo de Ancianos, la pastoral indígena de la iglesia junto con la organización indígena y el ayuntamiento realizaron, una serie de reuniones en el *Kgoyomachuchut*, antiguo centro ceremonial de los totonacos de esa región, ubicado en la comunidad de Lipuntahuaca. Ahí llegaron a la siguiente conclusión:

La escuela oficial, como está, no educa y no sirve, los niños y jóvenes se vuelven irrespetuosos y ya no saludan a los mayores, se vuelven como animalitos, ya no visten y no hablan como totonacos. En la escuela los cambian y hacen que se avergüencen de sus padres y de sus abuelos. La educación que se nos da es de acoso, violación y discriminación, porque en la región existen maestros que violan y embarazan a las jóvenes y cuando los acusan están protegidos por sus supervisores, que los cambian de lugar (Plan Educativo CESIK, s/f).

El modelo educativo impuesto por el Estado se caracteriza por no reconocer los derechos fundamentales como pueblos indígenas que se encuentran en muchos instrumentos jurídicos nacionales e internacionales. Señalan los integrantes de la OIT y del CESIK:

Un camino muy duro para nosotros ha sido la educación oficial, la educación era de los mestizos solamente, pero luego la hicieron para lo indígena con el fin de volvernos a su mundo, a su forma de ver ellos, de vestir y de hablar. A nuestros hijos los cambiaron con la educación, les cambiaron la vestimenta, la lengua y cultura. Los hijos nuevos ya no quieren hablar totonaco, quieren ser modernos, quieren ser de razón. Porque para el mestizo, el totonaco no es de razón, ni usa pantalón, usa calzón. Tampoco usa falda, usa naguas. [Para los mestizos] Tampoco hablamos lengua, hablamos dialecto. Algunos hermanos se la han creído y aceptan esa forma de pensar en nuestra propia contra y algunos hasta aceptan que sus hijos dejen de ser sus hijos y desprecien a sus propios padres como símbolos de atraso. Eso nos dicen, que ser indígenas es atraso. Es ser naco. Y la conquista occidental continua, en pleno fin de siglo, por la escuela,

desintegrando a nuestras familias, a nuestras comunidades. A la escuela van los niños a aprender en español y regresan a su casa, con su familia, a hablar en nuestra lengua, en totonaco; como si estuviéramos en otro país, hasta hace poco hay algunas escuelas bilingües (OIT, 1999).

Desde sus inicios, el CESIK se convirtió en un motivo de controversia entre los mestizos de Huehuetla. A los caciques locales les parecía sorprendente que aquello que habían despreciado siempre, ahora fuera motivo de un plan curricular para una escuela de nivel medio superior. La OIT y el ayuntamiento indígena desarrollaron importantes movilizaciones para defender este espacio educativo. Distintas organizaciones externas mostraron su solidaridad con un proyecto educativo que aspiraba a romper con las carencias de un modelo educativo que no respondía al proyecto histórico totonaco. Un padre de familia y militante de la OIT relata las condiciones en que se dieron aquellas confrontaciones:

En el año 2000 la Secretaría de Gobernación del Estado quería arrebatarnos un proyecto de la organización que es el Centro de Estudios Superiores Indígenas “Kgoyom” pues está de acuerdo con el ayuntamiento del pueblo y ellos no quieren nuestra escuela, por su trabajo liberador, entonces hicimos una movilización para que se respete nuestra escuela indígena. Los mestizos de Huehuetla no reconocen que el terreno pertenece a la escuela, pero los ancianos de la comunidad dicen que desde hace mucho tiempo el terreno se destinó para trabajo comunitario. Además la OIT tiene papeles legales del terreno (Huehuetla, julio de 2008).

De esta manera, la OIT decidió acercarse al Centro de Estudios Superiores para el Desarrollo Rural (Cesder)² ubicado en el municipio

² El Cesder es una institución educativa y de promoción del desarrollo que inició su trabajo en 1982, en una comunidad indígena de la Sierra Norte de Puebla, en el municipio de Zautla.

Así se autodefinen los integrantes de este centro: “Nuestro quehacer tiene que ver con el impulso de procesos de desarrollo sostenidos a partir de acciones colectivas,

de Zautla, en la misma Sierra Norte de Puebla, buscando asesoría y capacitación para la conformación del CESIK. En septiembre de 1994 se formó un convenio con el Cesder para incorporar al CESIK a su estructura y brindarle matrícula. El bachillerato fue nuevamente abierto el 13 de octubre de 1994, con una serie de principios y bases constitutivas que correspondían al proyecto político y cultural de la organización. Señala el documento constitutivo:

El CESIK es un centro de educación impulsado por la Organización Independiente Totonaca con el objetivo de crear una alternativa ante una educación oficial que cumple la función de desintegrar a las familias indígenas y por lo tanto a la vida comunitaria. De esta forma se ha llegado a la eliminación de la lengua, el vestido y la raíz cultural, educando a los jóvenes a amar culturas ajenas pero no la propia (Plan Educativo CESIK). Nuestro proyecto educativo lo denominamos Centro de Estudios Superiores Indígenas “Kgojom” y se encarga de impartir educación media superior (preparatoria) mediante un programa de estudios apegado a nuestra propia cultura, donde se enseña medicina tradicional, lengua totonaca, historia a partir de la historia de la comunidad y de la cultura y las demás culturas, etnoagricultura, computación, entre otras materias. Este proyecto tiene grandes dificultades, ya que se mantiene con recursos propios y sin apoyo gubernamental, se pretende sea sostenido por organismos civiles y la comunidad, a pesar de sus penurias se mantiene con eficiencia académica mediante la asesoría de profesionistas, de la sociedad civil, altamente capacitados en las diferentes áreas, que ofrecen sus servicios de manera gratuita y mediante la asesoría de Cesder (Plan educativo CESIK, s/f.).

Para su operación se creó un Consejo de Asesores y se elaboró un reglamento interno con el objetivo de formar una estructura horizontal para la toma de decisiones. Las actividades fundamentales

promovidas en organizaciones locales comunitarias por recursos humanos de las mismas comunidades, y con la permanente gestión para la canalización de recursos de los gobiernos Federal y Estatal, y para lograr el apoyo de sectores de la sociedad dispuestos a hacer una inversión social que amplíe el esfuerzo comunitario”.

que acordaron los miembros del consejo del CESIK se definieron de la siguiente manera:

- Preservación y desarrollo de la cultura, escritura y habla totonaca.
- Rescate y promoción de la etnoagricultura, que permite mantener la relación de los estudiantes con “nuestra madre tierra”, combinándola además con otras tecnologías y técnicas agrícolas.
- Consolidación de micro empresas educativas y comunitarias “como una unidad de trabajo productivo alternativo ante el sistema imperante en el ámbito local y nacional”.
- Servicio comunitario: el bachillerato indígena concibe dentro de su praxis educativa el apoyo a las comunidades con acciones que busquen el fortalecimiento y la valoración del trabajo común organizado.

En el documento fundacional del CESIK, el Consejo de Asesores educativos, la dirigencia de la OIT y el Consejo de Ancianos realizaron una fundamentación de este centro educativo en relación con un análisis de la realidad centrado en el impacto que genera la educación oficial monolingüe y monocultural que promueve el Estado. En ese sentido, se considera que el CESIK no sólo es un espacio educativo ni se pretende tampoco reducir su actividad a la formación política de cuadros. Su creación responde a una necesidad muy específica: realizar el trabajo educativo a partir de la defensa de las forma de vida totonaca, de su cosmovisión, desde la comunalidad y sobre todo, a partir de la relación que desde su perspectiva, el pueblo totonaco mantiene con los diferentes dominios de la “naturaleza”: con los santos, los “dueños”, con los cerros y con las fuerzas cósmicas. En otras palabras, la relevancia que para la OIT representa un espacio educativo de esta naturaleza radica en que lejos de promover la modernización y la aculturación dirigida que promueven las políticas oficiales, se busca la “revaloración de lo tradicional” sin dejar de dialogar con la modernidad, el desarrollo científico y

tecnológico de Occidente, en tanto que ofrezca beneficios también a este proceso centrado en la comunalidad:

La comunidad, dentro de la propuesta ética tiene como principio el respeto hacia el otro y hacia los otros. En este terreno la propuesta de los mestizos resulta amoral y tienen como base la falta de respeto, a tal grado que por el contrario tienen como principio la mentira, el atropello, el racismo, la irresponsabilidad y la explotación, ese ha sido su sistema de vida y por supuesto tienen por Dios al dinero, aunque se diga adorar a Dios, todos sus actos están regidos por el mundo del dinero, por él gobiernan, dominan, explotan y mienten. Algunos y tal vez muchos totonacas se han dejado convencer, engañar, explotar y morir. Pero todo lo que nos oprime y destruye como comunidad y cultura viene de afuera, viene del centro del poder, no viene de nosotros mismos, de tal manera que nos encontramos luchando contra un enemigo que es posible detenerlo desde nuestras propias fuerzas de comunidad, desde nuestra propia organización. Porque el totonaco aislado y solo es indefenso y débil, nos enfrentamos a un mundo que no conocemos cabalmente, a un mundo que no dominamos en lengua ni en su lógica, por ello buscamos fortalecernos en conocimientos, por ello defendemos nuestra educación y cultura, por ello hemos creado nuestro Centro educativo propio, acorde a nuestras necesidades y realidad. En este terreno también se nos trata de impedir este derecho, se pretende que sigamos los patrones de educación dictados por la oficialidad, porque la educación también es dominación y en la escuela nos cambian la lengua, el vestido y la visión de comunidad, es la destrucción de la vida y del ser comunitario. Conforme avanza la conquista de nuevo tipo, son destruidos los valores y símbolos comunitarios, todo lo arrasa [...] son destruidos la lengua totonaca y en su lugar aparece el castilla y el inglés, son destruidas las tradiciones y en su lugar aparece el folclore, son destruidas las costumbres y los usos, en su lugar aparece la urna y la ley citadina, son destruidas las creencias y en su lugar aparecen las sectas.[...] En suma el mundo del dinero, lo neoliberal nos ofrece un mundo decadente y sin principios, un mundo de la humillación, la miseria, el desprecio, la sumisión, la explotación y dominación plena. Así es para el mundo totonaco, así lo vemos [...] (OIT, 1999).

Uno de los objetivos fundamentales del CESIK en el momento de su creación, fue recuperar y re-sistematizar de manera documental, la memoria histórica que existe en torno al *Kgoyomachuchut*, definido por los totonacos de Huehuetla como un “lugar sagrado”. En este espacio se encuentran unas ruinas con una cueva y los más ancianos sostienen que era un lugar de una gran importancia ceremonial, en donde los especialistas rituales realizaban peticiones de lluvia y curaciones. Con el apoyo de la OIT, el CESIK ha promovido el “rescate” de diferentes festividades, danzas y ceremonias, “fomentando el reconocimiento” como Centro Sagrado y Ceremonial a “nuestro *Kgoyomachuchut*”, por tanto, una de las tareas de gran importancia a desarrollar es la “vida espiritual” de la comunidad que la organización fomenta. Además, junto con la OIT, el CESIK ha participado en la organización del encuentro de Escritores y Narradores Totonacos que se realizaba año con año en Huehuetla, en el que participaban delegados del Totonacapan poblano y veracruzano. Este evento estaba en el marco de la conmemoración del aniversario de OIT, el 22 de julio de cada año.

Para los miembros de la OIT y del CESIK, la educación que se ofrezca a los jóvenes totonacos debe estar orientada a promover la revaloración y la defensa de lo que ellos llaman “usos y costumbres totonacas”, definidas como el derecho y ejercicio de la elección de las autoridades y representantes a través de la asamblea, levantando la mano y con el apoyo del Consejo de Ancianos y el Consejo del Pueblo. Es por eso que dentro de las actividades educativas, en el CESIK se ha promovido el estudio del significado del Bastón de Mando, de las jerarquías en el sistema de cargos cívico-religioso y se discute además sobre la creación de nuevas formas y órganos para estructurar la toma comunitaria de decisiones. Se suele invitar al aula a personas mayores que han ocupado distintos cargos comunitarios para compartir con los jóvenes estudiantes su propia experiencia.

La propuesta pedagógica que se concibió, está orientada a facilitar a los participantes del proceso educativo las herramientas

y metodologías para adquirir una formación que responda a las necesidades del Totonacapan, área cultural a la cual pertenece el municipio de Huehuetla. De esta manera se busca establecer condiciones de posibilidad para que desde el centro educativo, se realicen acciones que permitan mejorar las circunstancias de vida que existen en la región, impulsando desde la actividad educativa, prácticas de conservación y aprovechamiento sustentable de los recursos naturales, implementando cultivos orgánicos y generando una oposición frontal discursiva y práctica frente a los insumos químicos y transgénicos en la agricultura. El contenido curricular del CESIK contempla tanto asignaturas propias del mundo occidental como filosofía, historia universal, matemáticas, química, cómputo e inglés, como otras que buscan adecuarse al contexto cultural local lengua totonaca, etnoagricultura, medicina tradicional, economía comunitaria, ecosistema local así como pensamiento y cosmovisión indígena.

El proyecto considera la instrumentación de cuatro pedagogías para convertir a este modelo educativo en una herramienta de transformación de la realidad caracterizada por la pobreza estructural y relacional, la marginación, la subordinación y la explotación. La pedagogía comunitaria se fundamenta en los valores de servicio, hermandad y solidaridad. Su objetivo es lograr “la identificación del colectivo de la educación con su medio comunitario”, incorporándose a prácticas comunitarias de reciprocidad como la “faena” o la “mano vuelta”. La segunda pedagogía, o pedagogía totonaca, se fundamenta en la cosmovisión de esta cultura, que integra los valores de comunidad, servicio y sabiduría. Busca recuperar elementos y rasgos como el conocimiento contenido en las narrativas locales, la simbología, la lengua y la historia del pueblo totonaco. En tercer lugar, incorpora la pedagogía liberadora que consiste en que a partir de la cosmovisión indígena totonaca y de la praxis de liberación, “se reconozca nuestra realidad así como nuestras capacidades negadas mil veces por nuestros opresores y tengamos el valor de organizarnos, gobernarnos, pensar y velar por nuestro

futuro”. La cuarta pedagogía propone priorizar un respeto profundo a “nuestra madre tierra”, a través de la interpretación de símbolos y rituales de acercamiento a ella. Para la OIT, el proyecto educativo se dimensiona de la siguiente manera:

Es un proyecto educativo de la Organización Independiente Totonaca; producto de la existencia de un gobierno indígena municipal para responder a las necesidades de tipo comunitario e indígena Tutunakú que los patrones tradicionales de educación no cubren, tales como el fortalecimiento de la lengua, costumbres y tradiciones, historia, producción, fomento al arraigo familiar y comunitario a través de elementos teóricos y prácticos abordados en la carga académica, de tal forma que les permita a los jóvenes su permanencia como actores del desarrollo comunitario (Plan educativo CESIK, s/f).

La vida académica y política del CESIK, ha estado envuelta en una serie de adversidades, producto de la interrelación del centro educativo con la organización de la cual ha surgido, así como de visiones diferentes, y hasta antitéticas, que de manera interna han pugnado por hegemonizar un modelo de práctica educativa dirigida a los jóvenes indígenas de la región. En julio de 2007 estalló un conflicto interno en el CESIK, que pronto trascendió a la OIT. Un grupo de profesores exigían la salida del entonces director y asesor externo de la OIT, el Prof. Edmundo Barrios, debido a que de acuerdo con el reglamento interno de la escuela, su periodo como director ya había concluido. Existía otro grupo de profesores y alumnos que apoyaban al entonces director. Los jóvenes egresados del bachillerato que después de estudiar una licenciatura habían regresado para ocupar cargos docentes en el CESIK jugaron un papel protagónico en este conflicto. Los padres de familia se dividieron, apoyando a cada uno de los grupos y esa escisión se trasladó hacia los miembros de la OIT, ya que los padres de familia también pertenecen a la organización. La lucha por el control del CESIK provocó una serie de “tomas” de las instalaciones y planto-

nes de ambos grupos, lo cual fue registrado por algunos medios de comunicación en Puebla. Las acusaciones y descalificaciones mutuas fueron creciendo. El escenario se tornó más complejo cuando se inició el periodo electoral en el municipio. Para 2008, el profesor Edmundo y una parte de los alumnos y padres de familia del CESIK, con apoyo de un sector de la OIT, ya habían conseguido que la CDI les prestara un local para continuar las clases; por otro lado, el grupo de “jóvenes asesores del CESIK” se habían quedado en las instalaciones originales del bachillerato indígena en donde también se abrió un nuevo ciclo escolar.

La división del CESIK se percibió como un golpe duro para la OIT, que desde hacía algunos años estaba debilitada: “Este problema que ha sonado en los medios en los últimos meses tiene una realidad que no se ha mencionado, los objetivos de la Organización Independiente Totonaca ya no se están cumpliendo o ya se perdieron, muestra de ello son los constantes conflictos internos que ha tenido, lo que ha provocado que sus socios se aparten y así poco a poco vaya perdiendo fuerza puesto que la sociedad totonaca ya no la ve como una solución a sus problemas sino como un problema más” (José Edgar Gaona Luna, exalumno del CESIK).

LAS ORGANIZACIONES DE JÓVENES TONACOS EN IXTEPEC

Xlian Kgalhin kawasa

“Juventud Indígena por Siempre”

Organización Semilla Nueva *Sasthi Taltshi*

La organización Semilla Nueva se gestó en el municipio de Ixtepec, de población mayoritariamente totonaca y minoritariamente mestiza. Fue integrada en sus inicios por jóvenes egresados y estudiantes del Bachillerato Octavio Paz. Casi todos sus miembros son hijos e hijas de los militantes de la antigua organización Esperanza de los Pobres.

Hermelindo Lorenzo recuerda que en los orígenes de la organización, aun cuando ya existía, no tenía nombre. Perteneían a una CEB de la parroquia de Hueytlalpan, formada por cerca de 30 catequistas: “El método de trabajo era en la mano vuelta, en el maíz, y en el café se empezó a implementar eso de mano vuelta, chapeábamos juntos el café también” (Hermelindo Lorenzo, Ixtepec). Sus integrantes iniciaron el trabajo organizativo integrándose a la pastoral social de la iglesia. Así relata el proceso Miguel Morales, entrevistado por Medellín:

Ahí es donde vi que hay un maltrato para la gente indígena, gracias a que yo me empecé a integrar a un grupo CEB desde el año 87, ahí nos daban la concientización, ahí donde se me entró en mi cabeza de que es muy bonita esa idea, me gustó (Medellín, 2008, p. 52).³

Una vez que la CEB logró consolidarse en varias comunidades y rancherías, decidieron formar la organización *Tunkuwini*, con sede en el colindante municipio de Caxhuacan. Esta era una organización principalmente productiva, orientada hacia la producción de café orgánico. La dimensión política aún no emergía en esta organización: “[...] digamos que era más el campo, el café principalmente, una organización productiva” (Miguel Morales, Ixtepec, abril de 2007).

La relación que habían establecido con la UCIRI les había permitido encontrar apoyo solidario para comercializar el café a través del “mercado justo”. Quien asesoraba a la organización y administraba los recursos generados por la venta del aromático era un sacerdote. Pero un conflicto con el asesor sumergió a *Tunkuwini* en una situación que la llevó al borde de la desintegración: “El asesor era el que administraba, no estaba bien eso, tiene que administrar la gente; si va mal si va bien la gente, no el asesor, el asesor sólo tenía

³ Entrevista realizada por Sofía Medellín, en “Apropiación y uso de tecnologías de información y comunicación para el desarrollo comunitario: creación de una radio comunitaria totonaca”, 2008, p. 52.

que orientar. Yo creo que fue el mayor error” (Hermelindo Lorenzo, Ixtepec, abril de 2007).

Los integrantes de *Tunkuwini*, reconocen que además del conflicto con el asesor, las condiciones del mercado regional de café los orillaron a cometer una serie de equívocos con quienes de manera solidaria los apoyaban. Cuando los coyotes de la región se percataron de que *Tunkuwini* mandaba su producción de café con la UCIRI, decidieron elaborar una estrategia que consistió en elevar el precio por encima del pago que recibían en el comercio justo. Al verse sorprendidos por el alza repentina del precio, decidieron entregar su café otra vez con los coyotes. Al enterarse UCIRI, dejó de comprarles. Al poco tiempo, los coyotes bajaron otra vez los precios; *Tunkuwini* trató de vender otra vez a UCIRI, pero la respuesta fue negativa: “Parecíamos unos oportunistas, entonces ya no nos recibieron; fue un error [...] la gente ya no quiso mandarlo con UCIRI [...] el coyotaje pagaba \$40 y llevar hasta UCIRI costaba el precio justo \$26, pues convenía más de \$40 pesos al lado de la casa y no se le hacía nada, un café como vengá. Entonces pues fue una trampa” (Hermelindo Lorenzo, Ixtepec, abril de 2007).

De hecho, no sólo en Ixtepec, Caxhuacan y San Juan Ocelonacxtla las organizaciones habían roto su compromiso con UCIRI:

Si no solo a nosotros, sino que a varios que conocemos, tronaron en aquel tiempo. En Puebla había unas tres organizaciones que conocemos, que ya no existen ahora. Eran cafetaleras. Una que se llama *Chichauatikitl*, estaba aquí en Huauchinango y otra al sur, *Palihualistli*, eran de jóvenes que estaban trabajando el café orgánico y estaban tratando de implementar el comercio justo. Pero tronaron al mismo tiempo por la misma bronca. Los campesinos no estaban bien convencidos todavía de su proyecto y se fueron con el coyotaje. Porque había un compromiso, teníamos un compromiso con UCIRI de enviarles café, tanto. No logramos juntar porque los campesinos habían vendido su café al coyote. Pues sí, porque no mandamos el café. Teníamos un compromiso de mandar café, “qué pasó con el café, lo vendieron” y UCIRI supo eso desde antes. UCIRI no quiso hacer

convenio ya con nosotros. “Concienticen a sus socios primero”, dijeron (Hermelindo Lorenzo, Ixtepec, abril de 2007).

Poco más de cien socios de *Tunkuwini* cayeron en la trampa del coyote. Sin embargo, la ruptura de UCIRI con las organizaciones de la Sierra no fue absoluta. UCIRI asumió que la falta de formación política y de experiencia organizativa había orillado a las organizaciones a romper el trato. Incluso propusieron que las organizaciones serranas se vincularan con otras, como la OIT, y sobre todo, que ya articuladas, adquirieran un camión para trasladar el café, pues los gastos de flete encarecían las ganancias de los productores. En consecuencia, *Tunkuwini* se fragmentó hasta casi desaparecer. Sin embargo, hoy día aún subsiste en la cabecera y en algunas comunidades de Caxhuacan, en donde desarrollan proyectos productivos y de comercialización. Una parte de los socios que decidieron salir de *Tunkuwini* empezaron a formar otra organización: Esperanza de los Pobres. Dos de sus integrantes, Miguel Morales Pérez y Hermelindo Lorenzo Pérez, fueron seleccionados por la directiva de Esperanza de los Pobres para estudiar en el Centro de Estudios Campesinos (CEC) de la UCIRI, con el objetivo de fortalecer la formación de cuadros políticos. Durante su proceso de formación que duró un año, obtuvieron la certificación como Técnicos en Agroecología y aprendieron, junto con otros jóvenes campesinos e indígenas del país, metodologías y técnicas de educación popular, tecnologías alternativas para el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales, agroecología, derechos indígenas, derecho agrario, comercio justo y otra serie de propuestas de trabajo comunitario para ser aplicadas en su región. Para tratar de rearticular la organización de los cafetaleros, a iniciativa de OIT y Esperanza de los Pobres, se empezaron a realizar una serie de reuniones con el objetivo de definir una estrategia adecuada a las condiciones de la región, para comercializar el café. De alguna manera, estas reuniones marcaron también el inicio de lo que después sería Unitona. Los temas de las reuniones pronto comenza-

ron a rebasar la problemática del café. Se empezó a hablar acerca de los derechos humanos, megaproyectos de desarrollo, etc. Esto no respondía a los intereses de todos los productores que asistían. Como consecuencia de este proceso, la Esperanza de los Pobres se comenzó a desintegrar también:

[...] la gente tenía la idea del monocultivo. Yo en UCIRI me tocó café, venía empapado de puro café orgánico, no veía yo otra alternativa más que el mercado justo y eso. Nos citaron, fuimos con la directiva de Esperanza, nos citaron en Hueytlalpan, en Ahuacatlán. No era Unitona todavía, no tenía nombre, se hicieron los objetivos, no sólo el café, ya era más integral. Incluso había una comisión del café. Llegó gente de Chiapas, pero no hicimos nada, se fue el tiempo y la comisión no funcionó. Mis compañeros de San Juan se desesperaron porque el objetivo de ellos era el café. Si allá se estaban tratando otras cosas “pues nosotros nos vamos, pues lo de nosotros no se trata” y allá se empezó a tratar más, pues lo central eran los derechos indígenas y los de la Esperanza no querían tanto derechos indígenas, ellos querían nada más algo productivo. Nosotros nos convencimos con los derechos indígenas, no nos salimos luego, [...] entonces, la directiva [de Esperanza de los Pobres], jamás quiso ya ir: “no vamos y menos con sacerdotes” dicen ellos. Si ustedes quieren volver a confiar en los sacerdotes, nosotros ya no. Por la experiencia, nosotros hicimos nuestra directiva, nos fuimos con Unitona, aceptamos otra vez la dirección de los curas. Después vimos que había sido un error pero tampoco podíamos no vincularnos con ellos, creo que lo que nos faltó era concientizar nuestra gente, pero ellos tenían la razón también, tenían desconfianza de los padres. No pudimos convencerlos. Y así fue como la Esperanza terminó. Nunca quisieron, como que veían como peligroso, incluso llamamos una vez la CNOC, del café y uno de los requisitos para trabajar el café eran los derechos indígenas. Y la CNOC pues nos propuso, vamos a ir a manifestación, a pedir crédito, pero en manifestación decía la CNOC, nosotros sí hacíamos. La directiva [de Esperanza de los Pobres] que estaba era testigo de Jehová, no quería la manifestación. (Hermelindo Lorenzo, Ixtepec, abril de 2007).

Una vez que la parte de la organización que radicaba en Ixtepec se desintegró de Esperanza de los Pobres, formaron la organización Semilla Nueva (*Sasthi Taltshi*). En sus inicios también eran parte de Unitona, pero con el transcurrir de los años, decidieron desvincularse, debido a las diferencias que surgieron en la forma de concebir la Teología India. Señala un integrante de la organización: “Cuando empezamos, el objetivo se centraba en impulsar las actividades productivas de la región, fortaleciendo en todo momento la identidad totonaca, siempre con las fuerzas de un joven aunque nos vayamos haciendo viejos”.

Semilla Nueva empezó a generar alianzas con otras organizaciones que no tenían vínculo orgánico con Unitona. En el Totonacapan veracruzano establecieron vínculos con otras organizaciones, como “Tres Corazones”, del Movimiento Agrario Indígena Zapatista de Veracruz (MAIZ) en Coyutla, a la cual se hará referencia más adelante. Con la organización *Tuwan*, de Zozocolco de Hidalgo, en las cercanías con Ixtepec, comenzaron a participar en algunas acciones de formación política y salud comunitaria; con algunas otras organizaciones y grupos de productores de Nanacatlán, Tuxtla y Zapotitlán, también realizaron actividades orientadas hacia la producción agro-comercial. En el mismo municipio de Ixtepec empezaron a fortalecer la relación con otras organizaciones como *Kixax Skunin* (Hormigas Trabajadoras) con la cual sus militantes ya habían trabajado en el pasado.

Ante la falta de alternativas laborales y los bajos precios de productos como el maíz y el café, Semilla Nueva decidió capacitarse en la producción de cultivos innovadores en la región, desde un enfoque agroecológico. En la actualidad, después de 4 años, han avanzado en la consolidación de una empresa social de comercializaron de hongo seta, mismo que distribuyen en su municipio y en otros cercanos como Zapotitlán, Tepango, Ahuacatlán, Ocelonacaxtla, Caxhuacan y Huehuetla.

Pues ahí cultivamos el hongo, porque eso nos permite obtener ingresos, nos sostiene como promotores. No nos gusta buscar becas para ser promotores,

yo les digo a los muchachos que cultiven esto, que les va a ayudar y queremos promover el cultivo de otros hongos que hay aquí, que se están perdiendo. Estamos investigando cómo se pueden cultivar. Es una meta recuperar esas especies de hongos (Hermelindo Lorenzo, Ixtepec, abril de 2007).

Una de las ventajas de la producción del hongo, desde la perspectiva de los integrantes de Semilla Nueva, es que se obtiene un ingreso económico importante para la reproducción doméstica y puede coexistir con otros cultivos sin amenazarlos, ya que la naturaleza misma de esta producción exige que se realice en espacios pequeños, cerrados y reutilizando los insumos de otro tipo de cultivos:

El material [que se usa], todo lo que desechamos del café, de maíz, *toto-moxtle*, de olote, hojas de plátano y otro árbol que se llama jonote: aquí ese hongo seta se da en ese tronco de forma natural. Nosotros los picamos y lo utilizamos [como] sustrato para el hongo, entonces le da ese sabor natural. Porque el que venden de paja no está bueno, está muy simple, entonces aprovechamos esa madera y otra es la leña para pasteurizarlo, algunas tinas. Se pasteuriza hirviendo el material, el sustrato y ya de ahí se incuba en un cuarto cerrado; ahora estamos practicando en invernadero pero oscuro, no transparente. Es más barato que construir una casa. Con un nylon y es una alternativa porque no requiere tierra, poco espacio, no es necesario talar media hectárea. No desplaza a otro cultivo (Hermelindo Lorenzo, Ixtepec, abril de 2007).

En 2001 la organización recibió el Premio Nacional de la Juventud Indígena por sus trabajos relacionados con el medio ambiente y la conservación de suelos. Años más tarde recibieron el mismo premio en el ámbito del desarrollo comunitario por su proyecto de producción de hongo seta. Asimismo, el apoyo que les han brindado organizaciones no gubernamentales ha sido fundamental para consolidar sus proyectos. Servicios a la Juventud AC, (Seraj, AC) les ha apoyado con capacitación sobre producción de video comunitario. A raíz de ello la organización realizó un cortometraje en lengua

totonaca sobre la impartición de justicia tradicional, ya prácticamente desaparecida en el municipio. Otras organizaciones como Dinamismo Juvenil AC, perteneciente a la Red Mundial de Juventud ha promovido la participación de los integrantes de Semilla Nueva en foros internacionales temáticos y de intercambio de experiencias sobre procesos organizativos y de participación juvenil. Además, les han apoyado para conseguir recursos con fundaciones extranjeras para iniciar nuevos proyectos productivos. En el transcurrir de los años, Semilla Nueva y algunos integrantes de *Kixax Skunin* S.S.S., decidieron formar el Centro de Estudios para el Desarrollo del Totonacapan *Chuchutsipi* AC (Cedet, AC). Todas estas organizaciones agrupadas, forman actualmente la Red Semilla Nueva. Así entre sus proyectos, se contempló el inaugurar una incubadora comunitaria para producir pollos con huevos de gallinas nativas. Esto con la intención de hacer frente a la entrada de pollos de granja que desde hace años pelean el mercado regional, tratando de desplazar las variedades nativas de estas aves. “Las mujeres se organizarán en grupos para incubar sus huevos y ya cuando nazcan los pollos, se los llevarán a su casa para hacerlos engordar”. De esta manera se busca acelerar el proceso de producción pero manteniendo la alimentación tradicional a base de maíz. Ya como Cedet, las acciones y problemáticas en las que se involucraron se fueron haciendo más diversas. Así define Hermelindo la acción de la organización:

Es cultural y política. Nos hemos metido mucho en derechos de las mujeres, derechos humanos, derechos indígenas. Incluso este año que pasó lo dedicamos mucho a eso. Estamos trabajando más los derechos. También lo cultural. Como que hemos hecho a un lado lo económico. Sí lo hemos trabajado pero muy mínimo [...] uno de lo que estamos haciendo es el Concejo de Ancianos, es un objetivo que es una autoridad tradicional que se ha perdido. Lo otro es... ¿cuál? este... por ejemplo, los derechos de las mujeres, queremos como objetivo no a largo plazo sino mediano, queremos hacer un Comité de Defensa de las Mujeres que sea integrado por mujeres. Entonces estamos integrando promotoras en las comunida-

des. Hasta ahora es formar esa vinculación para que formen un equipo en donde ellas se capaciten en defensa, en asesoría. Porque hay muchas mujeres maltratadas, hay mucho machismo. O si no, a veces no les hacen caso, la justicia, mucho maltrato por ejemplo en los centros de salud [...] un problema del control natal. Va en contra de la voluntad. Hay condiciones de los servicios [...] Entonces como que hay que formar un equipo que enfrente esa situación con las mujeres, entre mujeres. Yo creo que es un objetivo, una aspiración del Cedet. No sé si es político eso (Hermelindo Lorenzo, Ixtepec, abril de 2007).

A pesar de que durante 2006 realizaron un diagnóstico sobre el tema de la inseguridad alimentaria en algunas comunidades de la sierra, los integrantes del Cedet consideran que las acciones que han emprendido en la defensa de la biodiversidad y las variedades nativas de maíz, es insuficiente. Hacia inicios de 2007, había sido decisión de la asamblea fortalecer la lucha contra la entrada de los transgénicos y porque se reconozca el derecho a aprovechar los recursos naturales de los totonacos:

Por ejemplo, el año anterior lo dedicamos a los derechos de la mujer, que el seguimiento sea conformar ese comité. Y queremos empezar ahora otra línea que es lo que decías de la biodiversidad, medio ambiente, maíz y alimentación. Por ejemplo, empezar a conocer también los derechos como agricultor, los derechos de las comunidades sobre sus recursos naturales. Esa parte tenemos que primero estudiar, capacitar promotores y dar a conocer a la comunidad. Cómo dar la información de los transgénicos que no sabe la gente. De los daños a la ecología en cuanto a los químicos, todo eso. Entonces también es un rollo muy fuerte, la alimentación, el monocultivo. Se enfrenta uno a otras circunstancias, la ganadería que son los terratenientes, que son las faltas de tierras. Por ejemplo Hueytlalpan, es un municipio muy pobre, está considerado dentro de los más pobres y tiene mucha tierra. No es falta de tierras sino que está en manos de otras gentes. Y si das esos talleres allá en Hueytlalpan pues no va a ser bien visto. Con los de derechos indígenas tuvimos problemas esta vez. Sí, incluso el presidente

no quería. Ahora con eso, es una línea que es muy importante el medio ambiente. Conocer los derechos por ejemplo de tumar los árboles; hay una costumbre aquí que se mantiene la naturaleza, no hay esa intención de ganar dinero en cuanto a los árboles, pero cuando viene la tala de árboles clandestina sí está, hay permisos, no les dicen nada. Y si un campesino corta su arbolito, sí lo multan, entonces hay casos que no debe ser. Hay que estudiar eso sobre la ley forestal, hay que estar conscientes de cómo defenderlos y apropiarlos a la naturaleza, la riqueza que tenemos como totonacos. Es una siguiente fase (Hermelindo Lorenzo, Ixtepec, abril de 2007).

En la actualidad, el Cedet promueve en las comunidades en las que tiene presencia, la resistencia contra diferentes y novedosas expresiones del desarrollo que promovido desde el Estado y por agencias de cooperación, se considera que amenaza la diversidad biológica y cultural, propia de las regiones indígenas:

Pues por ejemplo se promueve mucho el ecoturismo, yo pienso que es parte del Plan Puebla Panamá, por ejemplo aquí en Huehuetla a través de CDI se nos invita a que participemos en esos programas de ecoturismo indígenas, que van a venir gente de fuera, que los recibamos, que hagamos hotelitos chiquitos, ese tipo de cosas. Son amenaza también porque tanto la cultura como la biodiversidad se ponen en peligro por eso (Hermelindo Lorenzo, Ixtepec, abril de 2007).

En los últimos años, con el apoyo del Centro de Investigación y Capacitación Rural AC, el Cedet trabaja en la consolidación de una radio comunitaria. La creación de una radio de esta naturaleza, orientada fundamentalmente a convertirse en un instrumento al servicio de la colectividad totonaca de Ixtepec, es de alguna manera producto del proceso organizativo que se generó en torno a la Otra Campaña. Ha sido concebida como un medio de comunicación en el que la promoción de la cultura totonaca y la concientización política son su fundamento y eje articulador. Hasta el momento, la única radio no comercial es “La Voz de la Sierra”, ubicada en el mu-

nicipio de Cuetzalan y perteneciente a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). En este contexto, la creación de esta radio, independiente del gobierno y de cualquier partido político es un ejercicio inédito en la región. Sofía Medellín, acompañante y estudiosa de este proceso organizativo, define así la importancia y el significado de Radio *Chuchutsipi*:

La idea de crear una radio comunitaria comenzó a tomar forma entre los integrantes del Cedet después del paso de La Otra Campaña por Ixtepec el 14 de febrero de 2006 [...] Poco después, durante una reunión de planeación de la Red Semilla Nueva, el Cedet solicitó la asesoría de Cedicar para llevar a cabo este proyecto. [...] el 9 de julio [de 2008] se realizó la primera transmisión de prueba de la Radio *Chuchutsipi* “La voz del pueblo” [...] en su contexto se enfrenta a grandes retos pero también contiene grandes posibilidades de convertirse en un instrumento de apoyo al desarrollo comunitario: abrir un espacio para el diálogo, para la reflexión sobre la problemática que enfrentan las comunidades, para la organización y búsqueda de alternativas colectivas, espacio que actualmente no existe en el municipio de Ixtepec. El sólo proceso de creación y consolidación de la radio es ya un elemento dinamizador, por sí mismo es un proceso social de acción colectiva, que implica cuestionar estructuras y relaciones sociales y de poder dominantes, tener conciencia de posibilidad de cambiarlas y de ejercer derechos que les son negados. Al menos el grupo promotor de la radio se encuentra en ese proceso y lo inscribe en un proyecto más amplio de visión de futuro, como una propuesta social hacia su comunidad (Medellín, 2008, pp. 76-80).

REFLEXIONES FINALES

Los datos etnográficos que han sido generados en la presente investigación nos permiten advertir nuevas formas de mirar las dimensiones sobre lo juvenil en la región. Si bien este trabajo no considera la totalidad de los fenómenos socioculturales asociados a la noción

y a la práctica de la juventud indígena en la sierra, se pueden señalar algunas conclusiones relevantes.

En primer lugar, los datos de campo indican que en esta región se empieza a esbozar entre los jóvenes indígenas, una identidad juvenil. En ello han incidido al menos tres fenómenos: la introducción o surgimiento de diversos modelos educativos, la migración y la militancia en colectivos, organizaciones de base y/o redes de organizaciones sociales.

La educación media y media superior en general se ha convertido en un mecanismo que retarda la obligatoriedad social que existe entre jóvenes hombres y mujeres para realizar alianzas matrimoniales. En el caso de los hombres, la educación formal escolarizada les permite descargarse de responsabilidades familiares y comunitarias como el trabajo agrícola, las faenas (trabajo comunitario organizado) y la mano vuelta (reciprocidad laboral entre campesinos). Las mujeres indígenas que prolongan su estadía en sistemas escolarizados han roto también con el rol social tradicional asignado a las mujeres que no se han casado, como atender a los padres y hermanos. Como ya se apuntaba anteriormente, el ingreso y permanencia de los jóvenes en estos niveles educativos genera un imaginario compartido sobre sus horizontes de vida, que por lo menos puede resumirse en dos preferencias: el ingreso a la universidad o la migración a las ciudades. Ambos casos permiten a los jóvenes distanciarse del papel que tomarían en la reproducción social tradicional. En ese sentido, la educación media y superior está incidiendo de manera directa en la conformación de una identidad juvenil y está impactando las formas en que se experimenta la migración.

Si consideramos el tipo de identidad juvenil que se genera desde y en las aulas de las escuelas oficiales y de proyectos educativos alternativos, encontraremos resultados diferenciados. Los estudiantes de Huehuetla que asisten al CESIK han empezado a construir una identidad juvenil cambiante y dinámica pero con un fuerte sustrato étnico. Los jóvenes que asisten al bachillerato de Ixtepec de

igual manera han empezado a generar nociones sobre la juventud pero desmarcados de la etnicidad como referente.

Es importante señalar que si existen formas diferentes de experimentar la identidad juvenil entre los indígenas a partir del modelo educativo en que participan, la incidencia del modelo alternativo es débil en la dinámica de los procesos migratorios. El supuesto del que partía mi investigación, consistente en suponer que los alumnos del CESIK mantendrían un arraigo más estable a la región por la “solidez” de su identidad étnica generada en el proyecto educativo del cual forman parte, no ha sido verificable en la realidad fáctica. Lo que he encontrado es que la pobreza y marginación, que es común en ambos tipos de estudiantes, termina por orillarlos a migrar en circunstancias similares.

La migración, sin embargo, tiene efectos diferenciados entre hombres y mujeres. En el primer caso, los jóvenes que migran dejan de laborar permanentemente en la parcela familiar. Eso es visto negativamente por sus padres pues abandonan paulatinamente sus labores agrícolas, pero al mismo tiempo les permite ganar dinero para sostener la producción de la parcela en estos tiempos de crisis agrícola. De igual manera les permite sostener, con sus remesas, la realización de ceremonias y rituales importantes como los carnavales y las fiestas patronales. Las mujeres por su parte, dejan de estar dentro del circuito de las alianzas matrimoniales que son decididas por sus padres.

Por otro lado, ser militante de alguna organización produce además otras formas de asumir la identidad juvenil. En estos casos, la dimensión utópica juega un papel importante. Al menos los jóvenes que se encuentran en estas circunstancias, al ser entrevistados, se consideraban como parte de un proyecto más amplio y a largo plazo. Ser joven significa para ellos tener capacidad y fuerza física para impulsar procesos organizativos. Significa además la posibilidad de cuestionar las estructuras hegemónicas propias y de sus pueblos y las impuestas por agentes externos. Militar en una organización siendo jóvenes les permite ser considerados por los

militantes con más edad como cuadros políticos en formación, lo que les da el derecho de asistir a foros, encuentros y distintos procesos formativos.

Puede considerarse que, en un futuro no muy lejano, la consolidación de la identidad juvenil entre los pueblos indígenas de la región cobrará un papel estratégico en los procesos de desarrollo. Sobre todo porque no es una identidad juvenil indígena fuera de las esferas de lo político. En muchas ocasiones ya no es más el Consejo de Ancianos o los “principales” de las comunidades los que ejercen el poder. Ya no se debe escalar necesariamente por todos y cada uno de los eslabones del sistema de cargos cívico-religioso para alcanzar una posición política de relevancia local o regional. Ahora son los jóvenes indígenas los que están empezando a detentar el poder en las organizaciones e incluso en los ayuntamientos. Así lo demuestran los casos de la Unitona y de la OIT.

Por otra parte, a pesar de que distintas investigaciones coinciden en que en el mundo indígena la idea de juventud es de reciente creación, lo que he podido identificar a partir del trabajo etnográfico es que al menos entre los nahuas y totonacos de la Sierra Norte de Puebla, históricamente existe el concepto y la representación *emic* de la juventud. Lo que no existían eran investigaciones que pusieran en la mesa de debate esa dimensión de la cultura. Con la emergencia de los estudios sobre juventud, se volteó la mirada hacia las sociedades llamadas indígenas o grupos étnicos en un momento en que las profundas transformaciones que se viven en el mundo rural producto de la pobreza, la marginación, las relaciones de dominio y explotación y el surgimiento de movimientos de oposición a esa realidad, ha propiciado cambios en muchos casos violentos que han impactado en diferentes dimensiones de la cultura: cosmovisión, relaciones de parentesco, territorialidad, creencias religiosas, sistemas de cargos, organización y estructuración social, etc. En ese contexto, la juventud aparece en muchas regiones indígenas atravesada por múltiples contradicciones estructurales y relacionales, por lo que actualmente no podemos construir interpretaciones gene-

ralizantes en relación con el mundo indígena y la “cultura juvenil”. Es necesario recuperar la visión local sobre estos procesos de permanencia, ruptura, transformación, resignificación y reinención. Además de las investigaciones que hoy en día se realizan, los jóvenes en el mundo rural e indígena empiezan a hacerse visibles por el papel protagónico que juegan en distintos ámbitos de la dinámica social de sus comunidades y regiones.

Con respecto a la migración, es necesario señalar que si bien ésta ha creado entre los jóvenes indígenas una breve prolongación de la etapa de la juventud, pues han cambiado los patrones en las prácticas matrimoniales, en la dimensión laboral desempeñan el mismo rol social que asumirían en sus comunidades de origen, ahora con otras actividades laborales y en otro contexto socio-cultural. Anteriormente la edad de matrimonio oscilaba entre los 14 y los 17 años. Actualmente oscila entre los 18 y 25 años, lo cual tiene que ver con un periodo de ajuste a las nuevas condiciones de vida que se derivan de la migración. Hasta que éstos consideran que tienen un incipiente patrimonio en la ciudad, producto de por lo menos cinco años de trabajo, deciden pasar a la vida en pareja, caracterizada ahora por la unión libre, más que por la ceremonia tradicional del matrimonio, que cotidianamente desaparece de la vida de sus comunidades.

La educación impartida e impuesta por el Estado, así como en otras regiones indígenas, ha sido un importante agente del cambio sociocultural. Sin embargo, el modelo educativo para el nivel medio y para el superior que se ha implementado en esta región, no se han adecuados al contexto ni a las necesidades y expectativas de los jóvenes indígenas; y en ellos persiste la discriminación, tanto de los estudiantes mestizos como de los profesores. En consecuencia, los jóvenes que ingresan al bachillerato son sometidos a un fuerte proceso de aculturación y de una transformación impuesta y apropiada de la identidad. Mientras que para la mayoría de los jóvenes urbanos el bachillerato es un momento de transición para ingresar a la universidad, para la mayoría de los jóvenes indígenas

de la región significa un mecanismo para mantenerse tres años más en su comunidad antes de migrar, recibiendo un apoyo económico y adquiriendo conocimientos y habilidades que les permitan encontrar empleos mejor calificados y remunerados en las ciudades. Sin embargo, la condición laboral de los jóvenes migrantes poco cambia a pesar de que ingresen a estos niveles educativos.

En el caso de las mujeres, éstas se encuentran en serias desventajas respecto de los hombres en cuanto a concluir la educación secundaria y el bachillerato, ya que no reciben apoyo de sus familias, que en muchos casos siguen considerando que su rol de género será el de ser madre y ama de casa. A pesar de que las autoridades educativas tienen conocimiento del bajo índice de terminación de estudios que existe entre las mujeres, hasta el momento no se han diseñado políticas de atención diferenciadas hacia ellas.

La falta de acceso a tierras es otra de las problemáticas que han modelado las formas de configuración de lo juvenil entre los indígenas de esta región. Las generaciones más jóvenes, debido, entre otros factores, al crecimiento demográfico, prácticamente han dejado de visualizar al trabajo agrícola como horizonte de vida. La lógica de la escasez determina fácticamente la fisonomía de la identidad juvenil indígena. En otras palabras, al menos en esta región, casi siempre ser joven e indígena equivale a no tener tierra. Sin embargo, el trabajo asalariado como jornaleros, por las condiciones en que se desarrolla, tampoco representa una forma de vida deseable y atractiva para los jóvenes totonacos y nahuas. Actualmente persiste un amplio sector que sostiene la producción agrícola trabajando en tierras ajenas por un salario insuficiente. Todos estos factores han incidido en la conformación de las acciones colectivas mencionadas. Aparecen en la vida cotidiana como una irrupción en las formas tradicionales de reproducción social y cultural.

En ese contexto, el caso relevante, por su carácter inédito en la región, es el de los comunicadores radiofónicos del municipio de Ixtepec. A través de su experiencia viven un proceso con un potencial de amplias dimensiones por el impacto que pueden generar

en la población en general. Además, constituye un proyecto que implica un constante riesgo que amenaza no sólo su permanencia sino la libertad y la vida de quienes lo impulsan, pues es de muchos sabido en la región que distintas organizaciones oficiales, el gobierno y los caciques se opondrán a la radio sin posibilidades de mediación alguna.

El caso del CESIK, además, ha mostrado también, que a pesar de las adversidades que puede atravesar un proyecto educativo alternativo, la voluntad y la visión utópica de quienes lo sostienen, se ha impuesto y ha terminado por conducir a terrenos inesperados la construcción de liderazgos juveniles que juegan papeles estratégicos en la vida política de la región. Si bien el último proceso conflictivo en que se ha visto inmerso el CESIK no ha finalizado, la experiencia política que actualmente están acumulando sus jóvenes alumnos y profesores determinará en un futuro tal vez no muy lejano el rumbo que habrá de tomar.

Es así que a manera de conclusión, puedo señalar que si bien los jóvenes indígenas nahuas y totonacos han sido en los últimos años un factor de cambio y transformación regional, simultáneamente han empezado a desempeñar un papel central en la reinención de la tradición, incorporando herramientas novedosas e incorporando una visión utópica de su praxis en el mundo complejo y contradictorio que les ha tocado vivir.

REFERENCIAS

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Anguiano, M. (2002, diciembre). Jóvenes huicholes migrantes de Nayarit. *Diario de Campo. Boletín Interno de los investigadores del área de Antropología* (suplemento especial, núm. 23). México: INAH.
- Martínez Casas, R. (2002, diciembre). La invención de la adolescencia: las otomíes urbanas en Guadalajara. *Diario de Campo. Boletín Interno de los investigadores del área de Antropología* (suplemento especial, núm. 23). México: INAH.

OTRAS FUENTES

- Medellín, S. (2008). Apropiación y uso de tecnologías de información y comunicación para el desarrollo comunitario: creación de una radio comunitaria totonaca. Resultados para obtener el grado de Especialización en Desarrollo Rural. México: UAM-Xochimilco.
- OIT (1999). *La Organización Independiente Totonaca y el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom*. México: Huehuetla.
- Pérez Ruiz, M. L. (2002, mayo). Los jóvenes indígenas: ¿un nuevo campo de investigación? En *Diario de Campo. Boletín Interno de los investigadores del área de Antropología* (núm. 43). México: INAH.
- Pérez Ruiz, M. L. (2002b, diciembre). Jóvenes indígenas y su migración a las ciudades. *Diario de Campo. Boletín Interno de los investigadores del área de Antropología* (suplemento especial, núm. 23). México: INAH.
- Plan Educativo*. (s/f). CESIK, Puebla, Huehuetla.

**LA FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS
A PARTIR DE LA PRODUCCIÓN DE ARTEFACTOS
CULTURALES Y EL TRABAJO COLABORATIVO:
LOS IKOOTS DE OAXACA, MÉXICO**

*Mercedes Araceli Ramírez Benítez**

*Antonio Carrillo Avelar***

*Enrique Francisco Antonio****

El objetivo de este trabajo es mostrar los desafíos, contradicciones y problemáticas, encontrados en un proceso de formación que se promueve entre los docentes indígenas ikoots del estado de Oaxaca que trabajan en las escuelas de educación elemental. Tarea desarrollada a partir de las actividades académicas realizadas en un taller de formación docente que permitió mostrar cómo los conocimientos comunitarios de los ikoots, permiten enriquecer su patrimonio cultural, y al mismo tiempo pueden servir como estrategia de articulación con otras culturas. Los artefactos culturales se consideran un apoyo académico importante porque en su interior se localizan

* Profesora de Carrera de la Línea de Formación Sociopedagógica de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. UNAM.

** Responsable y profesor del Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. UNAM.

*** Profesor de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

conocimientos organizados y coherentes, eminentemente sociales y afectivos. Los artefactos culturales representan para los docentes un anclaje académico que permite interpretar o reinterpretar sus conocimientos y a su vez posibilita dialogar con la cultura universal, en un contexto de descubrimiento y novedad creativa. El trabajo destaca de manera general los resultados de una investigación que se realizó en escuelas indígenas y que sirvió de base para la elaboración de la propuesta de formación docente que aquí se detalla.

La propuesta de formación docente que se presenta es el resultado de una construcción académica que tuvo sus antecedentes en el proyecto “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” coordinado por el doctor Enrique Hamel en el Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de México. En este proyecto, con frecuencia asisten investigadores de otras universidades del país, como es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y del extranjero, para observar y formarse en el seno de esta propuesta académica. Una de las tareas desarrolladas fue la de formar docentes indígenas de educación básica en servicio y en su centro de trabajo, a través de propuestas educativas exitosas. Dicha labor se desarrolló con diversos grupos indígenas de México y Brasil.

Cabe señalar que la mayoría de los participantes eran estudiantes de diversos programas de Posgrado (maestría y doctorado) y que por tanto realizaron sus trabajos de tesis a partir de este proyecto. En este contexto un equipo de investigadores, de la UPN y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), decidió conjuntar y recuperar las investigaciones realizadas a través de sus tesis doctorales y la experiencia de formación de docentes adquirida en el anterior proyecto de la UAM. A partir de ello se consideró necesario construir una propuesta de formación docente que sirviera de apoyo para devolver a los pueblos indígenas de México la información recabada para la realización de las tesis y al mismo tiempo proporcionar elementos académicos que posibilitaran revitalizar la riqueza cultural de los pueblos originarios.

Ahora bien, la construcción de dicha propuesta se pensó realizarla conjuntamente con los docentes indígenas ikoots de Santa María del Mar en Oaxaca. Docentes de educación elemental, para lo cual se recuperó el trabajo colaborativo y el acompañamiento académico. Tarea desarrollada a partir de las actividades académicas realizadas en un taller de formación que permitió mostrar cómo los profesores emplean los conocimientos comunitarios como artefactos culturales para ayudar a enriquecer su patrimonio y fortalecer su identidad cultural, al mismo tiempo utilizados como una estrategia de articulación con la cultura universal. Los artefactos culturales de los pueblos originarios se consideran un apoyo académico muy importante porque en su interior se localiza un conjunto de conocimientos organizados y coherentes, que son eminentemente sociales y afectivos que al mismo tiempo se deben enriquecer y servir de apoyo para lograr la formación integral de los alumnos.

Para construir una mirada diferente, este espacio académico recuperó en el diálogo entre maestros, un trabajo colaborativo, que a su vez es una práctica de trabajo sociocultural propio de los pueblos originarios, necesario emplear o evidenciar porque representa un anclaje académico que permite interpretar o reinterpretar su quehacer de construcción social que los usuarios de la cultura occidental debemos de resignificar, en el contexto de evidenciar o mostrar formas concretas de promover formación intercultural. Educativamente, este proceso de formación docente, significa reivindicar el derecho que tienen los docentes indígenas para reconstruir sus prácticas educativas.

La organización general del curso-taller de formación de docentes en servicio, se dividió en cuatro fases principales: la primera consistió en hacer prácticas de sensibilización sobre la trascendencia del quehacer cotidiano de los maestros; la segunda en hacer observaciones sobre su práctica y entrevistas informales sobre su quehacer diario en grupo, elementos que fueron analizados en plenaria con todos los maestros. La tercera se abocó a la formación de equipos de trabajo que se convirtieron en comunidades de

indagación tendientes a explorar sus tradiciones culturales y la cuarta se cristianizó en un espacio de reflexión que permitió revalorar el sentido de la tarea educativa en contextos de promoción intercultural y desarrollo del bilingüismo.

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL MARCO DE AMÉRICA LATINA

De todos es sabido que el desarrollo de la educación en general y en particular la indígena, está muy vinculado con las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales existentes en el continente en que se encuentra circunscrita. Históricamente el continente Americano se puede dividir de manera muy general en dos grandes bloques culturales: la América Anglosajona y la llamada América Latina. La relación entre ambas partes, hoy en día, es de dependencia por parte de los países del sur, en la cual Estados Unidos tiene un papel protagónico. Esta dependencia se expresa en la imitación de su proyecto económico, político, social, cultural y consecuentemente del modelo educativo, lo cual, ubica a los países latinoamericanos como espacios sociales con pocas posibilidades de hacer propuestas educativas fuera de esta lógica.

PROBLEMÁTICA

Cada país latinoamericano, a lo largo de su proceso de construcción como Estado-Nación, ha vivido una dependencia económica. En un principio ligado a Europa y en las últimas décadas a la economía norteamericana y en menor proporción, de la europea y la asiática.

El dominio colonial y neocolonial ha ocasionado que lo indígena se encuentre ausente, es decir, se habla de lenguas colonizantes como el inglés, español y portugués, pero poco de lenguas indígenas o indoamericanas. Esta tendencia a negar lo indígena en el contexto americano implica ignorar a un sector importante de su

población, cuyos habitantes son originarios de este continente. Las estadísticas actuales hablan de 30 millones de personas indígenas, con una diversidad de 400 lenguas y centenares de dialectos (Warleta, 1998).

Se puede advertir cómo Latinoamérica vive sobre la “tumba” de los pueblos indígenas, ya sea negándolos, escondiéndolos o falseando su existencia. Con frecuencia se afirma también que las regiones con población mayoritariamente indígena son las más atrasadas, dada su condición física y socioeconómica. Ante esta situación se puede advertir que la marginación y la discriminación social son rasgos que pretenden caracterizar a estos pueblos. En América Latina, pobreza y desigualdad, como producto de una historia compleja e innegable, conforman un binomio difícil de disolver, situación que no ha permitido que se constituyan sociedades más integradas e inclusivas, en donde la diversidad sea asumida y respetada por todos. En este contexto, la desigualdad de oportunidades educativas, en función del nivel socioeconómico, cultural y lingüístico de los sujetos, es considerada como la más aguda de la región. A partir de lo cual se puede decir que la educación no está siendo capaz de romper los estigmas que descansan sobre grupos minoritarios.

La exclusión, discriminación y pobreza son elementos que forman parte de la realidad cotidiana de la mayoría de los grupos originarios. Buscando mejores condiciones de vida, huyendo de los abusos y violaciones de sus derechos humanos, principalmente en lo que respecta a sus derechos territoriales y a su supervivencia lingüística y cultural y además movidos por la necesidad de contar con oportunidades educativas y de empleo, hacen que una gran cantidad de la población de pueblos originarios emigre a las grandes ciudades, en donde son explotados sin misericordia.

En las zonas regionales, en donde se encuentran los mayores asentamientos de pueblos originarios, la desigualdad y la pobreza van de la mano. En 1997, más de un tercio de esta población se encontraba viviendo en condiciones de extrema pobreza, lo cual genera en países como México una gran migración hacia las

grandes ciudades. Además, existe una invisibilidad política de estos grupos. La mayoría de ellos tiene formas particulares de organización. El Estado no los reconoce como colectividades con características propias, por lo que se les impone una estructura organizativa hegemónica o desde el Estado-Nación.

Por otro lado, países como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México y otros, han promulgado leyes constitucionales en las que se reconoce la diversidad, los derechos sociales, lingüísticos y culturales, sin embargo y pese a todo, la realidad de los pueblos indígenas en Latinoamérica es que siguen siendo invisibles en muchos aspectos y el reconocimiento que se les brinda a partir de las leyes es muy limitado.

Recordemos por ejemplo la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2006, en la cual se señalan las normas internacionales que garantizan los derechos fundamentales de todos los pueblos indígenas. Dicho proyecto reconoce a todos los pueblos originarios como sujetos legítimos del derecho internacional a existir como pueblos diferenciados, se plantean también mecanismos para reforzar las relaciones de cooperación entre gobiernos nacionales y pueblos indígenas y para promover, proteger y reforzar el respeto a su identidad cultural y lingüística. Sin embargo, podemos darnos cuenta que muchos de esos aspectos por lo regular se quedan en el tintero, no se respetan en la realidad, los pueblos originarios tienen que luchar por que “algunos” de estos derechos se cumplan.

En México, la educación intercultural se plantea como proyecto del Estado en 2001, concretizándose en el artículo 2º constitucional, el cual a la letra señala:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitan en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser

criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas (Art. 2. de la Constitución Política Mexicana).

En este caso consideramos que dicho reconocimiento de México como país pluricultural es el primer paso para romper con los planteamientos de la homogeneización y la llamada integración de la diferencia, sin embargo, el reconocimiento de la diversidad implica realizar transformaciones en el ámbito educativo. El propio artículo 2º (en su apartado B, fracción II]) lo manifiesta al señalar que las autoridades federales, estatales y municipales tienen la obligación de:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (Art. 2º de la Constitución Política Mexicana).

Asimismo, en el año 2003 se emite la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en ésta se otorga el derecho a los estudiantes que estén cursando la educación básica a recibirla en su lengua materna:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (Art. 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas).

A raíz de lo anterior se observan cómo en el discurso oficial, el reconocimiento de los grupos indígenas, de su cultura y su lengua se engrandece como riqueza cultural y de esta manera se empieza a dibujar un escenario educativo en donde se establezcan las condiciones para la educación de la diversidad, pero lo que en ningún documento oficial encontramos es el cómo preservar la cultura de estos pueblos si se dejan de lado los conocimientos que han construido, cómo preservamos la cultura a través de contenidos de carácter occidental negando conocimientos ancestrales, propios de los pueblos originarios. ¿Acaso se puede sólo con plantear que la educación se impartirá en la lengua materna?

Para los grupos indígenas no sólo es importante que se les reconozca como parte de la diversidad cultural a nivel nacional e internacional sino que se les brinde la oportunidad de intervenir en la elaboración curricular. Como una parte importante y fundamental.

EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN

La propuesta de intervención se organizó a partir de los siguientes objetivos: reconocer el sentido formativo con que vienen funcionando las escuelas instituidas en los pueblos originarios con la intención de consolidar su funcionamiento desde una perspectiva intercultural para la educación de estos grupos, se encuentran los docentes, con conocimientos y experiencias que pueden ser recuperadas y bajo las cuales podrían participar en la elaboración de los proyectos educativos dirigidos a ellos, de no ser así, se corre el riesgo de que perciban a los proyectos como ajenos a su realidad y necesidades educativas.

Existe una imposición cultural que se ha dado a lo largo de más de cinco ciclos de dominación a través de la violencia física, religión o educación.

Los educandos y educadores son portadores de las concepciones culturales de los pueblos a los que pertenecen. En el caso de los alumnos, su inserción en el contexto escolar se organiza a partir de

sus saberes y vivencias previos; el educador, por su parte, es portador de saberes y conocimientos resultantes de procesos de formación profesional, que a menudo entran en contradicción con sus experiencias vitales e identitarias. Así, la interacción en el aula se configura a partir de lo que cada uno de estos actores aporta a la misma (Tovar y Avilés, 2005, p. 251). Los conocimientos tradicionales con frecuencia son considerados como prácticas supersticiosas o saberes absurdos fuera de toda “validez científica”. Su historia, tradiciones, leyendas, lenguas, dialectos, conocimientos, etc., con frecuencia son silenciados por el currículo oficial que se da en las escuelas. En otras palabras, se trata de mostrar en la práctica social que lo indígena no vale en comparación con el conocimiento occidental, el cual posee la verdad universal. En esta lucha epistémica, el paradigma occidental impuso formas de producir y legitimar el conocimiento, bajo el llamado conocimiento “científico” y tecnológico, subalterizó los conocimientos gestados en las culturas minoritarias desde la invasión hecha al nuevo continente. Paulatinamente de diversas formas (físicas e ideológicas) se ha ido desplazando el conocimiento producido en los pueblos indígenas, a un simple empirismo por no encontrarse dentro de los parámetros científicos de las diferentes disciplinas. Sin embargo, ambos conocimientos son resultado de la capacidad de los seres humanos que han desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad. Desde que la escuela llegó, en la mayoría de los pueblos indígenas latinoamericanos se dio rienda suelta a la llamada labor civilizadora y de reproducción del orden hegemónico que le había sido encomendada, desconociendo las manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que debía atender. Han sido siglos de lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas; sin embargo la labor de la escuela no ha cambiado del todo hoy en día.

La educación en las comunidades indígenas está en completo abandono. La educación bilingüe intercultural sólo existe en los discursos, y las autoridades parecen ignorarlo o no interesarse. Esto se manifiesta en la falta de planes y programas para la educación

indígena; falta de materiales didácticos apropiados, principalmente libros, pues se están usando los mismos de las escuelas de niños monolingües en español; falta de capacitación para el personal docente en la metodología para la enseñanza de segundas lenguas y fortalecimiento o revitalización de la primera. Con todo esto, ¿podrá existir en la práctica la educación bilingüe intercultural?

Por esa razón, se cuestiona el papel de la institución escolar, como creación del pensamiento colonial, la cual niega la existencia de aspectos producidos fuera del ámbito llamado científico, desvalorizando los elaborados en las comunidades indígenas. Dándose un proceso de exclusión de las formas de gestación la formación y aprendizaje de los indígenas; principalmente a través de la entendida educación “formal” que ha relegado los conocimientos que poseen los educandos, sin darle la oportunidad de socialización y recreación en estos espacios institucionales.

Otro de los problemas acuciantes en la educación indígena, es que aun cuando muchos de los maestros que trabajan en zonas indígenas hablan el idioma local y, en cierto sentido son coparticipes del horizonte cultural de los educandos, su actuación en el aula difiere poco de lo que los maestros y maestras mestizos hacen. Es decir, es común ver como los docentes están reproduciendo las formas en que la mayoría de ellos fueron educados. Por otro lado están los pedagogos que no manejan la lengua de los alumnos que están formando, o son de otra lengua o de alguna variante desconocida por ellos, situación que en muchas ocasiones lleva a los profesores indígenas a impartir sus clases en la lengua oficial. Lo anterior permite comprender de manera general la problemática histórico cultural y económica que atraviesan los pueblos indígenas latinoamericanos y brinda elementos para analizar cómo la problemática señalada atraviesa de manera tajante a la educación en general y en específico a la escolarizada de nivel primaria.

Sin embargo, los pueblos indígenas han ofrecido toda clase de resistencias ante la visión que se tiene de ellos desde los grupos de poder, asumen y luchan no sólo por el reconocimiento de la

diversidad cultural y a tener una educación digna, sino también porque los diferentes tienen derecho a su diferencia y educativamente esto significa fortalecer lo propio como punto de partida para dialogar críticamente con lo ajeno. Asimismo, las propuestas para subsanar todas estas situaciones problemáticas no se han hecho esperar, desde las bases los indígenas se han organizado de tal manera que se han dado a la tarea de tratar de reorientar la formación y capacitación de maestros para priorizar los valores y las prácticas comunales, e iniciar una red de formadores o investigadores para acompañar y/o colaborar con los maestros indígenas en servicio, en un proceso de resignificación de su práctica, tareas que desde diferentes trincheras se han venido desarrollando en varios países latinoamericanos, dependiendo de las diversas realidades educativas, culturales y lingüísticas que enfrentan.

Esta propuesta de formación parte del supuesto que los docentes indígenas son individuos creativos capaces de detectar la problemática educativa que viven sus instituciones y desde este lugar buscan alternativas de solución a estas carencias, pretenden innovar su práctica, para lo cual ensayan múltiples estrategias y acciones, que con frecuencia intercambian con otros docentes y sirven de soporte para mejorar su quehacer cotidiano. Ante estas situaciones se considera que las propuestas de formación pedagógica y didáctica de los profesores indígenas no deben ser elaboradas como tradicionalmente se han hecho en el mundo “moderno”, es decir, imitando los procedimientos desarrollados por instituciones de más antigüedad y prestigio o en su caso desde afuera del contexto donde se desarrollará. El propósito principal es formar maestros, en colaboración con sus comunidades de trabajo, para que puedan identificar las necesidades, historias, estructuras sociales, valores, y prioridades locales y comunales, y hacer de ellos la base de su currículo, su pedagogía, y sus relaciones comunales.

Temas como los de la revitalización o el mantenimiento de las lenguas originarias –dependiendo de las realidades lingüísticas de cada comunidad–, el desarrollo de la lectoescritura en lengua

indígena y español, y el modelo de la educación bilingüe adecuado para el contexto particular de cada comunidad son elementos importantes en este esfuerzo de construir los programas escolares y las estrategias pedagógicas que sean liberadoras en lugar de asimilacionistas, tanto en intento como en resultado (Meyer, 2010, p. 83).

Necesidad y demanda de incidir en la educación indígena y construir didácticas y procesos de formación docente que respondan a las necesidades de los pueblos originarios que apoyen y revaloren las prácticas y sistemas locales, no son privativas de México. En las últimas décadas, el desarrollo de modelos educativos y de formación docente para las escuelas en contextos indígenas, ha sido una necesidad incumplida en la que se ha estado trabajando y una demanda fuerte en muchos países de alta población indígena.

Como respuesta surge la necesidad por parte de los docentes indígenas de tener una formación pedagógica y didáctica situada (Díaz, 2006) a través de programas y cursos de formación contruidos desde sus perspectivas y reflexiones, pero lo más importante que participen en su elaboración. Considerar este aspecto permitirá que el profesor reflexione sobre su práctica desde el aula, desde su relación con los alumnos, y otros maestros es decir desde su práctica cotidiana. En este sentido las universidades están obligadas a intercambiar saberes y experiencias con los docentes indígenas, a favor de crear conjuntamente nuevas propuestas académicas que permitan repensar la orientación de las prácticas académicas, y más aún, algunos de los investigadores que trabajan en este proyecto, han logrado realizar sus tesis doctorales a partir del análisis de las prácticas educativas generadas en los pueblos originarios. Por tanto los planteamientos académicos de los investigadores deben buscar el ir al fondo de los problemas de las instituciones educativas en cuestión y participar con los docentes indígenas en la construcción de alternativas. Es decir, desarrollar una tarea compartida entre universitarios y colectivos de maestros indígenas, con el propósito de analizar a detalle las preocupaciones y posibles alternativas pedagógicas y didácticas a la problemática observada.

Lo que se requiere de los universitarios, es crear propuestas de acompañamiento académico entre pares (Reyes y López, 2006), que busquen superar los requerimientos de un proyecto educativo local, en donde ellos mismos valoren sus imaginarios, intereses, ritmos, alcances y conozcan la realidad que viven estos colectivos de maestros indígenas en servicio. Y por otro lado, están los colectivos de docentes representantes de los pueblos originarios, que existen tímidamente en los sistemas educativos y que con frecuencia ensayan propuestas académicas de educación intercultural bilingüe ajenas, que emergen de la discusión de profesionales que muchas veces desconocen sus prácticas educativas cotidianas. Por ello, se requiere que los profesores indígenas, se reconozcan a sí mismos como sujetos con experiencia, con conocimientos tanto propios como ajenos y con iniciativas académicas para transformar sus instituciones en aras de tener un mejor proyecto educativo. Todo esto en el marco de robustecer el legado sociocultural que le han heredado sus antepasados.

Es la conjunción de las experiencias formativas de ambos grupos la que dictará el sentido y la base instrumental que deberá de ponerse en práctica. En otras palabras los conocimientos indígenas y la experiencia profesional adquirida a través de sus años de servicio, así como la formación muchas veces teórica de los universitarios, son la base para el enriquecimiento de ambos grupos. Cada uno con la riqueza de sus conocimientos, de sus experiencias, de su formación, dispuestos a establecer un diálogo, análisis y reflexión de la realidad educativa que están viviendo.

La propuesta de intervención se organizó a partir de algunos objetivos, entre los cuales está analizar los artefactos culturales característicos de los pueblos originarios con la intención de recuperar sus propiedades académicas a favor de una educación intercultural bilingüe y por último proponer algunas estrategias didácticas concretas con la intención de re-orientar o consolidar el quehacer cotidiano de los docentes indígenas en servicio.

En esta búsqueda de un nuevo paradigma educativo, se plantea empezar hablar de una pedagogía que parta de la filosofía

propia de los pueblos indígenas. Con ello nos lleva a transformar las escuelas, a través del tratamiento de contenidos de “situaciones” reales de la comunidad y de la apropiación de los conocimientos universales, siempre y cuando responda a la complementariedad de los contenidos locales. Estos aprendizajes contextualizados, necesariamente plantean un giro en la cuestión didáctica y de acompañamiento que tradicionalmente han hecho los docentes. En la figura del maestro ya no estaría centrada la autoridad académica, estaríamos hablando de un profesor con una formación más flexible; más abierta a las posibilidades de entendimiento de acuerdo con las situaciones prevalecientes, de cada espacio contextual donde se encuentra inserta la institución escolar. Es decir, necesitamos una nueva relación pedagógica, que es aún incomprensible para el sistema educativo predominante, que sigue manteniendo la idea que los conocimientos deben ser útiles independientemente de cualquier tiempo y lugar.

Además, esto implica una reconceptualización de las prácticas educativas, donde la transmisión de conocimientos no sea de manera abstracta y descontextualizada, que los niños aprenden de manera forzada. Siendo fundamental que la enseñanza esté orientada a las disposiciones culturales de los niños. Donde la ayuda (andamiaje) por parte de quien educa, tome como punto de partida el aprendizaje familiar y sobre todo el uso de la lengua indígena, como medio por excelencia de comunicación y transmisión de conocimientos; hasta hoy existen intentos por establecer la relación pedagógica a través del lenguaje de los educandos pero muchas veces se cae en utilizarlo para afianzar el español. Lo que se busca es una práctica educativa comprensiva e interpretativa, diferencial y culturalmente situada.

¿Qué implica esta nueva situación de aprendizaje? Hacer un viaje en la socialización de los aprendizajes bajo la mística de la educación artesanal de trabajar de manera colaborativa y cooperativa; que permitió educar a los maestros desde la actividad misma y de forma colectiva ese aprender haciendo que denota Santoni (1994)

era la base de los aprendizajes. Se contrarrestaría, los aprendizajes individualizadores y competitivos, frente al aprendizaje colectivo de los pueblos originarios. En ese sentido, se plantean nuevas vertientes de la educación, donde se propone una enseñanza con sentido de pertenencia, con currículos propios; es decir, incorporar los conocimientos gestados en las pueblos culturalmente diversos, en situaciones de complementariedad con los llamados conocimientos universales, y trabajar bajo la lógica de la colectividad en la socialización de los conocimientos, frente al trabajo individualizador que vienen desarrollando las instituciones educativas. Sin embargo, otra cuestión que aqueja la labor educativa institucionalizada, es la formación de los docentes, quienes requieren un cambio no sólo de actitud, sino de herramientas conceptuales y metodológicas para desarrollar una educación contextualizada de predominio más colectivo.

CONSTRUCTO TEÓRICO METODOLÓGICO

La investigación interpretativa hizo posible acercarse al objeto de estudio y comprender la realidad de los significados inmediatos de los actores; para ello se recurrió a la aplicación concreta de varios procedimientos técnicos e instrumentos de investigación, como la observación etnográfica, estudio de casos, análisis del discurso y la entrevista autobiográfica.

En este sentido, el análisis de lo empírico resultó de suma importancia porque permitió reconocer que el funcionamiento de la reforma educativa, como un recurso portador de competencias académicas, lleva implícito un conjunto de valores, contenidos y habilidades a instituir. En este mismo contexto se consideró la vida dentro del aula como un espacio de interacción de fuerzas, en donde el discurso oficial se asume como un espacio de aceptación, negación, elección, disputa, ruptura, etc., entre lo instituyente y lo instituido. Pudo verse que la dinámica del salón de clases es

un específico y complejo campo de estudio de relaciones sociales y académicas, en el que la historia institucional y las prácticas socio-culturales y académicas determinan en cierta forma su propio código de interpretación. Es decir, el aula se consideró como un espacio multidimensional en el cual se concretan diversas representaciones sociales de manera particular.

A la luz de lo anterior, la investigación procuró cuidar una dimensión diagnóstica de la problemática académica en el medio indígena y, a continuación, acercarse cuanto más fuera posible a la manera de cómo se enseña en las comunidades e identificar posibles reorientaciones tomando como base el fomento de una educación intercultural bilingüe.

EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE

Desde las últimas décadas del siglo pasado hasta la actualidad se le ha dado una importancia a la participación docente en las prácticas desarrolladas al interior de las escuelas. Se plantea la urgencia de promover la participación de los diversos sectores que conforman la escuela en la toma de decisiones en torno a la resignificación de la práctica docente, que demanda su labor.

Entre los actores involucrados notamos que el maestro es una figura de suma importancia ya que es quien vive de cerca la problemática sobre cómo y para qué enseñar dentro de la escuela, es el que realiza o no los planes de acción, quien promueve la visión institucional o la trasciende en función de su contexto, en fin que todos estos aspectos lo identifican como pieza clave para el desarrollo de las instituciones educativas.

En el caso de los profesores ikoots, encontramos trabajos colegiados pero sin una dirección, sin saber hacia dónde y cómo resolver los problemas que los aquejaban. Por tal, el equipo de universitarios junto con ello construyó el derrotero para empezar a resignificar

su práctica y resolver los problemas en conjunto. Pero lo más importante fue la disposición que tienen estos docentes ikoots para implementar acciones que los formen en la acción.

A partir de lo anterior, es que la propuesta de formación de maestros bilingües, se apoya en un programa de relaciones de acompañamiento entre tutores ikoots y estudiantes de posgrado de las universidades participantes (asesores universitarios), como un eje fundamental de este trabajo compartido. A través de ella se piensa que se puede propiciar la transformación de algunas prácticas características de los programas de formación, como es el caso de considerar que quien coordina el curso tiene la verdad y por tanto a los maestros indígenas les toca reproducir lo planeado. En este caso se destaca la importancia de formar equipos de trabajo entre los profesores, para efectos de este trabajo le pusimos el nombre de tutores ikoots porque son los docentes que dan muestra de un mayor compromiso y conocimiento del patrimonio cultural del pueblo y se concretiza en los diferentes artefactos con los que se decidió trabajar. En segundo lugar se encuentran los asesores universitarios que normalmente son estudiantes de maestría y doctorado que se dedican a especializarse en algún aspecto relevante de la práctica educativa del pueblo. Estos personajes se caracterizan por establecer un programa de trabajo conjunto que se pone en práctica dentro del salón de clase previo al curso de formación de docentes, el cual consiste en realizar observaciones por parte del estudiante universitarios a través de la filmación de la clase. Posteriormente ellos realizan un análisis conjunto de la tarea realizada.

LOS ARTEFACTOS CULTURALES COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN ACADÉMICA

La cultura de los pueblos originarios de México, poseen un cúmulo de conocimientos que deben de ser reproducidos y consolidados para apoyar las tareas educativas de los niños en edad escolar. Si

bien es cierto que esta premisa no tiene nada de novedosa, la realidad es que varias instituciones de este tipo están en proceso de consolidación como espacios educativos excluidos y que en consecuencia requieren de estrategias didácticas concretas que les permitan cumplir de manera más segura sus ideales socio-históricos.

En las últimas décadas algunos grupos indígenas de Oaxaca, se han caracterizado por ser comunidades muy aguerridas políticamente, algunas se han organizado varios grupos para analizar las políticas educativas y emitir una serie de propuestas encaminadas a la recuperación de su lengua, conocimientos comunitarios en las escuelas de todos los niveles, así como la preservación y/o fortalecimiento de su cultura. Esfuerzos que han encontrado eco en algunos pueblos originarios.

Docentes con el compromiso y la disposición de luchar contra las políticas educativas, políticas que los han invisibilizado, los han negado, los han golpeado pero no acabado, una lucha que les ha llevado no años sino siglos, una lucha por el derecho a una vida digna. Maestros que a sabiendas de que los modelos educativos que llevan a cabo no responden a las necesidades educativas de sus culturas, y que además ellos poseen una preparación profesional limitada, buscan la posibilidad de mejorar su preparación. En este sentido la búsqueda implica el cómo recuperar los conocimientos de su contexto dentro de la escuela, cómo entretrejer dichos contenidos con los oficiales, pero además de una manera didáctica en la cual realmente se generen conocimientos, es en esa búsqueda que se recuperan los artefactos culturales.

Generalmente se piensa que los artefactos culturales son objetos materiales fabricados por los seres humanos. En antropología el estudio de los artefactos se considera parte del estudio de la cultura material, sin embargo, ciertos autores como Cole (1999) destacan que los artefactos son un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso. Los artefactos culturales son simultáneamente ideales

(conceptuales) y materiales. “Son ideales en la medida que su forma material ha sido moldeada o por su participación en las interacciones de las que antes eran parte y que ellos median en el presente” (Cole, 1999, p. 114). Definir los artefactos como prácticas históricas complejas y con significados propios implica advertir que son algo más que cosas, son al mismo tiempo personas o cosas, son una manera en que se unen la idealidad y la materialidad mediadas por sus prácticas interactivas. El hombre en su quehacer productivo, crea mundos, ideas y filosofías que se concretizan en un accionar cotidiano.

Con el estudio de sus productos culturales como estrategia de formación, se pretende dotar de elementos de intercambio que los demás integrantes de la comunidad poseen, de tal forma que significa involucrar a la escuela en las actividades cotidianas que tienen los pueblos y a reflexionar sobre su uso educativo.

EL PUEBLO IKOOTS

Los ikoots de San Mateo del Mar, en donde se trabajó con los docentes de la Escuela Primaria Intercultural “Moisés Sáenz”, basan su economía en la pesca dentro de las lagunas, la cual realizan en canoas, lanchas de fibra de vidrio y chinchorros, siendo su principal producto el camarón. Su lengua materna es la *ombeayits*. La pesca y la elaboración de las atarrayas, cayucos, redes, remos y canastos, son la principal actividad económica de los hombres. Con lo que respecta a las mujeres la mayoría salan, cuecen y venden el camarón que es el principal producto de la pesca, otras se dedican al comercio en general, o a la elaboración de artesanías.

Los docentes ikoots viven una práctica áulica en donde luchan por incorporar sus conocimientos comunitarios, reproducen prácticas tradicionales de carácter occidental bajo las cuales fueron formados, sin embargo, en ellos se encuentra la disposición y muchas inquietudes por resignificar su práctica, mejorar la enseñanza,

construir mecanismos bajo los cuales puedan integrar sus conocimientos a la escuela, dejar de ser sujetos pasivos para convertirse en protagonistas de su labor educativa, dejar atrás prácticas de aislamiento académico para trabajar de manera colaborativa, en fin, que para nosotros como investigadores universitarios (en formación constante y paralela a la de los docentes) fue muy importante encontrarnos con esta disposición por parte de los docentes indígenas para transformar su realidad conjuntamente.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA DE-COLONIAL

La idea fundamental es descolonizar el pensamiento que nos ha hecho interiorizar el sistema educativo a través de sus mecanismos de enseñanza y aprendizaje, donde hay que empezar por reconocer las formas de socialización que se han utilizado para imponer una sola visión de la realidad, relegando a un segundo plano aquellas generadas por los propios educandos, como es el caso de la educación destinada a las culturas indígenas. En esta lógica, a continuación se denota la propuesta del pensamiento decolonial como posibilidad de considerar la epistemología “otra” surgida desde los pueblos originarios, de la importancia que tiene desarrollar y reconocer la aportación de los saberes y conocimientos desarrollados en estas culturas. Para la construcción de una didáctica decolonial que posibilite un diálogo de saberes en situación de complementariedad entre lo propio y lo ajeno en el espacio escolar.

Desde el punto de vista de Mignolo, la perspectiva decolonial surge de la herida colonial, el sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos. Señala que a pesar de ya no pertenecer a la dominación colonial abierta de los modelos español o británico, la lógica de “la colonialidad sigue vigente en la ‘idea’ del mundo que se ha construido a través de la modernidad/colonialidad” (Mignolo, 2005, p. 20). Para este autor, la colonialidad enton-

ces consiste en develar la lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común; es decir, para él es la lógica del dominio, de la injusticia histórica. Mientras que define colonialismo, como los periodos históricos específicos y lugares de dominio imperial.

Las tendencias ideológicas en la que se mueve hoy en día la sociedad, y bajo las nuevas formas de colonialidad, articuladas al post-modernismo, nuestro autor las denomina fases del post-colonialismo, pero que a su vez existe una tendencia dentro de esta perspectiva, en términos de reflexión crítica a estas manifestaciones de la estructura social, sobre las distintas formas de colonialismo y colonialidad del poder. En esa dirección, surgió la teorización sobre la colonialidad del poder, del ser y del saber (Quijano, 2000); fueron puntos de partida para generar los proyectos de descolonización epistémica. La lucha ideológica por el reconocimiento de las historias locales originó el pensamiento denominado como epistemologías fronterizas descolonizadoras, basando sus referentes en los conocimientos locales de los territorios ex-coloniales, en gran parte del mundo.

Algunos de los principales elementos de cuestionamiento presentes en la teorización postcolonial que identifica Pajuelo (2001) son: el rechazo de los múltiples legados cognoscitivos y socio-culturales del colonialismo; el eurocentrismo (sin lugar a dudas la principal perspectiva de conocimiento impuesta y universalizada por el orden colonial), y el racialismo (como instrumento de segmentación y legitimación del colonialismo basada en la noción de “raza”); el cuestionamiento de la pretensión de “objetividad” y “universalidad” de las formas de conocimiento institucionalizadas como “ciencias” en el transcurso del proceso de conquista y sometimiento colonial del mundo no europeo. El cuestionamiento de las estrechas conexiones entre poder, conocimiento y distribución territorial del mundo, establecidas como parte del colonialismo, con Europa como “centro”. La búsqueda de ruptura y descentramiento

geo-cultural del *locus* de enunciación del conocimiento, de Occidente hacia otras regiones poscoloniales del mundo. Y por último, la búsqueda de formulación de un conocimiento capaz de dar cuenta de la agencia histórica de los sujetos y colectividades subalternizadas por la colonización (Pajuelo, 2001).

Para Castro Gómez (1998), lo que se busca no es “descolonizar la totalidad”, pues se entiende que la globalización conlleva la opacidad del pensamiento y la acción, sino de elaborar resistencias locales frente a la colonización del mundo de la vida, frente a la territorialización de una racionalidad cosificante cuya lógica escapa definitivamente a nuestro control. Por esa razón, la relevancia de la teoría postoccidental, radica en contribuir a deslegitimar aquellos paradigmas universalizantes definidos por la modernidad, en donde las prácticas colonialistas europeas aparecían como elementos “exteriores” y, por ello mismo, irrelevantes a los procesos modernos de constitución del saber. Señala Castro Gómez (2007) que la teoría poscolonial lo que pretende es romper con el eurocentrismo epistemológico que ha contribuido a legitimar el proyecto colonial de la modernidad, buscando crear espacios de resistencia frente a la colonización mundial de las propias comunidades. La alternativa propuesta por esta corriente de pensamiento es la descolonización del saber, que tiene que emerger de las formas de saber negadas y desprestigiadas por la modernidad del saber (pensamiento occidental). De aquellos conocimientos que han estado presentes a lo largo de la dominación colonial, que se han preservado, transmitido y recreado a través del lenguaje de manera oral, a pesar de los proyectos coloniales respecto al conocimiento homogéneo impuesto a través de diferentes mecanismos. Se trata, desde la perspectiva de Mignolo (2002) de traducir la experiencia colonial y postcolonial de exterioridad en idea y, a partir de ahí, mostrar la experiencia que subyace a la idea moderna y postmoderna de totalidad. Así, la colonialidad del poder y del saber son mecanismos que deben ponerse de relieve. Los proyectos que lo hagan serán proyectos descolonizadores, proyectos de descolonización del saber.

Para Roberto Follari (2007) se trata de descomponer la imagen de sí que los países centrales habrían impuesto a los coloniales: pensamiento binario, bipolar, que no reconoce diferencias ni matices y compete a los mismos dominados a asumir la liquidación de la diferencia como recurso de su propio pensamiento. En el plano educativo, es descolonizar las formas de transmisión del conocimiento, dando lugar a la historicidad de las subjetividades que portan los individuos como parte de su identidad (Walsh, 2005 y Castro Gómez, 2007).

PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE Y ESTRATEGIA DE TRABAJO

Desde nuestra posición de docentes universitarios y participantes activos de promover una formación que tome como soporte el enriquecimiento cultural de los pueblos originarios, nos propusimos intercambiar experiencias y conocimientos con los profesores indígenas sobre esta problemática, aportando de manera conjunta, estrategias didácticas que permitan enriquecer el quehacer cotidiano que se da en este tipo de instituciones educativas, con la intención de modificar de manera gradual sus estrategias académicas, para lo cual se trabajó con ambos grupos talleres de resignificación de sus prácticas a partir de los conocimientos comunitarios.

PUNTOS DE PARTIDA

Los objetivos del curso taller buscaron romper con los esquemas de formación incorporados en sus imaginarios académicos sobre el papel de la educación y las escuelas donde laboran implicando en ello la necesidad de desaprender el modelo de formación antes señalado. Esto se consideró muy importante porque sirvió de base para promover que los maestros reflexionaran en torno a esta problemática.

Por lo cual se consideró importante iniciar la discusión con las siguientes interrogantes: ¿en qué consiste la tarea docente de un educador representante de los pueblos indígenas? ¿De qué manera se puede construir una escuela acorde a las necesidades de los ikoots? ¿Cuál es la forma de ser de los ikoots? ¿Cuáles son sus preocupaciones como pueblo? ¿Cuáles son los conocimientos y saberes que circulan en las escuelas? ¿Cómo se están formando los niños indígenas en su comunidad y en sus escuelas y cuáles son sus implicaciones formativas? ¿Cómo se relacionan las prácticas culturales con los contenidos que se trabajan en las escuelas? Y, ¿cuáles son las estrategias de aprendizaje y de enseñanza con las que se está construyendo el futuro de este tipo de instituciones?

El taller continuó con la identificación de los artefactos culturales que describen al pueblo ikoots, a lo que los docentes contestaron: leyendas, danzas, vasijas de barro, canciones, juguetes hechos con elementos característicos de la región, artículos decorativos (aretes, cortinas de caracoles y cochas de mar y collares) y artículos tecnológicos (trampas para cazar animales, atarrayas, cayucos, redes para pescar, entre otros). Este listado sirvió de base para formar equipos de maestros en torno a cada uno de estos productos. A cada equipo se le otorgó una ficha de trabajo y varias cartulinas. En la ficha de trabajo se les pedía lo siguiente: 1) descripción de la actividad; 2) procedimiento; 3) descripción de las cualidades y/o uso; 4) contenidos universales que se podían abordar; 5) describir la trayectoria histórica del producto; 6) realización de las actividades en lengua *ombeayits* (ikoots) y en español; 7) representar con dibujos los distintos productos culturales (las cartulinas sirvieron de apoyo para realizar la actividad y para dibujar los productos); 8) se les solicitó que dieran a conocer los productos elaborados a sus compañeros; 9) y por último, se les pidió que dieran lectura a los contenidos escolares implícitos, a partir de sus productos culturales con un sentido didáctico. Con esta actividad se pretendía: a) analizar los sentidos académicos de los diferentes productos culturales; b) reconocer los procedimientos y estrategias de elabora-

ción de estos productos; *c*) estudiar la influencia y el papel de estos productos culturales en el contexto de su vida cotidiana; *d*) reconstruir y documentar la cosmovisión de su pueblo; *e*) promover una mayor identidad con sus prácticas culturales; *f*) hacer uso natural del bilingüismo; y *g*) lograr competencias académicas que le permitan convivir en una sociedad plural.

La tensión existente entre los conocimientos comunitarios y los académicos son uno de los nudos de formación que hay que superar a través de analizar la forma e importancia que tiene el que se favorezca ambos conocimientos. Se trata de mostrar cómo en los hechos se puede trabajar la interculturalidad y descolonizar el pensamiento de los alumnos. Por ejemplo, en la medida en que se muestre su importancia, favorecer el impulso de sus danzas y el fomento de otras danzas del país y del mundo en esencia, nos estaremos acercando a tener en los hechos una didáctica descolonizadora como la que hoy se debería privilegiar en muchas instituciones educativas. El curso taller sirvió para que el profesor ikoots tuviera evidencias de prácticas didácticas, ricas y muy variadas que rompan con los esquemas de colonización con los que hoy se sigue formando a los alumnos de los pueblos originarios.

Las prácticas de formación que utilizan los ikoots, en sus actividades cotidianas se han construido con tipología, esquemas y categorías de las escuelas occidentalizadas que han servido de modelo generalizado de formación; al mismo tiempo han posibilitado la mutilación y la desvalorización de sus conocimientos comunitarios.

La realización de estas actividades llevaba implícito el surgimiento de varias necesidades de formación que es necesario comenzar a trabajar. La búsqueda de solución a estos problemas lleva consigo la necesidad de reflexionar sobre la cotidianidad del aula con miras a identificar aquellos procesos de neo-colonización involuntaria que ocurren en el accionar de los docentes bilingües. Por ejemplo cuando sólo retoma por trabajar los contenidos escolares o cuando se le prohíbe que los alumnos hablen su lengua en los salones de clase, entre otras acciones.

HACIA UNA RE-SIGNIFICACIÓN Y ENRIQUECIMIENTO DE LA CULTURA DE LOS IKOOTS

En cuanto a los objetivos propuestos se priorizó la experiencia cultural que tienen los docentes con la intención de que ellos apreciaran la importancia de documentar sus prácticas a través de pequeños cuadernillos, sistematizando sus prácticas culturales, y que posteriormente le sirvan para apoyar sus cursos.

Se apreció la importancia de aprovechar sus productos culturales como una vía que permite hacer más fluida la relación entre el currículum oficial y el enriquecimiento de las prácticas culturales de los pueblos originarios. El estudio de artefactos culturales como objeto de conocimiento permitió apreciar los saberes previos que tienen los docentes sobre su entorno y a su vez posibilitó un mayor manejo de los mismos. Consecuentemente este tipo de prácticas favorece la capacidad de indagación de su mundo cultural y natural donde se encuentran insertos. Para los maestros en servicio, esta experiencia resultó significativa porque les permitió apreciar la importancia de re-significar la flexibilidad de los planes y programas escolares. En virtud de que muchos de ellos tienden a reproducir el modelo de formación enciclopedista y mecánico con el que fueron formados.

No obstante lo anterior, se consideró que el aporte más importante de la experiencia fue el que los profesores advirtieron la importancia que tienen sus conocimientos para la cultura universal, con lo que se elevó su autoestima y les permitió concretar otras formas de cómo trabajar los contenidos académicos dentro y fuera del aula. No se trata de implementar una educación distinta para los diferentes, sino una educación para todos que atienda las diferencias (Perlo, 2004, p. 42).

La experiencia quiso demostrar que nada se debe de planear en las escuelas de los pueblos originarios, si no se intenta incorporar los conocimientos comunitarios. Se deberá de orientar la escuela hacia la construcción de una educación más equitativa y en

consecuencia menos colonizante. Haciendo a su vez el análisis de dos lógicas distintas de racionalidades que convergen en un mismo espacio, que les posibilita llegar a conjeturar de la trascendencia que implica partir de lo propio para incorporar lo ajeno. Proceso cognitivo de descolonización del pensamiento que les permite hacer análisis de su propia práctica hasta hoy desarrollada con las niñas y niños ikoots.

Bajo esta consigna, la idea es hacer trascender toda tarea de investigación, pues no sólo existe un compromiso académico sino histórico con los pueblos originarios. No se trata de vivir del pasado para enfrentar la historicidad del presente, sino de reafirmar lo que se tiene a través de fortalecer la identidad de las generaciones, quienes cada día están siendo atrapados en la modernidad que los despersonaliza de su cultura e identidad de pertenencia.

Si bien es cierto que la configuración de las identidades, es un proceso de transformación por el devenir histórico de la humanidad, también es cierto que hay resistencias de vida que mantienen su sentido de pertenencia a través de formas concretas de vivir su mundo cotidiano, prueba de ella son las culturas originarias que han sobrevivido en el mundo contemporáneo. Pues son ellos, quienes han desarrollado una relación estrecha con la madre tierra, dadora de vida, donde las prácticas sociales se materializan gracias a la transmisión de conocimientos en la cultura de pertenencia; razón fundamental que no puede truncarse en las llamadas escuelas indígenas. En ese sentido se intentó hacer un trabajo de investigación que permitiera un acercamiento directo con los docentes ikoots, portadores de esos conocimientos, así como de las generaciones adultas quienes mantienen la continuidad de la cultura a través del lenguaje oral, vínculo de comunicación por excelencia de los pueblos originarios para transmitir sus valores, creencias y conocimientos a las nuevas generaciones. Mostrar de manera evidente las formas de aprendizaje y socialización de los conocimientos comunitarios, sino la posibilidad de que a partir de ellas podamos establecer un diálogo de saberes en condiciones de reciprocidad y

de complementariedad de epistemologías que se socialización en la institución llamada escuela.

REFERENCIAS

LIBROS

- Betancourt, P. y Cruz, J. E. (2009). *Del saber indígena al saber transnacional*. México: UNAM.
- Carr, W. y Kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza; la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro, G. y Mendieta, E. (1998). *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Porrúa.
- Castro, G. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Dube, S. (2001). *Sujetos subalternos*. México: Colegio de México.
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La piqueta.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana, Saberes clave para educadores.
- Erickson, F. (1992). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación*. España: Paidós.
- Follari, R. (2007). *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Argentina: Homo sapiens.
- Fornet Betancourt, R. (2004). *Sobre el concepto de interculturalidad*. México: Crefal, CEAAL, CGEIB.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Mignolo, W. (2002). *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. España: Gedisa.
- Mingorance, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En Marcelo, C. (edit.). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Nieto, E. y Millán, G. (2006). *Educación interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*. México: UPN/ Diada.
- Ogbu, J. (1993). *Etnografía Escolar: una aproximación a nivel múltiple*. En Velasco, García, H. y Díaz de Rada (edits.). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la antropología escolar*. Madrid: Trota.
- Pajuelo, T. (2001). *Del "Poscolonialismo" al "Posoccidentalismo". Una lectura desde la historicidad Latinoamericana y Andina*. Bolivia: Universidad Andina.
- Perlo, C. (2004). Pedagogía intercultural: un espacio de encuentro. En Sagastizabal, M., A. *Diversidad cultural y fracaso escolar, educación intercultural de la teoría a la práctica*. Buenos Aires-México: Novedades educativas.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. *Colonialidad del saber y eurocentrismo*. Buenos Aires: UNESCO/ CLACSO.
- Reyes, N. S. y López, Y. (2010). El asesoramiento educativo: La relación asesor, asesorados desde un modelo colaborativo. En López, Y. *La asesoría técnico-pedagógica en la educación básica: Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. México: UPN.
- San, Martín P. (2004). La expresión artística en la educación intercultural. En *Boletín de Investigación educativo-musical*. Año 5, núm. 13, abril.
- Santoni Rugiu, A. (1994). *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU-UNAM.
- Tovar, M. y Avilés, V. (2005). Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. En UNESCO. *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile. UNESCO, vol. 2.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- Wöhning, E. (2005). *Práctica, formación y subjetividad pedagógica. Una reflexión filosófica*. Argentina: UNSL.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Calvo, B. (1992). Etnografía en la Educación. *Revista Nueva Antropología* (núm. 42). México: Nueva Antropología.
- Godoy, A. V. y Segarra, C. I. (2006). Las ciencias naturales en el aula qué y cómo enseñar. *Revista Novedades Educativa* (núm. 180). Buenos Aires.
- Meyer, L. (2010, septiembre). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la "comunalidad". *Revista*

Latinoamericana de Educación Inclusiva (núm. 4, vol. 1). Chile: Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con Rinace, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Mejora de la Escuela.

Unda, M. P. *et al.* (2009). La expedición pedagógica y las redes de maestros. Otros modos de formación. *Revista Novedades Educativas* (núm. 228/229). Buenos Aires.

Warleta, E. (1998, mayo-agosto). Educación para la Paz y la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación* (núm. 14). España.

OTRAS FUENTES

Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, AC. (2001). *Las Noticias: Voz de Oaxaca, México*. Oaxaca, 29 de marzo.

Constitución Política de La República Federativa de Brasil (1988).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917).

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). Diario Oficial de la Federación. México.

ONU (2006). Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

PARTE 2
JÓVENES INDÍGENAS.
EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN Y MIGRACIÓN

**INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
EXPERIENCIAS PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN
PARA/CON LOS PUEBLOS ORIGINARIOS
MEN DISTE LEN UNIVERSIDAD: RET’A KO MBRIT MEN
PAR XJAB TED MEN LEN/KON RE YES MEN TE**

*(Zapoteco de la Sierra Sur; Miahuatlan-Pochutla)
(indígenas en el nivel universitario, experiencias vividas
para pensar dentro/con las comunidades indígenas)*

Texto producido colectivamente*

El texto que presentamos forma parte del proyecto “Relatos y producción de textos de la experiencia estudiantil de jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional” (UPN-Ajusco), el cual inició a través de una propuesta de trabajo de taller en septiembre de 2010 y finalizó en julio de 2011. La invitación se abrió a estudiantes

* Xóchitl Flores Cantú, Tlapa de Comonfort, Guerrero; Alberto García Torres, Barrio Nuevo, Puebla; José Luis Godínez López, Comunidad El Boxo, Hidalgo, hablante de la lengua hñāhñu; Socorro A. Jacinto Hernández, San Miguel Suchixtepec Miahuatlán, Oaxaca, hablante del zapoteco de la sierra sur; Viridiana Leyva Páez, Xochimilco, Ciudad de México; Adriana Martínez Contreras, Comunidad de Chimalaco, Huasteca, San Luis Potosí, hablante del náhuatl; Judith Belén Medina Flores, Tecómitl, Milpa Alta, Ciudad de México; María de Lourdes Pérez Enríquez, Comunidad 20 de Noviembre, Huixtán, Chiapas, hablante del tselal-tzotzil; María Carmen Pérez Gravioto, Zacatlán de las Manzanas, Puebla; Anita Peñate Alvarro, Comunidad de Suclumpa, Municipio de Salto de Agua, Chiapas, hablante de la lengua ch’ol; Lino Wilson Rubí Americano, Agua Zarca, Guachochi, Chihuahua;

de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la UPN de quinto. y séptimo. semestres, quienes cursábamos el ciclo escolar 2010-2011.¹ La LEI es un programa que inició en la UPN-Ajusco en 1982, uno de los primeros en educación superior en la región para la profesionalización en el campo de la educación indígena. Si tiene casi 30 de años de funcionamiento, aún parece *invisible* para diferentes sectores de la sociedad y la academia.

Entre los propósitos que se plantearon durante la primera sesión del taller fueron dar a conocer experiencias escolares de jóvenes indígenas que cursan la LEI, así como aportar a este debate, con base en el reconocimiento de la diferencia étnica, cultural y lingüística en educación superior en programas convencionales.²

Así también, entre los participantes se comentó sobre la importancia de *escribir y hacer uso de la palabra escrita* para expresar experiencias de *nosotros*, jóvenes indígenas provenientes de diferentes pueblos y comunidades con formas diversas de valorar y recrear la cultura y la lengua indígena. A medida que transcurrió el taller de producción de textos, se comenzó a aclarar la importancia que puede tener para diferentes actores del sistema educativo –maestros, directivos, autoridades educativas– contar con un material sobre las

Eligio Ruiz Hernández, San Miguel Suchixtepec, Miahuatlán, Oaxaca, hablante del zapoteco; Yasmani Santana Colín, Zitácuaro, Michoacán; Maricela Tenorio Flores, Coicoyán de las Flores, Oaxaca, y Manuel Venegas Hernández, Ciudad de México.

¹ Este proyecto fue coordinado por la Dra. Gabriela Czarny, del Área Diversidad e Interculturalidad de la UPN-Ajusco, y se realizó con el apoyo de la Unidad de Servicios y Programas de Estudio de Lenguas y Culturas Indígenas (USPELICI) que opera en la UPN-Ajusco desde 2002 en el marco del Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAIHES), apoyado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación superior (ANUIES) y la Fundación Ford. Como producto de este proyecto ya se publicó el texto, *Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional: Relatos desde la educación superior. Materiales de trabajo para repensar escolaridades en plural*.

² En el contexto de análisis de las últimas políticas impulsadas en educación superior para pueblos indígenas, se crearon las denominadas universidades indígenas o interculturales. A partir de ese debate se diferencian estas instituciones de las que se denominan universidades convencionales; estas últimas albergan programas específicos para población indígena, como sería la UPN con el programa de la (LEI).

experiencias escolares de jóvenes indígenas, escritas en primera persona. Pensamos que hablar de estas diversas experiencias –tanto por el tipo de escuela cursada como por el tipo de procedencia comunitaria, entre otros aspectos– puede contribuir a dejar registro y testimonio de la operación del sistema educativo para los pueblos indígenas y no indígenas, así como de algunos de los efectos de esas escolaridades. Relatar experiencias escolares previas y también reflexionar sobre nuestra situación como jóvenes indígenas en la LEI y en la UPN, son los temas abordados en ese proyecto. Considerando el debate que nos convocó, se plantean tres rubros que esperan contribuir al tema sobre la categoría de jóvenes en nuestra sociedad, y en nuestro país, marcados por la diversidad y las profundas desigualdades que atraviesan esa diversidad, en este caso de jóvenes que asistimos a la UPN y a la LEI. En este sentido, se presentan algunos rasgos de nuestro perfil en tanto estudiantes indígenas en la LEI-UPN, aspecto que tal vez contribuya a desmitificar imágenes sobre los jóvenes indígenas que asistimos a la universidad aquí en la Ciudad de México. Asimismo, retomamos algunas reflexiones producidas durante el taller referidas a los distintos modos de entender la formación como jóvenes indígenas –mujeres y hombres– vinculados de diferentes maneras con nuestras comunidades de procedencia e interesados en contribuir con una mejor educación escolar y fortalecimiento de nuestros pueblos.

QUIÉNES SOMOS

Conformamos el Taller de relatos 17 estudiantes que cursábamos el quinto y séptimo semestres de la LEI, y que no habíamos compartido antes este tipo de actividades.

El grupo de participantes estuvo conformado por nueve mujeres y ocho hombres, cuyas edades fluctúan entre los 23 y 32 años. La mayoría tenemos como antecedente escolar el bachillerato; se han vuelto experiencias laborales como docentes en educación indígena (una), asesores de Conafe (dos) o bien otros hemos trabajado y

migrado para trabajar (a las ciudades del país y a Estados Unidos) antes de ingresar a la UPN.

Algunos nos vimos en la necesidad de dejar nuestras comunidades de procedencia en los estados y nos hemos trasladado a la Ciudad de México para estudiar en la UPN; otros vivimos en la Ciudad de México desde pequeños porque nuestros padres migraron de sus comunidades de origen en búsqueda de trabajo y mejores condiciones de vida; y otros hemos nacido en la ciudad y nos encontramos en proceso de reconocimiento y revaloración comunitaria –la pertenencia comunitaria o la adscripción a una comunidad indígena– ya estando en la LEI.

Los que participamos de esta experiencia de trabajo colectivo nos reconocemos como indígenas, pero también hay compañeros que no siendo indígenas participan de la discusión sobre el fortalecimiento e implementación de políticas que apoyen a la educación indígena en el marco de los derechos ganados por los pueblos para su reconocimiento como pueblos originarios.

La pertenencia comunitaria y adscripción étnica es muy diversa. Algunos mantenemos un fuerte vínculo con la comunidad y sentimos el respaldo y las expectativas que ésta tiene sobre nosotros, aspecto que potencia nuestro compromiso comunitario. Para otros, aunque no tenemos el respaldo de la comunidad, al estar en la LEI hemos reconstruido o fortalecido el compromiso social con ella. Para los que hemos migrado de la comunidad de origen desde muy pequeños y hemos perdido vínculos con ella, el hecho de estar en la LEI nos permitió volver a readscribirnos y reencontrarnos con el sentido de pertenencia comunitaria. La mitad de los participantes hablamos una lengua indígena, por ejemplo, náhuatl, zapoteco, hñähñu, ch'ol, rarámuri, tzotzil, tu'un savi. A los que nunca nos transmitieron la lengua indígena de nuestras comunidades, nos encontramos en un proceso de reflexión y valoración del uso de ésta. Los que no somos hablantes de una lengua indígena ni pertenecemos a una comunidad indígena, pero formamos parte de la LEI, estamos en un proceso de plantearnos la adquisición de una lengua originaria.

Pensamos que las lenguas indígenas son parte de nuestra identidad; sin embargo, éstas no son el único referente que nos identifica como miembros de una comunidad y un pueblo indígena, ya que poseemos otros elementos culturales que nos unen en una matriz cultural mesoamericana.

TIPOS DE ESCOLARIDAD CURSADA

Provenimos de diferentes tipos de experiencias escolares previas. Algunos cursamos escuelas primarias rurales bilingües indígenas de tipo multigrado, mientras que otros asistimos a escuelas generales (regulares) tanto en zonas rurales o semi urbanas como en zonas urbanas. También hemos estado en internados indígenas del Instituto Nacional Indigenista (INI), ahora Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

Las escuelas secundarias a las que asistimos no pertenecían al subsistema de educación indígena (Dirección General de Educación Indígena-Secretaría de Educación Pública, DGEI-SEP), sino que eran regulares o generales de tipo técnicas, diurnas, así como las que se conocen como Telesecundarias. Entre los bachilleratos que cursamos –que tampoco pertenecían al subsistema de educación indígena–,³ se encuentra el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBETA), los del sistema abierto, el Telebachillerato del Estado de Oaxaca (Tebao), así como los privados y públicos que se ofrecen en las entidades y en la ciudad de México. En este nivel escolar, el no decir que uno proviene de un pueblo o comunidad *ayuda a pasar sin ser discriminado*, tal vez con ello pensamos que podríamos *integrarnos* a los compañeros, a las escuelas y a la sociedad. Otros pasamos desapercibidos

³ Se destaca el hecho de que la educación intercultural bilingüe (anteriormente educación bilingüe-bicultural, luego bilingüe intercultural) existe como propuesta oficial en el nivel primaria, aunque en la última década se comienza a plantear su ampliación para la educación secundaria y preparatoria.

porque encontramos a alguien (un maestro, un compañero) que nos protegió en las instituciones.

Para algunos, la discriminación, no sólo por el hecho de ser indígena, se dio en el nivel de la primaria, mientras que para otros se presentó en la secundaria y en el bachillerato. Para muchos hay un recuerdo de *maltrato* en las instituciones escolares y en la sociedad en general, que refiere a la negación de la presencia de identidades que se perciben diferentes como la de los pueblos indígenas. Ese *maltrato* en las escuelas refiere aspectos marcados por la violencia física y psicológica, la cual se da como consecuencia de situaciones como hablar la lengua indígena en escuelas que no lo permiten, utilizar la propia lengua indígena en contextos donde existe otra lengua indígena, así como por tener que ocultar la pertenencia comunitaria en las instituciones, lo cual afecta la construcción identitaria. Esto que sucede en las escuelas no es tema de reflexión y análisis pedagógico en el marco de la formación docente y las propuestas educativas en escuelas generales. Los aspectos señalados, entre otros, son los que requieren revisarse para diseñar políticas públicas que valoren y dejen existir la diversidad cultural que caracteriza a nuestro país.

Para muchos de nosotros, estas experiencias escolares negativas han servido para fortalecer el interés por continuar estudiando y cambiar las cosas; esas experiencias se transforman en retos por superar, allí donde sucedan en diferentes contextos escolares del país.

El ingresar al nivel superior, en particular a la LEI-UPN, nos ha permitido reivindicar la identidad, proceso que no siempre ocurrió en los niveles escolares anteriores. Esto sucede porque en la LEI existe una reflexión sobre los pueblos indígenas y su relación con la sociedad nacional, en particular sobre la escuela y los procesos educativos. No obstante, en otros programas universitarios esto no es así, es decir, no por haber jóvenes indígenas en las universidades la institución promueve una reflexión sobre las diversidades que constituyen la realidad institucional, social y cultural.

En las experiencias escolares de algunos de nosotros, donde las comunidades tienen un lugar importante y una valoración de sus

orígenes, las escuelas parecen generar otros ambientes, en los que la violencia sobre el origen comunitario no es tal, no obstante, sí existen otras violencias ocultas.

SER UN JOVEN EN LA LEI EN LA UPN-AJUSCO

Estar en la LEI y en la UPN representa para nosotros diferentes aspectos:

- Un desafío, por dejar la comunidad y la familia de procedencia y solventar nuestra manutención. Para otros, además, el reto tiene que ver con el desarrollo de nuevas prácticas para interactuar en un contexto diferente al comunitario.
- El imaginario de que tendremos mejores oportunidades laborales y una formación que nos permita intervenir en el campo de la educación indígena para transformar las condiciones educativas y, tal vez con ello, mejorar la condición de marginación y defensa de nuestros derechos colectivos e individuales.
- Entrar en el campo de la discusión cultural en un sentido amplio.

Para muchos de nosotros el haber ingresado y estar en la LEI permitió descubrir –en tanto proceso de reconocimiento– la diversidad lingüística y cultural ocultada e invisibilizada en nuestro país; para otros, quienes ya sabíamos y conocíamos de la existencia de la diversidad, nos dio la oportunidad de reforzar nuestra identidad étnica y cultural.

Para las compañeras mujeres, además, implicó el desafío de romper con las ideas estigmatizadas sobre el género femenino en las comunidades indígenas y fuera de ellas. Nos referimos a que las mujeres sólo pueden ser madres, amas de casa, esposas, hijas, comerciantes o trabajadoras, pero no estudiantes universitarias fuera de la casa y de la comunidad.

Es importante mencionar también y para este trabajo, la discusión sobre la noción de jóvenes reflejada en la pregunta: ¿quiénes son jóvenes en las comunidades indígenas? En algunas comunidades la palabra *joven* y el concepto que refiere a una etapa de la vida que se comprende entre los 14 y 15 años hasta los 28 y 29 años de edad, aproximadamente, no existe, sólo la de niño y adulto; el adulto es el que está casado o tiene algún cargo en la comunidad. En otras comunidades la palabra *joven* sí existe, no sólo en el uso comunicativo de las lenguas indígenas sino también como espacio social. En éstas, por ejemplo, los jóvenes tenemos un valor, se nos asignan cargos, tareas y representación de la comunidad, aunque estemos en rangos de edad menores que los ancianos y los adultos.

Ser un *joven* indígena que está estudiando en la universidad representa en algunas comunidades tener un estatus y un valor respecto de los que no estudian o, por el contrario, genera un rechazo porque los cambios de valores en los jóvenes profesionales, en ocasiones, alteran los sistemas normativos/los usos y costumbres de las comunidades. Estas son algunas de las tensiones que enfrentamos los indígenas estudiantes en la universidad cuando regresamos a nuestras comunidades.

Formar parte de una licenciatura que se denomina de “educación indígena” representa *tener una marca de diferencia* frente a los estudiantes, por ejemplo, de los otros programas de la UPN, en donde supuestamente no habría compañeros indígenas. Esa marca, a veces, juega a favor pero también muchas veces en contra.⁴

Estar en la universidad para muchos de nosotros ha implicado afrontar niveles de discriminación entre compañeros, maestros y administrativos por el hecho de ser indígena. El rechazo se vincula, en parte, con la forma como se ha entendido y clasificado a los pueblos originarios, es decir, persiste una visión folclórica de quien es indígena; siguen las marcas por ser hablante o no de una lengua indígena, y hay un estereotipo sobre cómo *deben y debemos ser*. Esa

⁴ En ocasiones, ubicarse bajo la denominación *indígena* permite acceder a ciertos servicios y beneficios y, en otras, mostrar e indicar esta adscripción te cierra puertas.

imagen sigue presente en la sociedad porque responde a la visión colonial de los pueblos ubicados en lo tradicional como opuestos a lo moderno, entre otros atributos que se nos ponen.

Para algunos de nosotros, integrarnos al ambiente universitario no fue difícil, pero para otros sí; para algunos sólo estar como estudiante en el ámbito de la LEI ha favorecido los procesos de acomodación cultural. También los que no somos identificados totalmente como indígenas porque no venimos de manera directa de una comunidad –debido a que nuestros padres han salido del territorio considerado originario y no mantenemos el uso de la lengua indígena–, estar en la LEI representó justificar por qué ocupamos este lugar o espacio universitario. Por ejemplo, frente a la familia y la sociedad, a algunos se nos cuestiona para qué estudiar una carrera que se denomina *educación indígena*, cuando no somos identificados como indígenas, bajo los parámetros folclóricos o visibles, como es el caso común de ser identificados como tales a partir de hablar o no una lengua originaria.⁵

Vemos que no hay un sólo modo de ser estudiante indígena en la universidad, más bien existe una gran diversidad bajo la categoría *joven indígena*, la cual en ocasiones oculta un abanico de historias sobre nosotros los pueblos originarios.

¿QUÉ PENSAMOS DE LO QUE SE CONOCE EN MÉXICO COMO EDUCACIÓN INDÍGENA?

Es importante la valoración que desde el discurso de la educación indígena se ha dado al hecho de ser bilingüe (en lengua indígena y en español), así como el reconocimiento paulatino que institucio-

⁵ Entre otros, es el caso de estudiantes de la LEI que han salido desde pequeños de las comunidades y/o han nacido en la ciudad de México, así como los que provienen, por ejemplo, de los pueblos y comunidades de Milpa Alta y Xochimilco, de la Ciudad de México, pueblos que han sido invisibilizados en tanto pueblos originarios hasta tiempos recientes.

nes diversas y nuestras comunidades dan al hecho de estar formado para trabajar en la educación indígena. También entendemos que estar mejor preparados para este campo nos permite apoyar a nuestra gente, por ejemplo, como traductores en diferentes situaciones, así como para la comunicación con niñas/os indígenas y con personas monolingües (en lengua indígena) en las comunidades. Además, el habernos formado en una institución de educación superior reconocida como la UPN, Ajusco, nos pone en un compromiso de mostrar lo que hemos aprendido *con el hacer* en el campo educativo, particularmente, en el de la educación indígena.

Asimismo, y paralelamente, pensamos que ser un profesional de la educación indígena tiene también poco reconocimiento por parte del Estado y la sociedad, sobre lo que aporta haber estudiado una licenciatura como la LEI. Además, los jóvenes que hemos estudiado una carrera universitaria en la Ciudad de México, somos mirados en varias comunidades como “ajenos” a nuestra gente. También frente a los compañeros docentes de educación indígena que están en las escuelas en las comunidades, muchas veces nos ven con “recelo”; tal vez ello obedece a que por no sentirse seguros (algunos) de su trabajo, temen que lleguemos a criticar lo que realizan.

Por otro lado, la no aplicación del currículum –en distintos niveles educativos– desde una perspectiva que considere la lengua indígena y la cultura de los pueblos, sigue siendo una problemática que enfrenta tanto la educación escolarizada en general y la indígena. Reconocemos que a más de 30 años de la creación de un subsistema en educación básica como el de educación indígena, se han generado diversos espacios que, en algunos contextos, apoyaron la escolaridad de los niños y niñas indígenas aunque también, por las malas condiciones en que se ofrece la escuela indígena en muchas comunidades, se generó una doble exclusión: no contribuyó de manera sistemática al fortalecimiento cultural identitario y lingüístico, ni a las condiciones de simetría académica.

Creemos que se ha reducido el tema de la interculturalidad a los pueblos indígenas y eso es un problema, ya que cuando se escucha

la palabra intercultural se piensa que es una manera de “educar a los indígenas” y no a los mestizos. Nosotros pensamos que para lograr la interculturalidad –entendida como relaciones simétricas en lo cultural, social, económico y político– es necesario que se trabaje en y con toda la sociedad que incluye a indígenas y no indígenas. En este sentido, las universidades tienen mucho por hacer. Si bien hay programas que comienzan a trabajar el tema de la diversidad cultural y lingüística en las universidades, éstos no tienen suficiente alcance para avanzar en el reconocimiento de que somos una sociedad multicultural.

Hay muchas cosas que podrían impulsarse en las universidades del país, por ejemplo, talleres para la enseñanza de las lenguas indígenas, aspecto que favorecería a los hablantes y a los que no saben lenguas nativas; espacios de difusión y comunicación entre los estudiantes indígenas y las comunidades a través de las radio-difusoras universitarias que promuevan y den a conocer diferentes situaciones culturales y sociales, y que pongan en uso la comunicación en la lengua indígena; propuestas en las que se promueva el conocimiento del arte presente en las comunidades a través de la música, poesía, literatura. Se trataría más bien de que cambiemos la visión folclórica –que persiste en muchas instituciones– sobre las culturas prehispánicas, hacia una visión donde las culturas de los pueblos sean vistas y valoradas como culturas vivas y presentes, portadoras de conocimientos.

Todo esto no se logrará de la noche a la mañana, se requiere para el cambio concientizarnos y reflexionar, nosotros primero, como estudiantes indígenas y también como sociedad en general. A través de lo que contamos en este texto entendemos que para lograr cambios hay que pensar, reflexionar y trabajar colectivamente en una primera etapa. Así, esperamos que esto también invite a las futuras generaciones a llevar a cabo acciones y proyectos en beneficio de los pueblos indígenas y de la sociedad, en una relación de mutua colaboración y permanencia.

**REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN
BILINGÜE SOBRE LAS INICIATIVAS INTERCULTURALES
EN LA MONTAÑA**

*Jaime García Leyva**

En diversas regiones el acceso a la educación para los pueblos originarios del país está marcado por la desigualdad e inequidad social. Los estudiantes indígenas pasan por procesos personales de tensión, racismo, dificultades y negación de su cultura en los centros educativos donde se forman. En este contexto, los actores asumen posturas que cuestionan y luchan por mejoras en el ámbito educativo. Las tensiones se reflejan en las iniciativas por impulsar una educación que responda a las expectativas de los pueblos y de los estudiantes indígenas en el medio superior y sus posibilidades de desarrollo y fortaleza, tanto personal como colectiva. Aquí se muestran experiencias personales de acceso a la educación y deriva en una reflexión sobre la educación bilingüe y la perspectiva intercultural que se empieza a cimentar en la región de la Montaña de

*Doctor en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona; maestro en Antropología Social por el CIESAS-DF; historiador por la Universidad Autónoma de Guerrero. Colabora en el Centro de Investigación de Enfermedades Tropicales de la UAG (CIET-UAG). Es miembro de Kahua Sisiki Centro de Estudios y Autogestión de la Montaña, AC.

Guerrero. Es decir, trata sobre mis experiencias de vida, particularmente en el proceso de formación, y deriva en una reflexión sobre la educación bilingüe y la perspectiva de educación intercultural que se empieza a cimentar en la región de la Montaña de Guerrero.

Considero necesario partir de la experiencia personal, porque ésta define mi posición respecto los modelos oficiales de educación y los programas que estamos impulsando desde los pueblos indígenas. Por otro lado, es la primera vez que hablo en un mismo texto sobre dos diferentes dimensiones de mi identidad: la cultural y la profesional. Actualmente soy historiador y antropólogo, pero ante todo soy miembro de mi comunidad, y de ahí parto cuando hablo de interculturalidad y cuando pienso en lo que requieren los programas de educación en mi región y en este país.

VENGO DEL SUR Y LAS MONTAÑAS

Soy originario de La Victoria. En mi lengua materna, que es el *tu'un savi* (lengua de lluvia), se denomina *Xiki* y significa La Loma. Perteneció al municipio de Xalpatláhuac en la región de la Montaña de Guerrero. Mis padres son indígenas *Na savi* y se comunicaban en dos lenguas. Mi madre hablaba en castellano y mi padre respondía en su lengua. Por la vía materna mi bisabuelo Zeferino Leyva era castellano y había inculcado su lengua a sus familiares y también hablaba el *tu'un savi*. Esto me familiarizó con las dos lenguas y aprendí a desenvolverme en ambos espacios lingüísticos. Mi padre sembraba la tierra y participaba en las tareas comunitarias. En los periodos de “secas”, de enero a abril iba a Acapulco a trabajar como vendedor ambulante.

En 1980 mis padres decidieron migrar a Tlapa porque dos de mis hermanos murieron de poliomielitis y una de sarampión, y para que a los demás no nos sucediera lo mismo tuvieron que abandonar la comunidad. Anteriormente mis hermanos mayores habían migrado y trabajaban realizando labores domésticas en las

casas de algunas familias de dicha población. Aprendieron a hablar el castellano y lograron estudiar hasta la preparatoria. Después realizaron otros estudios. Los pobladores de La Victoria desde la década de los setenta iban a trabajar a Atoyac al corte de café y también a Acapulco como vendedores ambulantes. Ellos crearon una red social entre la comunidad de origen y los lugares de destino. Esta red hizo posible que mis padres se establecieran en Tlapa y alquilaran una casa durante varios años.

Ya establecidos en Tlapa varios pobladores de La Victoria se organizaron y crearon el grupo de danza La Conquista e iban a participar a las fiestas del pueblo. Entre el espacio familiar y los vínculos comunitarios fui aprendiendo mi lengua y cultura materna. La familia nunca rompió con los lazos comunitarios. Acudíamos –y lo seguimos haciendo– a las celebraciones del pueblo. Mis padres cooperaban, asistían a asambleas por las tierras y apoyaban en la gestión.

Cuando mi familia migró yo vivía con mis abuelos en Tepecoatlán, municipio de Atlamajalcingo del Monte. Tenía cuatro años. Para ese entonces ya realizaba actividades como ir a traer agua a las ciénegas, acompañar a mi abuelo a cortar leña, recolectar *xumiles*, quelites y hongos; sembrar y limpiar la milpa o cuando iba a rezar a la cima de los cerros. Mi abuelo sabía adivinar con granos de maíz. Al cumplir los seis años mi padre me fue a traer y así llegué a vivir a Tlapa. Me dijo que iba a estudiar; que debía estudiar. Sólo eso recuerdo. Fui el último de la familia que migró. Muchas veces acompañé a mi padre a ganar el sustento de la familia como vendedor ambulante a Acapulco. Conocí esta ciudad vendiendo chicles y cacahuates, recorriendo colonias como La Zapata, La Sabana o el Mercado Central. Eso lo hacía en vacaciones. Nos decían “paisas” o “paisanitos”. El dinero que reunía de esas jornadas de trabajo lo utilizaba para comprar mi uniforme, calzado, ropa, útiles escolares y apoyar a mis padres. Tres de mis hermanos hacían lo mismo.

La migración a Tlapa no fue fácil. Dejar el pueblo de La Victoria significó abandonar casa, tierras, utensilios, entre otras cosas. Mi madre siempre se acordaba de sus animales y una máquina de

coser. Costó mucho trabajo lograr rehacer y consolidar cosas en otro lugar. Lo que no se perdió fue el coraje y la esperanza de seguir caminando. Mi padre siempre decía: “*ka chuu ta koto un nuu na yibi, na a ni kasi nuu un* (trabaja y mira de frente a la gente, no ocultes tu rostro)”. Lo decía porque cuando llegamos a vivir a Tlapa el racismo hacia quienes veníamos de los pueblos era muy marcado.

La familia se estableció rentando una casa de adobe en el barrio de Cuba. En 1983 mi padre participó en la toma de tierras de la Colonia Popular Emiliano Zapata. Una acción organizada por estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG) y la población indígena que había llegado a establecerse a Tlapa. Recuerdo que se iban a cuidar la tierra, a desmontar y vigilar que los policías no entraran a desalojarlos. Estaban bien organizados. Mi madre llevaba comida y yo las acompañaba. Por el trabajo mi padre no continuó defendiendo su terreno. Esta lucha marcó la historia regional y articulaba a los indígenas en torno a la defensa de la tierra y sus derechos (García, 2010).

Con muchos esfuerzos mis padres lograron comprar un terreno en el barrio de Santa Anita. Allí también se establecieron otros provenientes de La Victoria. La comunidad se mudó al barrio. Allí crecí. Aquí sigo. Entonces era un lugar de mucho monte. No había calles, ni agua, ni luz eléctrica. Era una colonia ubicada en las afueras de Tlapa. Para proveernos de agua teníamos que acarrearla hasta las instalaciones del Instituto Nacional Indigenista (INI), ubicado a un kilómetro aproximadamente y lo hacíamos por las noches. Fue mucho sufrimiento. El mayor de mis hermanos logró ingresar a la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH) y realizó estudios allá. Los otros, debido a la situación económica, tuvieron que migrar a Estados Unidos. Interrumpieron sus estudios y se fueron gradualmente. Regresaron hasta 1994 con una estancia de alrededor de cuatro años. Ahora han logrado estudiar. Los menores han tenido un camino distinto.

Los mestizos de Tlapa o la “gente de razón”, como se autodenominaban, nos llamaban los inditos, los pobrecitos, los que hablan

dialecto o paisanitos. Con despecho se dirigían a nosotros como “pinches indios”, “indios bajados a tamborazos de la Montaña”, “güancos”, sucios, no se bañan, comen piojos, váyanse a su pueblo y otros calificativos. Los espacios donde se mostraban esas actitudes eran en las calles, en los trabajos y en la escuela. Para tener algunos pesos, un grupo de niños del barrio, íbamos a algunas casas a trabajar como vendedores de gelatinas, paletas, helados o le hacíamos de cargadores en los juegos mecánicos. En la escuela, aunque teníamos maestros que eran sensibles a la situación étnica, había otros que nos obligaban a no hablar nuestra lengua. Muchos de nuestros compañeros se reían de nuestra forma de hablar con un tono cantadito o cuando no pronunciábamos adecuadamente las palabras en castellano. Nos decían que éramos “chaparritos”, “cepilludos”, que “teníamos los pelos parados”. En más de una ocasión tuvimos que defendernos a golpes contra otros niños que nos gritaban o empujaban. En las aulas generalmente nos sentábamos hasta atrás por temor o pena a burlas. Nuestros padres procuraban siempre que fuéramos limpios, aunque sea con huaraches pero limpios. Estudiar generaba muchos gastos. Por ello tenía que trabajar para comprar mis útiles. Un día me expulsaron porque fui a desfilas con huaraches. El maestro de educación física pidió ir con tenis. Era un desfile del 20 de noviembre. Mi madre tuvo que ir a interceder y justificar el por qué fui con huaraches. No sólo me sucedía a mí sino a muchos otros niños indígenas.

Los espacios de competencia eran los juegos deportivos, en el fútbol, basquetbol o las carreras. Ahí se daban las revanchas a las burlas de las cuales éramos objetos. Había maestros que tendían al favoritismo a los niños mestizos. Incluso permitían que nos hablaran mal. Recuerdo que uno de los maestros dijo alguna vez: “Esos pobres nunca van a progresar”. Toda esa carga ideológica, discriminatoria y de exclusión en el plano educativo creaba muchos sentimientos de negación, desvalorización y nos hacían sentir inferiores. Muchos de mis compañeros se avergonzaban de sus padres o les decían abiertamente que en las reuniones escolares no hablaran en

su lengua. En mi caso no fue así. Mi padre y mi madre eran bilingües. Aunque de manera incipiente pero tenían una competencia lingüística y eso me ayudaba.

Los maestros, algunos mestizos de Tlapa, nos trataban compasivamente y de manera paternalista. Los niños indígenas no teníamos altas calificaciones y era frecuente que mis compañeros repitieran el ciclo escolar. Quienes lográbamos tener una calificación alta y acreditable era un asunto de sorpresa para maestros y compañeros. En algunos casos lo que hacíamos era memorizar temas, ser los primeros en participar, mostrarnos activos, porque era una manera de que fuéramos reconocidos entre los compañeros de clases. Pocos maestros tenían claro que había que respetar lo propio. Todavía hablaban de la castellanización. Desde que aprendí a leer me incliné por la lectura.¹ Iba a la biblioteca pública municipal de Tlapa a traer libros. Eso me ayudó para desenvolverme en la escuela y tener buenas calificaciones, cumplir con las tareas y realizar todas las actividades escolares. En consecuencia hizo que los demás compañeros me aceptaran y respetaran, el otro ámbito fue el del deporte.

Finalicé la primaria después de muchos esfuerzos personales y familiares. Muchos de mis compañeros no lo lograron. Después, en la secundaria, el tema indígena era indistinto. Aunque la mayoría de los estudiantes éramos indígenas los contenidos curriculares relacionados con las culturas originarias no estaban presentes. Sólo menciones muy generales en las clases de historia. Estudié en la Escuela Secundaria Juan Álvarez y estudiar ahí brindaba reconocimiento. Sin embargo, la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje era bajo métodos que buscaban la castellanización y asimilación de la cultura mestiza. Posteriormente en la Escuela Preparatoria N° 11 de la UAG la situación fue diferente. Ingresé en 1992 y el modelo educativo todavía mantenía una fuerte vinculación con

¹ Aprendí a leer gracias a la maestra Alma Rosa López Juárez. Algunos maestros que recuerdo y que apoyaron nuestra educación en ese entonces son Manuel Espíndola, Fabiola Pérez, Lorenzo Castro Aparicio, entre otros.

el Proyecto Universidad Pueblo y el plan de estudios era bajo una tendencia al marxismo. La actividad política en la institución era en abierta oposición a las autoridades del Partido Revolucionario Institucional (PRI). Algunos maestros provenían de la militancia electoral de oposición cercana al Partido Socialista Unificado de México (PSUM). Veían lo indígena desde una posición de “su partido” y la camaradería política.

Los primeros cursos que recibí en dicha institución fueron de materialismo histórico y dialéctico. Influyeron en mí lecturas relacionadas con Carlos Marx, Federico Engels, Lenin, Máximo Gorki y otros. Las lecturas que revisé eran: *¿Qué hacer?*, *El origen de la familia*, *La propiedad privada y el estado*, *El Capital*, *Manuales de Filosofía*, *Educación y lucha de clases*, entre otros textos que me brindaron una visión crítica de la situación política y social. Pero quien más influyó en mi persona fue Eduardo del Río (Rius) y después las lecturas de José Revueltas y textos de algunos anarquistas. Aunque no alcanzaba a entender del todo los conceptos e ideas en los libros pero me sirvieron para ver las cosas de otra manera y entender las injusticias que padecíamos como indígenas. En ese entonces conformamos un grupo de estudiantes y realizábamos círculos de estudio. De esta manera articulé mi vocación por las Ciencias Sociales y la reivindicación de la cultura materna y la autogestión académica.

Desde entonces, junto con otros estudiantes, empezamos a promover acciones para reivindicar lo propio. Usábamos huaraches, morrales de ixtle y promovíamos mediante periódicos murales el tema indígena y estudiantil. Tuvimos represión por parte de algunos maestros. En 1992 empezó a sonar la campaña continental en contra de la celebración del V Centenario del descubrimiento de América, que fue una colonización imperial. La Preparatoria N° 11, en ese entonces, era el espacio de reunión de gente de oposición afín al naciente Partido de la Revolución Democrática (PRD), las organizaciones sociales indígenas regionales, los maestros bilingües y otros actores sociales. En ese marco fui desarrollando una formación que en lo posterior reafirmé hacia las Ciencias Sociales y el

apoyo a procesos organizativos desde la acción militante en marchas, mítines y en la investigación y docencia después.

A partir de 1991 empecé a colaborar como locutor voluntario en la radiodifusora XEZV la Voz de la Montaña establecida en Tlapa.² Así se inició una trayectoria en el que di un salto del mundo indígena familiar al de la banda, de la música de bandas de viento al rock, del pueblo al barrio; luego a la literatura de los poetas beatniks, el punk, los fanzines; las tocadás, la contracultura y después los procesos académicos por reivindicar la historia, lengua y cultura materna. Todas las actividades las he realizado vinculado a mi comunidad y familia.

La radio me abrió un espacio y empecé a articularme con otras personas de la región, del estado y del país. Mucho de esas anécdotas están incluidas en un libro, que escribí después: *Radiografía del rock en Guerrero* (García, 2005). Los jóvenes roqueros eran mal vistos y los reprimían. El rock me permitió conocer otro tipo de tendencias musicales, pero más que nada volver el rostro a mi cultura. Eran frecuentes las críticas hacia mi persona: “porqué hablas de rock si eres indígena”, “deberías de hablar de tu pueblo”, “mejor haz cosas que muestren lo que vivimos nosotros”, entre otros comentarios. Hasta la actualidad he combinado ambas cosas tanto de mi cultura como de procesos culturales juveniles.

Mi familia me brindó la confianza para escuchar música de rock. Al mismo tiempo fui recuperando mi lengua materna. Durante las vacaciones iba a trabajar con mis abuelos a Tepecatlán. Le ayudaba a mi abuelo a sembrar maíz y otras labores del campo. Pasaba varios meses con ellos. Eso sí, con libros que llevaba en la mochila. Gradualmente me vinculé con algunos miembros de organizaciones indígenas y magisteriales lo cual me dio mayor precisión en mis actividades. Un libro que marcó mi formación fue el de *México*

² Mi llegada a la radio fue un tanto accidental. Acudí en una ocasión porque me enteré que se transmitiría un programa de rock. Por mi interés llevé una revista con un artículo sobre el tema. Ese día no fue el locutor encargado y quien estaba en la cabina me dijo que cubriera el espacio.

Profundo, de Guillermo Bonfil Batalla, que uno de mis hermanos compró en uno de sus viajes a la Ciudad de México y me lo regaló en 1992. Recién había ingresado a la preparatoria cuando lo leí.

En 1995 me inscribí en la licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras en la UAG, en Chilpancingo, muchos compañeros nos decían que “con esa carrera no íbamos a tener trabajo”, o “que íbamos a pasar hambre”. Sin recursos logré quedarme en la escuela y con otros estudiantes de la región de la Montaña vivíamos en la Casa de Estudiantes 1º de enero de 1994. Un espacio que se fundó a costa de luchas estudiantiles y presionar a las autoridades de la universidad para que nos brindaran un espacio para poder estudiar. La mayoría éramos *na savi, me’phaa*, nahuas y afromexicanos de la Montaña, la Costa Chica y la Tierra Caliente. Creamos una comunidad y articulamos nuestra necesidad de estudiar con las movilizaciones estudiantiles. Nos organizábamos para estudiar, trabajar, asistir a marchas, elaborar periódicos murales y respaldar a organizaciones sociales, campesinos e indígenas. Durante ese periodo las autoridades universitarias nos mantuvieron marginados de recursos y apoyos. Se negaban a pagar la renta y los servicios. Resistimos bajo un espíritu comunitario y como universitarios en condiciones adversas como el no tener camas donde dormir y compartir colectivamente los alimentos. Dicha experiencia nos forjó una actitud de compañerismo y disciplina en el quehacer académico. Después cada uno de nosotros tomó rumbos distintos.

En la licenciatura en Historia se nos ofertó un programa de estudios novedoso. En 1995 los docentes de la Facultad de Filosofía y Letras realizaron cambios a los planes de estudio. Así la licenciatura en Historia contempló asignaturas como historia regional de México, historia oral, didáctica, seminarios de investigación activos y otras materias que nos vinculaban a dicha área. Decidí estudiar dicha disciplina social porque consideraba que era una materia que articulaba aspectos de mi cultura, el pasado y hechos sociales, además de la docencia e investigación. No tenía muy claro eso entonces. Sólo pensaba en hacer una carrera. Sabía que la universidad

era un espacio no sólo para mi formación sino una posibilidad de hacer una vida profesional, cambiar, buscarme un empleo y poder regresar a la región con una profesión y ayudar a mi familia. Durante la licenciatura gracias al apoyo de los profesores y experiencias fui definiendo mis expectativas.³

Mi estancia en la ciudad de Chilpancingo como estudiante indígena estuvo marcada por un proceso de dificultades económicas extremas. Los obstáculos eran muchos y aún más la tenacidad de salir adelante con un espíritu de trabajo, disciplina y esfuerzo. Sabía que tenía condiciones de desventaja económica con respecto a otros universitarios por ello hacía un doble o triple esfuerzo por mantenerme en la universidad. Muchos estudiantes de la región se avergonzaban de sus poblaciones de origen o de sus elementos culturales. Cuando les preguntaban “¿de dónde eran?” o “¿de dónde venían?”, contestaban que “de Tlapa”. No mencionaban su población de origen. Y sobre el uso de su lengua materna contestaban: “no la hablo, pero si entiendo”, “mis padres la hablan, yo ya no”, “mis padres no me enseñaron” entre otras aseveraciones. Era una negación a su adscripción étnica. En mi caso siempre reivindicaba mi origen. De igual manera en el entorno universitario observaba segregación hacia los estudiantes indígenas y notaba la tendencia de muchos universitarios mestizos de ubicarnos en un nivel más bajo.

En este periodo definí una línea de trabajo que he seguido hasta ahora. La búsqueda de recuperar y escribir la historia de *N̄uu Savi*, el pueblo de la lluvia; así como acompañar procesos educativos. Paralelo a mi formación académica, desde 1997 empecé a colaborar y asistir a congresos y reuniones organizadas por la Academia de la Lengua Mixteca Ve'e Tu'un Savi AC. Un organismo integrado por *na savi* de Oaxaca, Puebla y Guerrero. Desde entonces, he acudido y aportado

³ La vinculación con profesores como Tomás Bustamante Álvarez, Álvaro López Miramontes, Renato Ravelo Lecuona, Flor de María Barlandas Rendón, Jaime Alcaráz Vega, Serafin Núñez Ramos y otros, no sólo desde su ámbito de formación académica sino desde una postura crítica de la historia y los procesos me permitió conocer y aprender de ellos.

puntos de vista, aprendiendo en la reflexión compartida sobre temas de lengua, educación, historia y temas diversos de mi propia cultura.

Los estudios los realicé gracias a los apoyos esporádicos de mi familia y hermanos. Para sostenerme trabajé de peón de albañil hasta en servicios de limpia. A partir del primer semestre, por mantener un promedio alto, logré obtener una beca para estudiantes indígenas que brindaba el INI. Mantuve mis promedios de calificaciones y la beca durante tres años. En la fase final de mi carrera la UAG me brindó una beca y culminé la licenciatura logrando realizar una tesis sobre las luchas sociales en la Montaña (García, 1999).⁴

La culminación de la carrera fue un logro. Después de ello vino la búsqueda de espacios laborales. Estuve dos años en empleos temporales. En 2001, a partir de una convocatoria académica decidí realizar un posgrado. Uno de mis asesores me dijo que “me preparara más y así poder respaldar con mayor capacidad en la educación y la lucha de la gente”. Le hice caso. Realicé una maestría en Antropología Social en el Centro de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en el Distrito Federal. En dicha institución los cursos y grados superiores en formación me brindaron un sólido aprendizaje y reflexión sobre el papel de los pueblos indígenas, así como de los temas educativos, la historia y los procesos sociales. El posgrado, gracias a una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) me ayudó a definir mejor mis intereses académicos. Para el caso de la maestría hubo un respeto recíproco y sólido apoyo de compañeros así como de asesores que brindaron una discusión reflexiva y un acercamiento con los conocimientos étnicos.⁵

⁴ Del 2001 al 2003 obtuve una beca por parte Conacyt para realizar una maestría en Antropología en el CIESAS. Del año 2007 al 2010 la Fundación Ford mediante el Programa Internacional de Becas para Indígenas (IFP) me concedió la beca para realizar el doctorado en Antropología Social y Cultural en la Universidad Autónoma de Barcelona, en España. Soy el producto académico de la educación pública, del esfuerzo y el apoyo de becas académicas, así como el respaldo familiar y gente que en distintos momentos y latitudes me han brindado su apoyo.

⁵ Al culminar el posgrado laboré durante cinco años en la Escuela de Antropología de la UAG, y respaldé al Módulo de la Universidad Pedagógica Nacional de Tlapa.

Realicé un doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España, gracias a una beca académica brindada por la Fundación Ford. Salir fuera del país y conocer otra realidad política, social y académica me sirvió para establecer un diálogo con profesores indígenas de México y Latinoamérica. Tuve la oportunidad de conocer los procedimientos educativos, las experiencias de investigación, el trabajo, las visiones de la Antropología y las Ciencias Sociales hacia Latinoamérica. Fue un aprendizaje y retroalimentación en la comparación de proyectos, en el diálogo, la discusión y el ejercicio reflexivo así como la crítica abierta y productiva. De igual manera fue conocer la red de solidaridad de asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales y plataformas políticas en apoyo a luchas sociales en África y América Latina. También observar procesos de multiculturalismo e inmigración que en las últimas décadas se ha incrementado, trayendo consigo procesos de exclusión social, racismo, falta de garantías y servicios a la población inmigrante. Una experiencia enriquecedora y que me hizo volver más aún el rostro hacia mi tierra. Las experiencias son un largo andar que se vierte en el trabajo educativo impulsado en diversos espacios y con distintos actores. Han sido días e historias de retroalimentación, de búsqueda y encuentros, de interaprendizajes y revalorización de lo propio y lo ajeno. Es el encuentro, la comparación, la búsqueda, el silencio, la nostalgia, la reflexión y la acción por mi lengua y cultura.

INDÍGENAS Y EDUCACIÓN. INEQUIDAD

En este apartado explico mi postura ante la educación indígena en México y me referiré a las experiencias que en este tema se han vivido en el estado de Guerrero. El interés de mostrar mi testimonio y formación en el primer apartado, fue que el lector comprendiera

Me incorporé a dichos procesos académicos y también respaldando iniciativas ciudadanas por la educación y acompañando a docentes indígenas.

que desde mi experiencia y la de mi región reflexiono en torno a las actuales propuestas de educación intercultural. Los modelos interculturales tienen un antecedente que es la educación indigenista, y es necesario partir de ahí en el análisis, porque desde entonces los maestros indígenas de Guerrero buscaron integrarse al proyecto educativo y muchos lo hicieron intentando no abandonar su cultura. Asimismo, en este apartado presento una reflexión sobre la educación para indígenas que surge desde mi experiencia personal, y ahora también como antropólogo y docente. A continuación se presentan los antecedentes generales.

Desde la década de los setenta y como resultado de la acción indigenista, han surgido en Guerrero tanto iniciativas oficiales como aquellas emprendidas por el magisterio disidente y diversos actores en el ámbito rural.

Actualmente, algunas instituciones federales y del estado contemplan y promueven asignaturas con contenido étnico. Sin embargo, una pregunta vigente es: ¿realmente responden a las necesidades y cumplen las expectativas de la población de los pueblos originarios? En este tema el reto sigue siendo realizar un análisis profundo.

Los indígenas ahora tienen una mayor participación y visibilidad en los procesos sociales y políticas que se implementan en sus espacios comunitarios y en las decisiones de corte nacional y global (Brysk, 2009). Somos un sujeto colectivo dinámico y exigimos una mayor participación en la construcción de los programas dirigidos a ellos. En el tema educativo se ha promovido un discurso de mayor apertura, pero ¿hasta dónde esta aparente apertura ha logrado dar respuestas a los problemas profundos de la educación? Muchas iniciativas, de manera sutil, van encaminadas a promover el desapego a las sociedades originarias. Y no sabemos hasta dónde se pretende incorporar, asimilar y hasta “blanquear” a los estudiantes de origen étnico. Sigue predominando, desde las políticas oficiales, la implementación de prácticas que contribuyan a la asimilación, transformación y aculturación hacia la sociedad mestiza y con el objetivo de que los estudiantes de los pueblos originarios

abandonen paulatinamente sus prácticas y formas de ser desde los ámbitos comunitarios. Al mismo tiempo se construye la idea acerca de la necesidad de inculcar conocimientos sobre tecnología, modernizarnos, tener acceso a servicios y civilizarnos. Pero ¿eso es lo determinante? No se puede realizar un proyecto de tal magnitud sin tener referencias claras sobre los sujetos y sus ámbitos de acción.

La región de la Montaña de Guerrero no ha estado exenta de esas situaciones. La historia de la educación regional nos indica que las primeras iniciativas de tipo político en la región fueron por asuntos de carácter económico, contra el burocratismo oficial y por los derechos sindicales. Esta lucha la iniciaron los Promotores Culturales Bilingües y posteriormente un sector disidente del magisterio en la década de los sesenta. Las movilizaciones derivaron en luchas por intereses académicos y por transformar la estructura administrativa. En lo sucesivo fue por la opción de una educación para los pueblos y que contemplara una educación bilingüe, dirigida a las comunidades, revalorando la lengua y la adscripción lingüística de los maestros. Una demanda importante era que los puestos administrativos en materia de educación estuviesen en manos de profesores indígenas de la región (García, 2010).

El proceso de casi cuatro décadas de educación indígena ha derivado en tácticas diferentes y los actores han diversificado sus demandas. De las iniciativas económicas laborales después vino una lucha por la ubicación de acuerdo con su adscripción lingüística; en contra de los abusos del poder de las autoridades educativas, por la democratización de la vida sindical, por la creación de nuevas escuelas e instituciones y zonas educativas indígenas. Después la beligerancia magisterial, a partir de 1990, derivó hacia la reflexión en torno a la necesidad de construir un modelo educativo propio. Los docentes articulados con las comunidades y organizaciones sociales promovieron asambleas, congresos regionales, encuentros pedagógicos, reuniones, talleres y cursos que les permitieron enfrentar, proponer, avanzar y confrontar al Estado, reflejado en las autoridades educativas de la entidad (Guevara, 1991).

DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE A LA LAS INICIATIVAS INTERCULTURALES EN LA REGIÓN

En la Montaña los procesos de lucha por la educación han sido de construcción paulatina. Los actores han pasado por diversas etapas de maduración y de confrontación con las autoridades en la exigencia de sus derechos. Actualmente hay una diversidad de vertientes de la lucha magisterial y han surgido iniciativas de los pueblos originarios por tener un mayor acceso a la educación y el reconocimiento de sus derechos más elementales y por sistemas de seguridad, salud y educación propios, desde su perspectiva y en el ámbito de la interculturalidad.

La construcción de propuestas de un modelo de educación viene de un largo proceso histórico. El conocimiento y prácticas culturales, así como formas de organización de los pueblos originarios han sido desvalorizados, negados y se les recupera de manera tangencial. El aprendizaje de ciertas herramientas técnicas y culturales permitió a la sociedad indígena, mantener un diálogo con los otros, recurrir a estrategias que les sirvieron para resolver asuntos con la sociedad mestiza así como defender sus tierras y promover el respeto a sus formas de organización social. El aprendizaje de ciertas herramientas de la otra sociedad implica conocerlas, aprenderlas y utilizarlas en diversos sentidos. Pero generalmente es una adopción de prácticas por la sociedad indígena y no los mestizos. De esta manera el diálogo ha sido inequitativo en tanto que las otras sociedades sólo ven como receptivos a los indígenas.

En el estado de Guerrero se observan dos tendencias que empiezan a definir los caminos de la interculturalidad e incidir en los destinos de la educación dirigida a los pueblos originarios. En primer lugar, se encuentra la perspectiva institucional desde los marcos de las agencias gubernamentales y las instancias vinculadas a los organismos de gobierno. Esta visión oficial ha permeado durante varias décadas y asumen el tema de la educación hacia los pueblos originarios como un aspecto administrativo, de cumplimiento de

programas y proyectos o iniciativas sexenales. No dejan de ser propuestas que se han construido para atender el problema educativo indígena y derivando en una burocracia administrativa. En otro sentido, han surgido diversas iniciativas que parten de las movilizaciones y luchas del magisterio indígena y los pueblos. Éstas provienen de fines de la década de los setenta a partir del surgimiento de cuadros indígenas profesionalizados y que empiezan a reflexionar sobre procesos comunitarios. Gradualmente se han fortalecido con iniciativas de sectores académicos, organizaciones sociales y diversos actores que en la última década pugnan por el derecho a la educación desde los marcos culturales y una interculturalidad bilingüe.

En México, en la última década se han construido instituciones vinculadas al sistema de Educación Superior Intercultural (ESI) que se configura, como lo indica Gunther Dietz:

(...) como un subsistema universitario que se destina a proporcionar una formación académica culturalmente pertinente a estudiantes caracterizados como diversos y diferenciados en términos étnicos, lingüísticos o culturales; esto, luego de casi un siglo de políticas indigenistas y neo-indigenistas de Estado (Bertely, 2010, p. 5).

La formación está dirigida a estudiantes o profesores indígenas y, en este marco de diversidad, lo que se pone en cuestión es la universidad pública como el centro neurálgico donde se construyen y difunden –desde su creación– el conocimiento universal, occidental y colonial. Para María Bertely, México cuenta con distintas ofertas de ESI, que se pueden clasificar en tres tipos y son: *a)* licenciaturas para la formación de profesores indígenas *en y para* el servicio en contextos interculturales; *b)* licenciaturas para la promoción universitaria de bachilleres indígenas no docentes; *c)* licenciaturas y opciones de ESI autónomas y semi-autónomas (Bertely, 2010, p. 5).

En el caso de Guerrero se han creado instituciones de educación media y superior con una orientación que contempla la interculturalidad. El concepto y la orientación son temas que se empiezan

a reflexionar gradualmente y los actores de estos procesos se encuentran en fase de construcción reflexiva con posturas diferentes y cimentando sus acciones en diversos niveles de impacto social. Las opciones con una perspectiva intercultural son recientes y no rebasan el lustro de empezar a generar esos procesos. Algunas de las instituciones que definen y contemplan esta iniciativa con perspectiva intercultural y a nivel de estudios superiores son la Escuela Normal Regional de la Montaña (ENRM); la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), los recién creados Bachilleratos Interculturales como parte del sistema educativo estatal, el Colegio de Guerrero, AC y una red de escuelas de nivel primaria que laboran bajo este enfoque. Las instancias mencionadas tienen su propio espacio de acción así como una formulación distinta de su quehacer.⁶

Las propuestas surgidas en el sur guerrerense apelan a distintas posturas, a la convocatoria de modificar actitudes y proyectos académico sociales para un nuevo modelo político económico y de sociedad. Otro ejemplo de ello son los planteamientos que hace el sector disidente magisterial aglutinado en la Coordinadora Estatal de Trabajadores por la Educación en Guerrero (CETEG) quienes han derivado su lucha, en años recientes, en la oposición a proyectos como la evaluación universal, la prueba de Enlace y la Reforma Educativa de la Educación Básica, entre otras iniciativas gubernamentales por controlar el sistema educativo en detrimento de la educación pública en el nivel básico. Uno de los argumentos que sostienen los integrantes del sector disidente es que no se puede evaluar con parámetros educativos de otras regiones del país a los pueblos originarios por la inequidad social. Su postura es a favor de

⁶ La investigación realizada por Norma Angélica López Rangel (2009) incorpora un análisis sobre la propuesta en torno al tema de la interculturalidad en la región de la Costa Chica y la Montaña de Guerrero. Elabora un recuento de la construcción de la Unisur como una apuesta por impulsar espacios de educación superior en la región en un contexto de movilizaciones y luchas sociales.

impulsar proyectos educativos y adecuarlos o construirlos de acuerdo con las condiciones lingüísticas y culturales de las regiones indígenas. El proyecto que contempla y reúne sus iniciativas se articula en una serie de fundamentos que el sector disidente ha integrado en el Proyecto Alternativo de Educación (2011) y que están dirigidas a la transformación de las políticas educativas en Guerrero.

Las iniciativas por impulsar la educación con un nuevo enfoque hacia los pueblos originarios y afroamericanos surgen debido a la ausencia de propuestas formuladas con una perspectiva propia y se contempla a los sujetos en los proyectos educativos de manera muy general. Las autoridades oficiales en la entidad reproducen acciones educativas desde el centro y redundan en la limitación de recursos económicos para desarrollar proyectos. En los programas institucionales hay escasa presencia de contenidos curriculares étnicos relacionados con nuestros contextos históricos y culturales. Ello provoca que las movilizaciones del sector magisterial disidente sean de un reclamo constante por el acceso a mayores recursos en educación y por un plan que contemple contenidos curriculares propios, desde la perspectiva de los pueblos.

La educación implementada para los pueblos originarios en la entidad, a varios años de distancia, sigue siendo una asignatura pendiente. Es viable en estos momentos evaluar, al menos de manera coyuntural cuáles son los impactos de este tipo o modelo de educación implementada en los espacios regionales a nivel superior y su impacto con los pueblos originarios y de la región de la Montaña. Aunque es precipitado hacer evaluaciones es importante, en un futuro mediano, realizar balances de los impactos de dichas instituciones. Sólo reflexiones colectivas serias nos brindarán la posibilidad de incorporar, hacer, rehacer y construirnos en el México contemporáneo y con la participación de los actores a quienes va dirigida esta oferta educativa.

LA ESCUELA Y EL IMAGINARIO DE PROGRESO Y DESARROLLO

Los estudiantes provenientes de familias indígenas se enfrentan a la inequidad social y a condiciones de desventaja en diversos sentidos al buscar fortalecer su desarrollo profesional y realizar estudios de nivel superior. Generalmente las metas personales no se cumplen debido a la endeble situación económica. De igual manera hay escasas posibilidades y ofertas educativas de nivel superior en las zonas indígenas. Lo anterior obliga a quienes desean continuar con su proceso formativo a desplazarse y migrar a otros lugares. Ello implica un desapego del mundo comunitario y también la inserción de espacios sociales que niegan, excluyen y discriminan a los indígenas. Quienes hemos logrado un proceso formativo en centros de educación superior hemos enfrentado condiciones de inequidad, desventaja y discriminación, así como procesos de adaptación a los modelos educativos y a las sociedades donde nos hemos desarrollado.

Las metas educativas, que algunos hemos logrado, se deben a la capacidad autodidacta de conocimiento, la red de apoyo familiar y de amigos, la articulación con otros colegas y profesionales, la tenacidad y creatividad, el esfuerzo personal y la disciplina; todo con el objetivo de lograr un espacio en el mundo académico y profesional a pesar de la austeridad económica. Somos producto de lo anterior y, ocasionalmente, de respaldos financieros brindados en distintos momentos de nuestra formación académica. Desde la experiencia personal, la inserción en un modelo educativo distinto a nuestro contexto cultural obliga a que seamos castellanizados en una lengua distinta a la materna. Nos enfrentamos a una alfabetización educativa que promueve el olvido de rasgos culturales propios y nos obliga a aprender en otro modelo lingüístico.⁷

⁷ Son recientes las iniciativas educativas que sugieren la incorporación de contenidos étnicos y desde el marco cultural de los pueblos originarios. Éstas parten de

El aprendizaje que se recibe es de metodologías y técnicas que en ocasiones son contrarias al sentido comunitario y el espíritu colectivo. Desde el espacio educativo básico hasta el nivel superior se transita por modelos que, generalmente, tienden al olvido de la cultura materna. Así, cuando el estudiante indígena logra acceder a estudios superiores, ya ha internalizado un discurso de la exclusión generado por una larga trayectoria de discriminación y dificultades que se refleja en la vida personal y profesional. Entre quienes logran acceder a niveles educativos superiores, en ocasiones olvidan parte de su cultura, otros se desarraigan y muy pocos conservan rasgos culturales y el vínculo con su entorno de origen. En cambio otros, desde nuestros procesos personales, continuamos articulados con nuestras familias y con el espíritu colectivo del pueblo y la comunidad (García, 2012).

En el ámbito regional, a partir de entrevistas con docentes y profesionistas indígenas, se considera a la escuela o al centro de educación mestiza como sinónimo de “progreso”, de “modernidad”, “de cosas positivas o buenas”. Es frecuente decir que quien “estudia” ha desarrollado un nuevo estatus al interior de la comunidad, de la población o su núcleo familiar. Se mira el estudio como una manera de “progresar” y “salir adelante”, de adquirir una posición de mayor categoría social. Se mira con cierto poder a quien ha logrado estudiar y dominar una especialidad, así como expresarse en castellano de manera adecuada. Muchos profesionistas indígenas actúan de manera inversa a las formas comunitarias de organización y se desvinculan de sus formas de expresión cultural. También hay quienes tienen una mayor incidencia en sus poblaciones de origen. Entre los integrantes del magisterio regional se observa un conflicto entre docentes monolingües y bilingües. Es frecuente considerar de menos “categoría” a quienes pertenecen al sector bilingüe y de mayor representatividad a los monolingües. Es importante destacar esto

décadas recientes por iniciar procesos de lucha reflexiva y la aspiración a modelos propios, bilingües e interculturales.

ya que es desde los propios actores entre quienes se dan fricciones y la desvalorización de su quehacer. Sucede igual con profesionistas en otras esferas y disciplinas.

En algunas instituciones hay un marcado desapego a lo tradicional. La experiencia que tienen muchos de los miembros de las comunidades es que al ingresar a instituciones educativas, paulatinamente se le va conminando a olvidar sus propias raíces y sus saberes y conocimientos. Y en caso de que migren a centros urbanos no encuentran fácilmente instituciones donde ingresar y no hay muchos sitios educativos en los cuales se contemplen asignaturas relacionadas con el respeto cultural hacia sus pueblos. Es frecuente que aquellos que están estudiando escuchen que “ya se están civilizando”, o están “cambiando y transformándose”. Los casos extremos de racismo y discriminación que sufre mucha gente los obliga a olvidar, negar o esconder sus elementos culturales. Las experiencias de ese racismo han sido documentadas en distintos trabajos etnográficos de la región, así como investigaciones relacionadas con las experiencias de los Promotores Culturales Bilingües (Arriaga, 2005; García, 2010). En algunos casos se indica que entran como indios a los espacios educativos y se les dice que las instituciones “los blanquean”, modernizan y transforman. Así el paradigma sigue siendo el de asimilar al sujeto a la nueva condición cultural y escenario social en el que gradualmente olvida sus elementos culturales y adopta otros. Un testimonio recogido por los propios docentes en un diagnóstico educativo lo indica:

Son muy pocos los estudiantes provenientes de los pueblos originarios que logran llegar a las aulas universitarias en las grandes ciudades, en su formación académica tampoco utilizan su lengua materna porque consideran que no tiene utilidad ni beneficio, en consecuencia la cultura que practicaron con sus padres y ancestros la rechazan; porque en los contenidos educativos hay ausencia de valores culturales de los hombres que nos dieron origen del mundo prehispánico a través de las lenguas maternas y sus diferentes formas de manifestarse; a los estudiantes provenientes de los pueblos origi-

narios sólo los ocupan como objetos para justificar proyectos y servirse de ellos (Documento Proyecto Alternativo de Educación, 2011, p. 18).

A partir del testimonio anterior es importante señalar que los estudiantes indígenas desarrollan su proceso formativo en un ambiente que les genera un desapego de su entorno cultural. El sistema educativo no ha logrado que la escuela se convierta en un espacio en el cual, al menos en la región de la Montaña, se promueva el respeto por lo diferente, la diversidad, la justicia, la equidad, entre otras condiciones para el desarrollo más justo. La educación con una perspectiva intercultural debe estar dirigida con serios y profundos compromisos de lograr un desarrollo y justicia, no sólo el de formar a los sujetos sino que éstos incidan en su entorno y en la sociedad a la que pertenecen, con un alto sentido de compromiso social y con sus capacidades fortalecidas. Es impulsar una educación que implique mejoras en el plano individual y en su entorno comunitario. Ese es el desafío.

En la región de la Montaña son pocos los espacios donde los actores reflexionan y plantean a su manera la visión desde la interculturalidad. Un aspecto importante de estos procesos es que no sólo se deben de circunscribir a los espacios escolares formales sino también trascenderlos, y desarrollar acciones con una cobertura e impacto en sus espacios de acción. Por tanto, la interculturalidad va más allá del trabajo en los espacios académicos y la escolaridad que brindan centros educativos. Corresponde a otros ámbitos de la acción social. Pensar que sólo atañe a la distinción maestro-escuela-alumno es limitado. Es también la apuesta por una transformación de los sujetos y sus condiciones de vida en los cuales se debe generar un proceso de justicia social, por los derechos humanos, el respeto al territorio y a las formas diversas de conocimiento así como la dignidad humana.

CONSTRUIR PEDAGOGÍAS INTERCULTURALES Y FORTALECER EL DIÁLOGO DE SABERES

El contexto global, nacional y regional exige un replanteamiento de los procesos del poder, los derechos, la educación y los destinos de la sociedad. Los pueblos originarios han tomado una participación más activa en los procesos que les corresponden o les perjudican. Son un actor colectivo que se moviliza de manera dinámica y que se han sabido resistir y/o adaptarse a procesos políticos y económicos. Los académicos indígenas ahora son capaces de realizar propuestas e incidir en la vida nacional regional cada vez con mayor capacidad de respuesta y exigencia a proyectos de distinta índole. En los espacios regionales como la Montaña es impostergable considerar la construcción de una interculturalidad que propicie procesos de reconocimiento cultural, equidad, justicia y relaciones horizontales.

La educación intercultural debe promover este acercamiento con las formas y experiencias del conocimiento indígena y de otras sociedades. Sólo de esta manera podremos reiniciar una labor de reconocimiento del otro y la dignificación de las culturas que han estado en condición de negación histórica. Implica partir de los procesos comunitarios, intercomunitarios, intrarregionales e ir avanzando hacia otros espacios de reconocimiento con otras sociedades. Es construir desde los espacios de la comunidad pero con una participación activa de la gente, los individuos, los sujetos en acción y su reivindicación del sistema educativo propio. El aprendizaje de nuevos saberes con los propios para valorar, reaprender y rehacer en conjunto con otras experiencias externas y un diálogo horizontal que resguarde los intereses de la sociedad en general. Un tema importante es la necesaria descolonización ideológica cultural como parte de un principio de reflexión y sensibilización hacia la meta de desaprender procesos y reformular el camino. Esas deben ser algunas condiciones en que las sociedades que han estado en condición de dominación pueden rehacer su historia con un mayor posicionamiento de sus conocimientos y cultura.

La interculturalidad va más allá del enunciado dirigido al proceso educativo. Contempla acciones concretas para la reconstrucción de relaciones sociales entre diversos actores, sociedades y conocimientos para el mejor desarrollo basado en la justicia social y la dignidad humana como metas y aspiraciones legítimas de las sociedades en interacción. Si bien la discusión en torno al tema surge desde la educación dirigida a los pueblos originarios, ésta se modifica y en una vertiente se plantea una educación intercultural para todos y no sólo hacia un sector social que se considera minoría o en desventaja (López, 2009).

El concepto de interculturalidad tiene varias interpretaciones, sin embargo, es necesario analizar los procesos que se denominan interculturales con una mayor profundidad, cautela y rigurosidad así como de una manera dialógica. En el marco regional desde donde realizo el análisis, es reciente la construcción y emergencia del concepto así como de la reflexión en torno a éste. En ciertos sectores desde las posturas oficiales se interpreta a la interculturalidad como una acción dirigida exclusivamente a los pueblos indígenas. Se reproduce el discurso de que “quienes deben ser y capacitarse en interculturalidad son sólo los indígenas”. No es así. Estos procesos deben plantearse de manera que involucre a otros sectores sociales. Los pueblos originarios, desde hace siglos, han adoptado y reconfigurado formas externas de expresión o lengua u otros elementos culturales. Aprendieron de los otros ciertos mecanismos para pervivir. Se asimiló lo necesario, que permitió mantenernos como pueblos en un proceso de larga duración que continua vigente. Por tanto, la educación con enfoque intercultural es también propiciar las condiciones graduales para el desarrollo de proyectos que tengan una reflexión desde y con los actores y las posibilidades de acción y transformación de sus procesos y transformar sus marcos de vida. Implica la generación y discusión desde los propios espacios sociales en que se dan las problemáticas locales y la necesidad de brindar respuestas. No sólo implica formar en un currículum académico sino aprender a ser humano dentro del entorno social.

CONTEMPLANDO Y ACTUANDO EN LOS CONTEXTOS COMUNITARIOS

Es importante potencializar las capacidades de los sujetos por medio de una educación a partir de un conocimiento que reflexione, produzca y permita una mayor solidez como individuos en su sociedad. Una de las condiciones importantes es que el conocimiento propio articulado con el externo, debe generar acciones y posibilidades de un diálogo de manera respetuosa. No se trata de buenas intenciones sino de acciones concretas, definir situaciones que permitan dignificar el conocimiento propio y que sea reconocido por otras formas de conocimiento. Algunos de los ejes en los cuales es indispensable recuperar, revalorar y sistematizar el conocimiento de los pueblos originarios con el objetivo de que se reconozcan, promuevan y les den fortaleza, son entre otros:

- a)* Los relacionados con la salud y las formas de curación basados en la herbolaria y la religiosidad espiritual.
- b)* La historia y las formas de concebir el tiempo y la memoria colectiva, así como el patrimonio tangible material y arqueológico.
- c)* La lengua y el sistema de oralidad reflejado en la riqueza ritual y el acervo lingüístico que conservan los pueblos.
- d)* Los conocimientos asociados al territorio como el espacio tangible en el cual se da la reproducción cultural del pueblo. El territorio histórico que sirve como espacio de manifestación y desarrollo de la vida y sustento cultural y alimentario de los pueblos. Esto asociado con la ritualidad y religiosidad que se articula con los lugares sagrados en la geografía de los pueblos.
- e)* Recuperar las formas de producción para el sustento y fortalecer la seguridad y soberanía alimentaria.
- f)* La educación y las formas de aprendizaje, enseñanza activa y toma de decisiones en los ámbitos comunitarios y familiares. Un mayor posicionamiento y construcción de conceptos desde nuestra lengua y cultura, que permitan una mejor

reinterpretación de nuestras realidades comunitarias, y como pueblo y cultura en los ámbitos regional y/o nacional.

- g) Los conocimientos relacionados con las formas propias de organización social y hacer justicia en los marcos de la costumbre y el derecho consuetudinario. Ello no implica ser estáticos sino dinámicos, para fortalecer los sistemas de seguridad y jerarquía de cargos colectivos por el bien común.

Pero ¿cómo lograrlo? Se debe trabajar en diversos sentidos. En primer lugar una reflexión colectiva compartida, sensibilización y autoconciencia de la importancia de nuestros conocimientos. Esto implica una descolonización ideológica en torno a esa idea que ha permeado el pensamiento de muchos indígenas que asumen que lo nuestro no vale. Es en este quehacer la necesidad de replantear y reafirmar nuestra identidad, abiertos a señalar que se sigue resignificando y reformulando pero con la posición de no dejar de ser nosotros, sino que la reformulación de las identidades responda a las necesidades, situaciones y otros elementos en que se dan los rasgos que proponemos.

Si la escuela es uno de los espacios donde se pueden construir los procesos de interculturalidad, entonces debemos encauzar nuestras acciones mediante pedagogías interculturales y articulación de saberes y conocimientos. Esto implica la producción de materiales didácticos y contenidos curriculares étnicos en los programas educativos. Asimismo, la recuperación desde la cosmovisión de la profunda filosofía y el pensamiento indígena. Acompañado lo anterior con la generación de ideas que permitan una reconstrucción colectiva del conocimiento. Implica una nueva forma novedosa de construir los conocimientos y replantear conceptos, redefinirlos y cuestionar las visiones localistas y regionales ancladas en el etnocentrismo así como la idea colonialista de que lo de fuera es mejor.

Si pensamos construir nuevas opciones educativas con una perspectiva intercultural es necesario trazar ejes de trabajo y vinculación, construir acciones y cimentar trabajos serios. Es necesario

pensar en acciones estratégicas desde el ámbito político y educativo. Una parte importante es:

- a) Promover el alcance jurídico de las iniciativas educativas para hacerlas efectivas en los espacios institucionales, y si es posible, elevarlas a rango de normas legislativas para un mejor reconocimiento.
- b) El rediseño de los programas escolares y los contenidos curriculares. La construcción de éstos, en caso de que no los hubiere, debe ser articulando las experiencias de los actores inmersos en los procesos. El currículum se debe pensar a partir de la desigualdad en que se ha gestado el modelo educativo.
- c) La construcción de liderazgos que sean generados en beneficio de los pueblos y sus propias aspiraciones. Que no derive en acciones negativas de divisionismo, empoderamiento por prebendas y el poder. El diálogo no sólo debe estar relacionado entre indígenas sino en un multiculturalismo más amplio con otras culturas, pueblos y distintos actores inmersos en el proceso de la educación y construcción de relaciones equitativas entre las sociedades.

La interculturalidad no sólo necesita que se generen las condiciones políticas y sociales sino que se practiquen acciones en los espacios públicos, en la vida cotidiana, en las interrelaciones establecidas. No sólo en los marcos formales que genera el Estado sino en la implementación de acciones informativas y formativas. Es necesario e impostergable analizar la interculturalidad, no como el rostro amable sino con una perspectiva crítica, considerando las tensiones y conflictos que se dan entre los actores. La construcción de los diálogos culturales y del conocimiento no es desde los espacios de la oficialidad en turno sino desde el diálogo intercomunitario, en tensión, conflicto y situaciones críticas.⁸

⁸ Las demandas de los pueblos originarios son vistas por el Estado como subversivas. Sin embargo, en el fondo están apelando a los derechos elementales negados

El diálogo permanente se da con el objetivo de salvar las diferencias, los desencuentros y construir metas concretas. Además de la indiscutible construcción de una ciudadanía más activa, no como ejercicio retórico sino en las acciones cotidianas; en los trabajos y la resolución de problemas concretos. Dentro de este diálogo un requisito importante es la construcción de la confianza, en un marco de la ética de ambos sujetos o culturas en diálogo. Esto produce un inter aprendizaje de saberes que sirve para pensar, sentir y actuar. La visión de lo propio no implica el encerrarse en uno mismo, sino desde el control de los recursos, los medios y la forma de vida en la educación, y así volver a recuperar y hacer una historia (Bonfil, 2009).

En la construcción de la interculturalidad hay demasiados encuentros, desencuentros, conflictos y tensiones. Se debe realizar un ejercicio crítico de planteamientos y reconocer las distintas miradas. Los sujetos inmersos en el asunto deben construir procesos dialógicos, de acompañamiento, generación y revalorización de conocimientos. Lo que nos depara como sociedad, indígena o no; es aprender de la vida cotidiana para actuar y luchar por un equilibrio basado en el reconocimiento y la justicia social. El camino no es fácil y los retos son inmensos. La pregunta es si las fuerzas nos alimentarán para asumir este desafío y esperanza. La historia sigue escribiéndose y tenemos que construir un nuevo amanecer.

REFERENCIAS

LIBROS

Aguirre Beltrán, G. (1991). *Regiones de refugio, el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizoamerica*. México: UV, INI, GEV, FCE.

históricamente y a la posibilidad de que se escuchen sus voces, su postura y conocimiento. Ésta es una condición importante en la actualidad para que se construyan procesos educativos integrales, críticos, participativos y desde una perspectiva dialógica con los actores.

- Aguirre Beltrán, G. (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: UV, INI, GEV, FCE.
- Arriaga González, F. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón: Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI, INI.
- Arriaga González, F. (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Bertely, M. (1990). *Historia, saberes indígenas y nuevas etnicidades*. México: CIESAS.
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo, CNCA.
- Bonfil Batalla, G. (2009). "Historias que no son todavía historia". En Pereyra, C., *Historia para qué*. México: 22ª edición, Siglo XXI.
- Brysk, A. (2009). *De la tribu a la aldea global. Derechos de los pueblos indígenas, redes transnacionales y relaciones internacionales en América Latina*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Coronado Suzán, G. (2003). *Las voces silenciadas de la cultura mexicana. Identidad, resistencia y creatividad en el diálogo interétnico*. México: CIESAS.
- De Sousa Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En A.A. V.V. *Pluralismo epistemológico*. Bolivia: CLACSO-Muela del Diablo, Comuna CIDES.
- García Leyva, J. (2005). *Radiografía del Rock en Guerrero*. México: Ediciones La Cuadrilla de la Langosta, Colectivo Cultural La Tarántula Dormida.
- Gledhill, J. (2000). *El poder y sus disfraces*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Maldonado Alvarado, B. (2002). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: INAH.
- López, E, L. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Funproeib Andes/Plural Editores.
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Saldívar Tanaka, E. (2008). *Prácticas cotidianas del Estado. Una etnografía del indigenismo*, Universidad Iberoamericana. México: Plaza y Valdés.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- De la Peña, G. (2001). Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada. *Desacatos* (núm. 1). México: CIESAS.
- De Vos, J. (2004). La memoria interrogada (núm. 15-16, otoño-invierno). *Desacatos*. México: CIESAS.
- Marandon, G. (2003). Más allá de la empatía, hay que cultivar la confianza: Claves para el reencuentro intercultural (núm. 61-62). Revista *CIDOB d'Afers Internacionals*. Barcelona.

OTRAS FUENTES

- Arriaga González, F. (2005). *La relación maestro-alumno en una escuela primaria federal ubicada en un contexto de alta vitalidad lingüística del mixteco*. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS DF.
- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. A corriente y contracorriente de los Estados Plurinacionales en América Latina. Ponencia presentada en La Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN). Colombia Popayán: 9, 12 mayo.
- García Leyva, J. (1999). *La lucha social en la Montaña de Guerrero: La Unión de Obreros y Campesinos Emiliano Zapata, 1991-1998*. Guerrero, UAG. Tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras.
- García Leyva, J. (2010). *Indígenas, disidencia y lucha social en la Montaña de Guerrero, México: 1950-2000*. Barcelona, España. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Antropología Social y Cultural, UAB.
- García Leyva, J. (2012). El largo camino de la educación. Entre retos personales y sueños colectivos. Ponencia presentada en el *Seminario Equidad y diversidad en la formación de posgrado: experiencias, aportes y reflexiones desde el IFP en América Latina Turrialba*. Costa Rica: 9-14 noviembre.
- López Rangel, N, A. (2009). *Apuestas de educación superior intercultural en la Costa Montaña de Guerrero. La construcción de la Unisur desde sus actores y procesos*. México: CIESAS. Tesis de maestría en Antropología Social.
- Silverio Guevara, J, R. (1991). *El movimiento del magisterio federal en la región de La Montaña 1979-1984*. Tesis de licenciatura en Historia, Escuela de Filosofía y Letras. UAG: Guerrero.
- (2009) Proyecto de creación de la Subsecretaría de Educación de los Pueblos Originarios del Estado de Guerrero. Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación en Guerrero [inédito].

EXPERIENCIA PERSONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

*Juan Benito Pascual Francisco**

El caso particular de las condiciones en que se encuentra la educación en las comunidades indígenas, es deplorable y poco funcional, esto se debe a múltiples factores y a la interacción de dos “mundos” que resultan a veces hasta antagónicos. Estos “mundos” están relacionados con el concepto de cultura (visto desde el punto de vista étnico), y el concepto de sociedad, desde el punto de vista de un sistema globalizado.

Por tanto, el enorme reto de los profesores es enseñar al alumno a caminar entre esos dos “mundos”, a lograr que el alumno se interese por el conocimiento y la ciencia.

El éxito del profesor para conseguir esta tarea depende de la relación que se establezca entre ambos, pero principalmente su interés en alcanzarla. Lo que se relata a continuación es mi experiencia educativa dentro de esta sociedad, desde el nivel primaria hasta el posgrado.

*Sección de Estudios de Posgrado e Investigación, ESIME-Zacatenco, Instituto Politécnico Nacional.

MI EXPERIENCIA

Nací en un campamento de indígenas refugiados de la guerra civil que se desató en Guatemala en los años ochenta del siglo XX. Perteneczo a la tercera o cuarta generación que nació en esta localidad, por lo que me tocó vivir en mi niñez el proceso evolutivo de campamento a colonia, lo que hoy se conoce como La Gloria, que ahora es un poblado que pertenece al municipio de La Trinitaria, Chiapas.

Durante los primeros años de La Gloria, cuando aún era campamento, el poblado se reunió para elegir entre sus habitantes a un grupo de personas que contaban con conocimientos básicos y que podrían enseñar a los niños. A este grupo de personas se les conoció como promotores de educación, aunque para nosotros, los niños, eran los maestros. Ciertamente, ellos no contaban con estudios superiores, eran personas que en Guatemala recibieron cierta educación a nivel primaria; sin embargo, gracias al apoyo de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (Comar) y a una fuerte convicción de servicio lograron establecer una escuela a la que se le conoció como OLOFPALME. En un inicio las clases se impartían bajo árboles, posteriormente en aulas con paredes de caña y techos de cartón, y luego en salones con paredes de madera y techos de lámina galvanizada. Mis salones, desde preescolar hasta tercer grado, fueron estos últimos.

Ya que todos los niños hablan la lengua materna (el kanjobal) para comunicarse, hubo la necesidad de poner empeño para que aprendiéramos a hablar el español; por tal motivo, aunque los maestros también eran indígenas, las clases se impartían en español. Sin embargo, el sistema de enseñanza contaba con una ventaja muy poderosa: el profesor tenía la facilidad de traducir las palabras que los niños no entendían, y los temas que no se comprendían fácilmente eran explicados en kanjobal. Esto permitía transportar un contexto desde la forma de pensar en español a nuestra lengua materna, es decir, poder entender un tema tanto en español como en kanjobal.

Bajo este sistema de enseñanza se lograba grandes avances observables ya que en el primer grado todos los niños aprendían a leer y a escribir. Era fácilmente visible las habilidades de los maestros en enseñar materias como matemáticas, español y ciencias sociales, y algunas deficiencias en materias como las ciencias naturales. Sin embargo, lo que nos enseñaban se podría considerar de buen nivel.

También cabe recordar que el sistema educativo era en cierta forma algo rudo, ya que no se permitía el mínimo desorden por parte de los alumnos. Cualquier infracción era castigada severamente. Estaba estrictamente prohibido platicar (incluso susurrar) dentro del salón de clases mientras el maestro hablaba; esto bastaba para recibir diez reglazos en la palma de las manos. Dicho castigo era un acuerdo entre padres de familia, por lo que no se podría considerar como un delito o algo parecido. Por otra parte, las diversiones eran muy variadas, gratificantes y divertidas. Una vez a la semana se podía uno divertirse en el campo de fútbol jugando a los papalotes, a las carreras, a las escondidillas, a los trompos, etcétera. Esto era obligado, pero aquí, como era de esperarse, nadie se quejaba.

La educación era, en el estricto sentido, obligada, y por tanto los niños debían saber prácticamente lo que se les enseñaba. “Aprender es lo primero”, éste era el lema. En las cuestiones cívicas, cada día, antes de entrar a clases en la mañana, se hacía honores a la bandera de Guatemala y a la de México; se entonaban los dos himnos mientras las banderas se alzaban en el asta.

Esta etapa de mi vida fue quizá la más hermosa, ya que mi comunidad estaba muy unida. Se enfrentaron muchos problemas relativos a la legalidad del territorio y el rechazo por parte de las localidades vecinas. Desgraciadamente, mientras La Gloria crecía y se desarrollaba, la unidad que le caracterizaba se iba desvaneciendo por una razón muy marcada: la influencia de partidos políticos.

Estaba ya en tercer grado de primaria cuando se escuchaban rumores de que llegarían maestros federales a enseñarnos, y que los promotores de educación dejarían de trabajar para la comunidad. Se prometía una mejora en la educación, pero, ¡ay de mi comuni-

dad, el ocaso educativo estaba a punto de llegar! Los rumores no tardaron en convertirse en realidad, esperaron a que terminara el ciclo escolar ya comenzado, y en cuarto año ya tenía maestros federales. Debo admitir que el cambio era muy esperado, ya que se había divulgado que habría una mejora muy marcada, y se confiaba mucho en ello pues los maestros nuevos tendrían preparación y educación superior.

La decepción no tardó en manifestarse entre los padres de familia, los maestros no daban clases, empezaron a pervertir a algunos niños (se vio un caso de un maestro enseñando pornografía a niños), la educación que regía la forma de vida de los niños se fue socavando poco a poco. No debe pensarse, sin embargo, que todos esos maestros tenían el mismo proceder, tuve un maestro, en quinto grado, que conservaba cierta costumbre de mis maestros de la comunidad. Este profesor criticó mucho la tendencia de la educación en La Gloria, nos inculcó algunos valores, me enseñó que había “allá afuera” todo un universo que explorar.

En sexto grado no experimenté un progreso sustancial en cuanto a las enseñanzas. Creo que logré salir exitosamente de la primaria gracias a la inercia que me habían impulsado los maestros de mi propia comunidad y no por lo que me enseñaron los maestros federales.

Con el paso de los años se ha visto una marcada diferencia entre la enseñanza que ahora se está llevando a cabo y lo que se solía hacer en los tiempos de los promotores de educación. Hoy en día es común encontrar a alumnos de tercero, cuarto, e incluso hasta de quinto grado que no saben leer ni siquiera efectuar operaciones aritméticas básicas. Cabe mencionar que la escuela primaria de La Gloria es una escuela bilingüe, sin embargo, hoy en día no funciona como tal. Una escuela bilingüe se considera así cuando tanto alumno como maestro se comunican mediante lenguas iguales. En La Gloria hay maestros indígenas pero de otras lenguas, y por tanto, la única manera de comunicarse con los niños es por medio del español. Y como en algunas partes de la república, hay muchos que

son maestros por las circunstancias y no por convicción; en La Gloria se puede apreciar por la apatía de muchos maestros a tomar en serio la cuestión de la enseñanza. Y más allá de cualquier deficiencia en las capacidades intelectuales de los niños, el verdadero problema que se enfrenta en la escuela primaria de La Gloria hoy en día es la enseñanza de la lengua española. La mayoría de los niños no sabe hablar el español.

Cuando salí de la primaria, la escuela telesecundaria era reciente. Fui la tercera generación en este nivel educativo en La Gloria. A diferencia de los maestros de primaria, los de la secundaria estaban más comprometidos con su tarea de enseñar. Particularmente, a mí me tocaron maestros respetables de los que no podría negar ningún crédito. La secundaria fue un reto para mí, especialmente el segundo grado. Ahí descubrí que existieron guerras mundiales, revoluciones, que las matemáticas no eran aburridas sino interesantes, que la física explica las leyes que rigen a la naturaleza, que existe una teoría de la evolución, educación media superior y educación superior, y una escuela donde se podía estudiar en forma gratuita y con muchos beneficios, me enteré de Chapingo. Fue todo nuevo e interesante.

Aunque durante los tres años de la secundaria tomaba clases en salones de madera y techo de lámina, fue también una etapa muy florida. Mi llegada a la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), donde hice la preparatoria, fue verdaderamente algo que nunca me imaginé. Era la única posibilidad de continuar con mis estudios. Fue también cuando me enfrenté por primera vez con una estupidez de muchos seres humanos: la discriminación.

Ciertamente en Chapingo llegan alumnos hijos de campesinos e indígenas, pero también hay un número muy grande de gente que viene de ciudades. Debo confesar que cuando llegué a Chapingo tenía muchas deficiencias en cuanto a hablar el español, me di cuenta que lo poco que hablaba no era suficiente para comunicarme de una mejor manera. En los primeros días de mi estancia en esa universidad, algunos de mis compañeros se burlaban de la forma

en que hablaba y de mi acento. Con su forma de proceder para conmigo, muchos manifestaban cierto disgusto en mi presencia, lo cual fue un tanto molesto, nunca me imaginé que por ser indígena sería desprestigiado.

En mi pensamiento se desarrolló un odio hacia esas personas. Me propuse demostrarles que yo era superior a ellos en las cuestiones intelectuales. Por este odio me enfraqué en estudiar mucho, estudiar de todo. Era el odio lo que me impulsaba a superarme, era ese rencor lo que me mantenía por sobre todos. Fue impresionante ver que ya en el primer año era el mejor de mi grupo. Fue satisfactorio porque el plan era aplastarlos académicamente. Este sentimiento ocupó mi mente durante toda mi estadía en la preparatoria de Chapingo.

En ese tiempo empecé a interesarme por leer y conocer a los grandes escritores de la humanidad, y particularmente a Allan Poe. Así, poco a poco iba llenando mi “caja de herramientas”, y un día, por mi profesor de literatura, me enteré del Popol Vuh. Mi profesor me preguntó, por pertenecer a un grupo indígena maya, si conocía el libro sagrado de los mayas. Como tal, no conocía dicho libro. Leí con mucho interés el Popol Vuh y me di cuenta que gran parte de su contenido eran historias con las cuales estaba familiarizado. Desde niño mis padres me contaban, a manera de cuento, los pasajes del Popol Vuh. Este hecho logró engrandecer el orgullo que siento por pertenecer a los descendientes de los grandes mayas. Hoy en día, cualquier intento de discriminación hacia mi persona lo considero como ignorancia e inferioridad intelectual. El conocimiento me ha permitido apreciar lo más valioso que poseo: mis raíces.

Debo señalar que los contenidos de las materias que cursaba en la preparatoria no incluían conocimiento alguno de los grupos indígenas, y creo que no es necesario. Las cuestiones culturales son una fortaleza personal donde uno aprecia su riqueza. Cualquiera que persiga conocer sobre mis raíces es libre de hacerlo y es bienvenido.

He notado que la mayoría de los estudiantes indígenas que llegan a Chapingo son muy hábiles con el pensamiento lógico, sin em-

bargo, es muy deficiente su forma de comunicación, lo cual se debe seguramente a su educación básica. Conocí a algunos compañeros indígenas que llegaron conmigo a Chapingo, pero por el hecho de estar fuera de su comunidad, no estar familiarizado con una vida en la ciudad, y por razones de discriminación, se dan de baja y dejan la escuela. Yo estaba muy consciente de este problema, pero también de que era mi única oportunidad de estudiar, por lo que tuve que enfrentar esas adversidades.

Fue durante la preparatoria cuando se desarrolló en mí un profundo interés por la ingeniería, por lo que al graduarme decidí estudiar la carrera de Ingeniería Mecánica Agrícola. Fue muy grande e impresionante el cambio que noté en esta etapa de estudios. En ninguna ocasión me enfrenté a algún caso de discriminación directa. Fue entonces cuando dejé de preocuparme por esa baja. El odio que antes me impulsaba al estudio se convirtió verdaderamente en amor al estudio, amor por conocer.

Ahora que recuerdo estos pasajes de mi vida me parece algo cómico el hecho de haber sido uno de los mejores de la preparatoria de Chapingo y ser impulsado por odio hacia los que solían discriminarme, hacia la sociedad.

En la generación de secundaria en la comunidad de La Gloria que egresó después de mi partida, también hay otros que han mostrado interés por estudiar en Chapingo la preparatoria, incluso llegaron a entrar cinco más después de mí, de los cuales han sido dados de bajos. Actualmente muy pocos deciden presentar el examen de admisión a Chapingo porque hace poco tiempo llegó una escuela de nivel preparatoria a la comunidad. Por facilidad entran mejor a esta preparatoria, aunque por lo visto tiene muchas deficiencias de enseñanza igual que en la primaria y en la secundaria.

El más grande reto de un estudiante indígena en la UACH es adaptarse al sistema de enseñanza, el cual tiene un nivel más elevado que cualquier preparatoria rural. Se estudia bajo la presión de que se debe tener una calificación mínima de 6.6, no se puede reprobar tres materias en un semestre, se cuenta solo son siete ex-

traordinarios durante los siete años. Sin embargo, los beneficios que ofrece esta universidad son más grandes. En Chapingo se da por hecho que todos tienen el mismo nivel de conocimientos, esto tal vez puede ser desventajoso para quienes provenimos de comunidades rurales e indígenas; es precisamente en este punto donde el estudiante indígena tendrá que esforzarse para superar estos retos.

Las políticas de Chapingo de ninguna manera promueven la discriminación ni la exclusión, al contrario, tiene estrechos lazos de relación con comunidades rurales y todo el sector agropecuario. Es esta característica de la universidad la que permite mantener cerca ese calor de la cultura rural, particularmente los viajes de estudio que se emprenden cada año hacia comunidades de todos los estados de la república.

Al estudiar la carrera en Chapingo pude desarrollar habilidades de pensamiento que no conocía, me ayudó a ser crítico e involucrarme de manera pasiva en cuestiones sociales, y permitió desarrollarme en el ámbito cultural como la música. Y como alguien que ha roto el cascarón y desea explorar nuevos campos, con mi interés por conocer y superarme me llamó profundamente la atención estudiar un posgrado en una institución de prestigio en el ramo ingenieril: el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Esta institución es muy abierta a recibir personas de diferente formación, y como estudiante indígena tuve más facilidades aún. En nivel posgrado me he dado cuenta que la gente está preparada, es muy respetuosa, se puede decir que es gente muy selecta, al menos en el Politécnico. He conocido personas que se llegan a sentir incluso orgullosas de tener un compañero indígena, y eso es muy reconfortable y hace muy grato estudiar la maestría.

La manera en que un individuo se tome y enfrente los problemas con los que se tope, dependen básicamente de su forma de pensamiento, ideales e idiosincrasia. Ser indígena y estudiar en un nivel superior no debe ser visto como algo sorprendente sino como algo natural. La valorización de las culturas indígenas debe ser de tal forma que se eleve a la altura de lo que es; debe promoverse la

consciencia de la riqueza cultural y valorar la herencia intelectual y ver el racismo como un invento de seres incapaces.

Me da mucha tristeza ver que actualmente mi comunidad natal está cada vez más sumergida en un mar de indiferencia, apatía e ignorancia. Me desilusiona ver cómo los partidos políticos manipulan y contaminan con su asqueroso proceder a la gente de mi pueblo. Me indigna que la gente se trate como a ovejas sin criterio. Es también preocupante que muchos maestros no prestan mayor interés ni ofrecen su mayor esfuerzo por enseñar bien a los niños indígenas. Debe haber alguna metodología que logre que los niños aprendan y se interesen por el saber, y la tarea de los maestros es descubrir esa metodología. La educación necesariamente tiene que ser la llave para el desarrollo de los individuos de una sociedad, por tanto debe ser también una prioridad.

No hay duda que en estos tiempos, y en este país, se ha vuelto una tarea necesaria y fundamental despertar a mentes que aún duermen.

**QUIERO SEGUIR SIENDO COMO SOY,
PERO NO QUIERO SEGUIR ESTANDO COMO ESTOY**

*Cristóbal Pérez Tadeo**

Durante la guerra de 1982 en la República de Guatemala, cientos de personas de distintos grupos indígenas mayas migraban a diferentes puntos geográficos. Uno de estos grupos son los mayas-chuj, quienes se refugiaron en territorio mexicano y tras varios obstáculos se registraron años después como naturalizados mexicanos. Mientras el conflicto bélico en Guatemala tomaba fuerzas, los jóvenes Elsa Tadeo García y Diego Pérez Hernández, quienes vivían en distintas comunidades de este territorio en conflicto, al huir, tuvieron la dicha de conocerse en el Campamento Porvenir I, del estado de Chiapas. Años después, contrajeron nupcias. Un año después, con apenas 16 años de edad, ella dio a luz al *winak unin* (niño) Cristóbal Pérez Tadeo el 7 de agosto de 1992, que soy yo.

Empezaron las controversias, la familia se encontraba en grandes problemas económicos, ya que las consecuencias de la guerra en Guatemala todavía estaban presentes en cada una de las familias refugiadas; además enfrentaban las dificultades políticas y sociales

* Estudiante de la carrera Lengua y Cultura en la Universidad Intercultural de Chiapas sede San Cristóbal de las Casas.

de ser “refugiados” en territorio mexicano. La situación familiar era entonces muy crítica a tal grado que se vio la posibilidad de entregarme a otra familia, pero tuvieron el valor de continuar, y cuando apenas tenía tres años de edad, nació mi hermanita Doralinda. En aquel momento yo pisaba ya los terrenos de una escuela rural. La escuela contaba con techos de cartón, con paredes de barro y con bancas de madera, y para la educación de los niños se contaba con promotores de educación. Yo no era un estudiante formal, sino un oyente, ya que por ser mi padre el que impartía las clases a los demás niños mayores, se me permitía el acceso. Esta es mi experiencia.

EDUCACIÓN PREESCOLAR

Gracias a este acercamiento voluntario a la escuela, tuve por primera vez la oportunidad de estudiar el nivel preescolar, no sentí mucha tristeza, como lo sintieron muchos cuando dejaron de ver a su madre por seis horas. Para entonces la educación todavía estaba en manos de profesores de la misma comunidad. Los días lunes todos los niños se formaban frente a las aulas de clase, ya que se tenía que cantar el Himno Nacional Guatemalteco y el Himno Nacional Mexicano, para entonces, los niños desconocíamos el porqué de los dos himnos, pero lo hacíamos con ímpetu. Pasaban los días, las fechas de celebración nacional se acercaban, por ejemplo el Día de la Bandera, el Día de la Independencia y la Revolución Mexicana. Para estos días lo primordial para los profesores es recortar papel china de colores azul, blanco, verde, y rojo, así como también las imágenes de un quetzal (como la bandera guatemalteca) y un águila devorando una serpiente encima de un nopal (como en la mexicana). Los salones se veían muy lindos adornados con estos colores.

Las clases en ese entonces tenían como columna vertebral la enseñanza de las Matemáticas, porque el profesor decía que ellas nos ayudarían a solucionar muchos problemas de la vida. Pasamos

tres años junto al Tío Alfredo Hernández, promotor de la comunidad y hubo cambios en la estructura educativa. Los profesores de la comunidad abandonaron el puesto de maestros, ya que estaban por venir maestros más capacitados en el tema de enseñanza, de un programa llamado PECEI.

EDUCACIÓN PRIMARIA

El primer día de clases se presentaron los nuevos profesores y también quien sería la directora de la primaria y preescolar por varios años, la maestra Dominga, ella tenía una forma muy distinta de educar a la que estábamos acostumbrados. Las primeras semanas, los niños de otros niveles de primaria pasaban por grandes sufrimientos, ya que la directora junto con el profesor Jorge les hacían a los niños moretones y cicatrices. Los niños no podían hacer ni decir nada, tampoco los padres de los niños, ya que si se rebelaban contra los profesores, les decían que se les retornaría de nuevo a Guatemala.

Por fortuna a mí nunca me golpearon. Las clases con estos nuevos profesores eran completamente diferentes en comparación con lo que enseñaba Tío Alfredo; lo de “respetar a personas mayores y menores” que él nos enseñaba, pasó a ser tema en el olvido. Estos temas jamás se volvieron a tocar en clase, también en los días festivos jamás se volvió a pintar aquella bandera de color azul y blanco con un quetzal que adornaba su centro. Los días transcurrían, la visita de unos personajes “güeros” en la comunidad era más frecuente, y hacían que nos divirtiéramos a lo grande ya que mostraban pequeños muñecos que hablaban y hacían de la tarde una hora muy esperada por los niños.

Por varios días la escuela primaria no abrió sus puertas y supimos después que algunas personas del Rancho Porvenir I retornarían a su tierra de origen, Guatemala. El 20 de abril de 1999, nos desplazamos a la nueva comunidad que llamarían Nuevo Porvenir.

Las nuevas aulas eran de madera y con muchos hoyos, los días lluviosos se convertían en una completa regadera.

Después estrenaríamos un aula con techos de lámina bien bonita, con paredes, cemento y donde se encontraban pegados pequeños letreros que decían: “Escuela Primaria Bilingüe Octavio Paz, ACNUR-COMAR”, y contaba también con lámparas que iluminaban las clases cuando el sol se ocultaba detrás del cerro Zacatepeca a un lado de Nuevo Porvenir. Por fin iniciaron las clases con profesores que se hacían llamar bilingües federales y que traían nuevas maneras de educar incluyendo la enseñanza de una lengua indígena, que nunca fue el chuj (lengua indígena maya que se habla en la comunidad). Estos maestros “bilingües” radican por lo regular en la zona conocida como Los Altos, en el estado de Chiapas y por lo general son hablantes de la lengua tzotzil o tzeltal; en algunos casos también llegan a la localidad docentes provenientes de Las Margaritas, que hablan además de castellano, la lengua tojolabal.

Las modalidades de enseñanza en esta nueva etapa de mi vida en la escuela empezaron a afectarme, ya que conforme cursaba los grados de educación primaria me encontraba con profesores no aptos para la impartir clases. Algunos profesores me golpeaban, otros eran alcohólicos, unos fumaban dentro del salón, otros se pasaban durmiendo o platicando de telenovelas durante los horarios que supuestamente son para enseñar a los estudiantes. En el tema de la enseñanza de una lengua indígena la escuela contaba con libros en tojolabal, en algunos casos en tzotzil y/o tzeltal, estando en una zona de indígenas hablantes de la lengua maya-chuj. Por consecuencia, por la mala planeación e inadecuada distribución de profesores y materiales por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las clases no beneficiaban en ningún aspecto.

Otro problema fue la inserción de bailables modernos en eventos preparados por los profesores en ciertas fechas, por ejemplo el día de la clausura de otro ciclo escolar. Se fue dejando en el olvido los bailables tradicionales que en cierta forma reflejaban en las nuevas generaciones una noción de cuáles eran los orígenes de

los chuj, pero tanto aquellos profesores como los que hay en la actualidad, consideran las expresiones culturales chuj como cosas inservibles, y dicen “que como estudiantes tenemos que modernizarnos”. Todos estos problemas fueron aumentando conforme los días transcurrían en la comunidad, además los profesores tienden a no cumplir con el horario establecido para la enseñanza, y hasta ahora, lo común es que lleguen a la comunidad el día lunes por la tarde y regresen los jueves por la mañana “debido a que viven lejos de la comunidad”, por lo que se dedican a educar muy pocas horas durante los tres días que trabajan.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

La escuela no se ubica en la comunidad, se encuentra a 5 kilómetros de distancia y es una telesecundaria llamada Emilio Rabasa Estebanell. Cuando por primera vez pisé la escuela, tenía “los nervios en alto”, pues no sabía cómo eran los pasos para la inscripción. No conté para ese momento con la ayuda de mis papás, como los demás niños de otras comunidades, pero fue un reto.

Las primeras semanas fueron de adaptarse a las formas de educar de los nuevos profesores. Las normas de la escuela decían que si un estudiante no traía su uniforme el día que corresponde, era una semana de suspensión, y un día la profesora preguntó si alguno de los estudiantes eran hablantes de una lengua indígena o pertenecientes a alguna familia indígena, por su puesto algunos y yo levantamos la mano, fue cuando empezaron las burlas de los demás compañeros.

Estas contrariedades no son las únicas. La profesora, dentro del aula, separaba a los niños de las niñas, como consecuencia provocó que los niños, incluyéndome, no tuvieran una convivencia con las niñas, originando un problema en el ambiente afectivo. Y quiero remarcar que los grupos a los que menos atención prestaban en secundaria eran a los indígenas. Hasta hoy en día, los problemas de

burla y discriminación están presentes, incluyendo las mofas que hacía la profesora dirigiéndose a los niños que padecen dificultades en la forma de expresarse.

NIVEL MEDIO SUPERIOR

Estas son contradicciones que se dieron en el transcurso de la formación institucional a nivel telesecundaria, que al paso de los años han marcado mi relación en el ambiente estudiantil en el que me encuentro en estos momentos.

Para poder seguir a la preparatoria, la distancia que tenía que recorrer desde la comunidad se volvió un obstáculo que dominaba en mi corazón y en la mente de mis papás. La institución educativa media superior (Cobach) en la que me encontraba inscrito, se localiza en la colonia Lázaro Cárdenas, a una hora caminando y tenía que madrugar. Fui el primero y único estudiante de mi comunidad que asistía al Cobach.

El ambiente estudiantil fue de lo más agradable que había vivido. Todo resultó muy favorable, los nuevos compañeros de clase fueron respetuosos, provocando un ambiente confortable para el buen desempeño escolar. Las competencias para llegar a ser el estudiante más destacado empezaron a notarse muy rápido, con muchas participaciones y con la entrega de tareas lo más presentable posible. Y con esto empezaron los problemas entre estudiantes y profesores, había algunos compañeros que contaban con una computadora y por consecuencia su trabajo era más presentable y para los profesores son trabajos que requerían mayor puntuación, no importando el contenido del trabajo y esto provocó que los demás que no contaban con una computadora no alcanzaran los puntos para podernos meter en la competencia académica del mejor estudiante, provocando que me desanimara y me volviera más reservado en todo lo que tenía que ver con participaciones y la entrega de tareas.

Después de “resolver” la discrepancia de los inconformes (aque-

llos que no podían entregar un trabajo a computadora), las formas y procesos de enseñanza y aprendizaje se daban de manera pacífica y respetuosa. A principios del segundo semestre se abrió un “taller de habilidades lingüísticas”, en el cual se reunían estudiantes que hablaban una lengua indígena para que aprendieran a escribir y conocer conceptos del español, eso representaba trabajar horas extras. En ese momento era muy importante para mí ampliar mi conocimiento y vocabulario en el español. Pero hoy reflexiono sobre el porqué únicamente se abrió el taller para los estudiantes que hablábamos lengua indígena, sabiendo que habían estudiantes con menos capacidades que los propios indígenas. Pero bueno, la creación del taller fue para involucrar a los indígenas en el supuesto nivel con que cuenta la institución o hacer de los indígenas tema de charla para los demás estudiantes “mestizos”.

UNIVERSIDAD

Ya casi al final de mis estudios en el Cobach logré pasar el examen de ingreso de la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich) y la Universidad Tecnológica de la Selva (UTS), pero decidí estudiar Lengua y Cultura en la primera.

Como en todos los niveles, enfrenté nuevos retos escolares. El primer día en la universidad fue favorable, me encontré con estudiantes indígenas en donde se propició un ambiente que me tranquilizó, no sentí temor por ser indígena y discriminado como sucedió en todos los niveles anteriores. Al pasar los primeros días en cierta forma era centro de atención de mis compañeros, ya que habló una lengua indígena que se desconoce en los altos de Chiapas.

Después comenzaron los problemas que hasta el momento son los más duros que he vivido como estudiante. No estoy acostumbrado a la ciudad y a tener que enfrentar la mayoría de mis actividades, ya sean escolares como privados, con recursos económicos. Esta ha sido un poco mi historia como estudiante desde el preescolar hasta

el nivel que me encuentro en estos momentos, ha sido muy difícil tanto para mí como para mis papás, hay momentos que se necesita trabajar en lo que se pueda para poder seguir estudiando, y sacrificar algunos gustos para lograr una meta trazada.

La reflexión que realizo como estudiante en la licenciatura de Lengua y Cultura acerca de los momentos de discriminación que viví y que vivimos muchos de los indígenas, es que no tenemos la más remota idea de que existen derechos para los indígenas y que al igual que el español, y las demás lenguas del mundo no importando jerarquías, somos iguales ante la ley; pero esta información no llega hasta los rincones donde radicamos los pueblos indígenas, donde vivimos en comunidad, donde no tenemos los servicios adecuados que tanto se presume por los altos funcionarios. La mayoría de los jóvenes hablantes de cualquier lengua indígena sentimos un gran rechazo social y por ende, algunos se avergüenzan de sus raíces, provocando la pérdida de muchos valores culturales y dando paso a la adopción de culturas occidentales, haciendo que nuestra cultura ancestral indígena quede solamente en recuerdos.

El desarrollo y diversificación de la economía nacional junto con las demandas de sus sectores sociales, generaron durante los últimos años una expansión extraordinaria en la cuestión educativa. La creciente demanda social de la población por incorporarse a modelos educativos permite desarrollar aptitudes que faciliten el ingreso a la vida productiva, en palabras de Marx, “del proletariado”. Este tipo de problemas se presentan regularmente en comunidades indígenas, creyendo en cierta forma que la educación mitigará la condición de retraso, pero lo que no conocen es que la educación hace que se pierdan partes muy importantes de la cultura milenaria.

Durante mucho tiempo la opresión hacia los pueblos originarios se dio de manera cruel, provocando que muchas etnias desaparecieran. Hoy en día es necesario concebir que los pueblos indígenas también son sujetos con derechos y obligaciones, que tienen el derecho al desarrollo de su lengua, tradición y costumbre, en pocas

palabras, el derecho a forjar en libre expresión su cultura. En la sociedad mexicana, ha predominado la desinformación, el desinterés y desconocimiento de la realidad de los pueblos indígenas; a partir de esto se originan prejuicios y actitudes racistas que dañan y limitan las posibilidades de un desarrollo justo para los pueblos originarios.

Las problemáticas en las que se hallan inmersas las comunidades indígenas son, sin duda, cuestiones a las que se le deben tomar importancia, para que en cierta forma, se logre un desarrollo equitativo del país. Como estudiante de una universidad intercultural me hago el cuestionamiento: ¿la creación de universidades interculturales surge para incluir o excluir al indígena?

De lo analizado y meditado he notado que las relaciones que se dan en la Unich son deficientes, ya que lo único que se lleva a la práctica del significado intercultural, es tolerar al otro, dejando así la interculturalidad en una simple utopía. Lo que tengo claro como estudiante es que una de las utopías bien marcadas en el siglo XXI es el reconocimiento de la diversidad cultural y sus distintas necesidades. Las problemáticas que se observan a simple vista en esta institución educativa son la diferenciación entre los alumnos por cuestiones de etnia y clase, ya que la discriminación, tanto de “indígenas” hacia “mestizos” (estudiantes, administrativos) y viceversa, se da ya sea por medio de forma verbalizada o a través de expresiones corporales, lo que provoca que se maneje únicamente el modelo intercultural como un discurso político. A partir de esto podemos notar que la Unich está forjada por motivos políticos principalmente y tener tranquilos a los indígenas dándoles una universidad la cual no es indigenista en teoría, pero en la práctica no deja de serlo, ni de crear agentes homogeneizadores en las comunidades.

Ahora bien, la educación escolar en las culturas indígenas ha tenido fuertes consecuencias en la vida comunitaria, principalmente por la pérdida de valores que ha introducido la educación institucionalizada en las costumbres e identidades “tradicionales”, provocando cambios drásticos en la forma de actuar de los actores

sociales de las comunidades indígenas, y haciendo que la Educación Tradicional Indígena se vaya transformando y olvidando nuestros valores. Todo esto hace que los pueblos indígenas suframos discriminación. En lugar de cambiar la perspectiva y abordar estas disyuntivas desde un enfoque distinto se han hecho universidades “interculturales” para proseguir con proyectos integracionistas. El proceso de diversidad cultural, tanto en la época de la conquista como en la época actual, se vive como un sinónimo de racismo.

Para concluir, es importante mencionar que los aspectos culturales que el hombre pone en práctica en su entorno social, es una dinámica cambiante ya que no se encuentra exento de la modernidad cultural, pero en este caso para que los indígenas no pierdan su cultura deben tener muy presente su identidad aun estando en el mundo moderno. Como decía un indígena: “quiero seguir siendo como soy, pero no quiero seguir estando como estoy”.

REFERENCIAS

LIBROS

Bonfil Batalla, G. (1995). *Identidad nacional y patrimonio cultural: los conflictos ocultos y las convergencias posibles*. México: INI, INAH, DGCP, Conaculta.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

Botero Villegas, L, F. (1998, junio). Desenterrando las lanzas una aproximación a la relación entre etnicidad, simbolismo e identidad. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* (vol. 4, núm. 7). Universidad de Colima.

Gómez Lara, H. (2011, junio-noviembre). La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia (vol. 6, núm. 11). *Revista Pueblos y Fronteras Digital*.

JÓVENES INDÍGENAS COMO ACTORES SOCIALES CON IDENTIDADES MÚLTIPLES

Romelia Pérez Gómez*

El reflejo de sus sienes blancas permanece sobre las estelas
de los centros ceremoniales. Los dioses con pies desnudos andan
y buscan, sueñan el pasado y se esconden. Ven danzar a la juventud,
alegrar la lluvia, los campos, la montaña y el corazón.
¡Qué tiempos aquellos, cuando los hombres de maíz adoraban
a Hunampú y le hablaban en lengua verdadera, que es la maya.

Fragmento de la poesía en Prosa “A la memoria del abuelo”

¿Cómo somos los jóvenes de los grupos indígenas de hoy? ¿Cómo pueden distinguírnos cuando estamos en las ciudades? ¿Quiénes son los jóvenes indígenas y quiénes no lo son? ¿Cómo nos ven desde afuera? En este mundo y en estos días que habitamos un mundo globalizado, no podemos ser ajenos al consumo cultural capitalista, cuando entre los jóvenes los productos comerciales tienen gran demanda, no sólo en las grandes urbes sino hasta en las zonas rurales. En este texto indagaré varios aspectos que considero importante para hablar de temas relacionados con los jóvenes indígenas.

*Estudiante tzeltal de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Partiré desde mi conocimiento académico y de mi experiencia personal como joven universitaria y mujer indígena que soy, nacida en el pueblo de Amatenango del Valle, Chiapas.

Las respuestas de las preguntas del primer párrafo no son fáciles de contestar, pues existen muchos jóvenes perteneciente a algún pueblo originario que emigran a las grandes ciudades por diferentes factores, y por tanto tenemos comportamientos e identidades diferentes al vernos alejados de nuestras tierras natales. Por otro lado, las leyes y el gobierno también nos han querido definir desde afuera, creando diferentes instituciones y políticas para tratar nuestros diversos aspectos de la vida, llámese organización social, política y económica. Además de que hay muchas personas que niegan sus identidades propias, por pudor o desconocimiento de la historia. Podemos tener ascendencia indígena, pero también dejar de ser indígenas, aunque la sangre latente en nuestras venas siga siendo de los mayas, aztecas, toltecas, entre otras muchas culturas madres.

Los jóvenes que se encuentran en las zonas urbanas están al pendiente de los movimientos que ocurren alrededor, parecen tener una vida acelerada con actitudes diferentes; a veces, con complicaciones que debemos enfrentar de diferentes maneras, dependiendo de si nos encontramos estudiando o trabajando. Y pensamos: “mañana ¿qué comeré?, ya tengo que pagar la renta, cómo estarán nuestras familias, ¿y los gastos de la escuela?”. En fin, habitar en una ciudad es extraño y difícil, pero con el tiempo nos vamos acostumbrando, y empezamos a adquirir nuevos hábitos culturales y sociales. Sin embargo, cuando llegamos a nuestros pueblos, la vida transcurre sencilla y aparentemente sin complicaciones, porque ahí no es necesario comprar la alimentación básica, que consiste en frijoles, tortillas, y una gran variedad de verduras, e incluso comemos carne de aves y animales silvestres. Así, los esfuerzos de integración que realizamos algunos pueblos para adaptarnos a la otra vida secular han dado como resultado una mezcla de conceptos en donde nosotros, descendientes de pueblos originarios, nos vemos obligados a habitar mundos paralelos: uno cristiano y el otro, el de

las viejas costumbres, creencias y cosmovisión; y es en la escuela donde se nos abren nuevos horizontes.

Para hacer el análisis acerca del quehacer de los jóvenes indígenas de hoy, empecé divagando conmigo misma y la trayectoria de mi ser: soy una joven, mujer, estudiante e indígena, y me ubico en una situación bastante difícil en el contexto en que me encuentro: en el ambiente y la cultura urbana. Pero también es cierto que estar alejada de mi pueblo y mi gente, me conduce a reconocer los factores culturales en mi definición de identidad. Un nivel de integración de mi cultura que reúne la organización social y mi sentido de pertenencia territorial, con una idea de provenir de un origen común y de poseer una cultura que aún existe en mí: la esencia de ser maya contemporánea, los valores colectivos de mi comunidad y/o pueblo, los esquemas tradicionales que se siguen practicando. Y me doy cuenta de que estos factores se llevan a donde quiera que uno vaya, y no hay pretexto para decir que se pierde la identidad.

SER INDÍGENA

A nosotros nos han apartado de los otros jóvenes del país e incluso del mundo y nos han llamado “jóvenes indígenas”. Tiempo atrás el sistema y la sociedad “civilizada”, creían que necesitábamos atención especial, dando lugar a la creación de nuevas políticas públicas que atendieran nuestras demandas, no sólo como jóvenes, sino para todos los indígenas; pero nunca funcionaron de manera adecuada, porque las políticas fueron creadas desde arriba, de manera que no se atendían las necesidades de los pueblos; por el contrario, la explotación cultural y de recursos naturales fueron tomando fuerza, hasta que casi acabaron con nuestros patrimonios, tangibles e intangibles.

Cuando hablamos de patrimonio tangible e intangible se engloban múltiples aspectos: nuestras lenguas maternas, costumbres y tradiciones, la cosmovisión e incluso recursos naturales. Cuando

menciono que han acabado con nuestros patrimonios, me refiero a que muchos de los aspectos culturales de cada pueblo originario han ido perdiendo su originalidad aceleradamente, mientras que hemos ido adaptando otros elementos occidentales, y como resultado, hoy en día ya forman parte de nuestra cultura. Hay que aceptar que existen elementos externos que ayudan a conservar gran parte de nuestras culturas, pero otros han contribuido a exterminarnos como pueblos; como la educación, la salud, la economía, la política, la migración, entre otros.

LA EDUCACIÓN

En cuanto a la educación formal hay mucho de qué hablar, desde la educación básica hasta la superior, e incluso del posgrado. Como parte de la política del Estado nación, anteriormente en todos los niveles educativos las clases se impartían en español, que es la lengua oficial de México, y muchos indígenas y no indígenas dicen que fue para exterminar las lenguas originarias. Y yo estoy de acuerdo, porque tuve esa experiencia en la educación primaria. Yo estudié en una primaria federal y no bilingüe. Todos los docentes de la escuela hablaban español. Para los niños que ingresaban a la primaria era difícil dialogar en español con los profesores, e inclusive había niños que no entendían nada de español y eso complicaba más el asunto, y yo observaba que esa situación, al profesor no le importaba ni en lo más mínimo. Eso sucedía al principio, pero al avanzar de grado uno empieza a captar las ideas, entonces los niños empiezan a aprender lo básico de la lengua castellana. Todos los días aprendíamos nuevas cosas. La mayoría de los niños se sentían orgullosos porque ya podían pronunciar alguna frase como: “¿me da permiso de ir al baño?” o “¿Me da permiso de faltar mañana a clases?”, entre otras. En una ocasión cuando yo estaba cursando el quinto grado el profesor nos prohibió conversar en la lengua materna, y pobre de él o de ella, de mí, si lo hacíamos, porque nos aplicaban algún castigo.

Debo aclarar que el castigo no era terrible, pero a nadie le gustaba. Ya no sé a ciencia cierta qué tipo de castigos eran, ya que ha pasado más de una década desde que estuve en la primaria.

En mi caso no se me complicó mucho hablar el español, porque había vivido una tercera parte de mi niñez en otro municipio, en específico mis primeros dos años y medio. También me ayudó mucho haber estado en el kínder porque ahí aprendí una que otra frase en español, desconocida para mí. Esto no quiere decir que haya sido una fortuna haber empezado a hablar el español desde temprana edad, pero sí fue una aventura entender poco a poco el castellano; mientras que otros niños de la misma edad, e incluso poco mayores que yo, cuando llegaron a la primaria sólo podían entender cuando les preguntaban sus nombres. El problema que esto nos traía era que teníamos bajo rendimiento escolar e incluso muchos llegábamos a reprobar en los exámenes escritos, pues había preguntas extrañas para nosotros. Esto pasaba en la mayoría de las materias, pero principalmente en español, por ejemplo, las palabras “jaurías” y “parvadas” y los nombres de plantas y animales. Y era peor aún cuando nos explicaban acerca de los adjetivos o los temas relacionados con la literatura.

Actualmente en mi pueblo Tseltal existen dos primarias, una federal y otra bilingüe, y eso de alguna manera divide a nuestro pueblo, e incluso ocasiona que algunos lleguen a despreciar nuestra propia lengua. Hasta he escuchado decir que la escuela federal es mejor porque allí enseñan a hablar español y en la bilingüe no. Con el paso del tiempo he podido conocer la calidad de la educación que imparten en los niveles básicos, porque de niña nunca tuve la facultad de calificar la calidad de la educación que estaba recibiendo en aquel tiempo. Gracias al conocimiento que tengo sobre este tema, puedo afirmar que la educación básica no es la adecuada, ya que he convivido con niños que estudian en la escuela bilingüe y no bilingüe. Y considerando mi experiencia, la diferencia no es mucha entre esas dos modalidades, porque de todas maneras en la escuela bilingüe es muy deficiente la impartición de clases relacionada con

la lengua materna, tanto en los materiales, como en los docentes.

En el caso de los profesores, en ocasiones puede encontrar que unos no son hablantes de lengua originaria, otros si lo son y hablan otra lengua local, y otros más, si hablan la misma lengua del lugar pero con otra variante. Este problema se encuentra en todas las llamadas escuelas bilingües-interculturales. También se enfrenta uno al problema de la redacción, ya que los profesores no nos corrigen si tenemos errores, ya sea en la incongruencia de los nombres propios y comunes, o en el uso de las letras y de la acentuación. De esta manera vamos avanzando y creciendo con estos errores hasta pasar a otro nivel. Es complicado corregirnos y los profesores piensan que escribimos así porque hablamos torpemente el español. Lo bueno es que los que seguimos avanzando hacia otros niveles de educación, nos vamos dando cuenta que algunas cosas, o palabras que siempre decíamos o escribíamos, estaban mal y empezamos a escribir bien. Con esto puedo afirmar que si bien la educación ha ayudado en las comunidades y pueblos indígenas, también ha hecho que se deje de hablar la lengua materna ya que a los niños ya no se les enseña a hablarla. Ahora ellos piensan que con hablar bien el español ya no se burlarán de ellos cuando vayan a la primaria, cuando pasen a otro nivel educativo, e incluso cuando salgan fuera de su lugar natal.

Yo creo que la educación intercultural no está mal, porque no podemos encerrarnos en un mundo estático. Lo malo de todo es no saber combinar los elementos y dejar a un lado, o despreciar nuestra cultura, ya que muchos desearían no ser bilingües sino sólo hablantes del castellano. Eso pasa porque les hicieron creer a nuestros antecesores que las lenguas originarias son vulgares y atrasadas. Hoy en día ya no es muy común escuchar estos comentarios, pero no quiere decir que nadie lo diga, ya que aún existen muchas personas racistas, que son ignorantes en cuanto a nuestra historia y a la riqueza que poseen las culturas originarias. Algunos consideran que el aprender a hablar el castellano nos convierte en personas civilizadas y cultas. Aquí la cuestión no es poner en una balanza

cuál lengua es más importante que la otra, sino respetarlas y dejar que libremente hablen los pueblos originarios sus propias lenguas y, si lo consideran conveniente hacer lo mismo con el español.

CULTURA E IDENTIDADES

Es cierto que las manifestaciones culturales se van modificando día a día, pero también que los jóvenes originarios de hoy, creamos nuevas formas de estructuras y de organizaciones que permiten mantenernos como pueblos originarios con una identidad joven. De esta manera le damos un enfoque histórico y cultural a nuestros pueblos, buscando siempre el desarrollo, con la finalidad de mejorar la calidad de nuestras vidas, logrando así modificar algunos roles que se adquieren en nuestros pueblos y creando identidades múltiples, dependiendo de la ideología de cada joven.

Cuando se habla de que tenemos una “identidad cultural múltiple” podemos hacerlo de manera individual o de forma colectiva, y en relación hacia los jóvenes que han adoptado elementos urbanos, creando identidad juveniles propias, pero que al mismo tiempo, conservan de alguna manera las creencias, costumbres y tradiciones de su pueblo y origen; aunque hay otro grupo de jóvenes que están más aislados, valoran menos su cultura y se sienten totalmente ajenos a sus propias raíces. Ante esa situación, también hay que tener en cuenta que los jóvenes representan un grado de peligro para su sociedad y su organización social, por el proceso de la aculturación, ya que incluso han incluido en su identidad elementos de culturas anglosajonas. Esta observación me traslada a un campo de confrontación dialéctica entre mi percepción de las expresiones múltiples y contemporáneas que puedo observar en este siglo XXI, y las de otros, en la sociedad que los seres humanos construimos. Es una libertad que la misma sociedad nos otorga, independientemente de lo que hacemos y de la pertenencia que tengamos hacia alguna cultura.

La cultura heterogénea no sólo es característica de los jóvenes, sino también de otros sectores de edad, porque todos transitamos hacia un escenario moderno, y sin duda esto no es local, porque se ve en todos los pueblos, pero en diferentes escalas, ya que unos van con mayor aceleración mientras que otros tratan de ser más conservadores y tradicionalistas en los diferentes ámbitos de la vida. Todo esto de acuerdo con nuestra concepción sobre la vida. Sin embargo, eso implica la confrontación con los modelos de organización y de vida, que se van conociendo a través de las experiencias y convivencia con otros jóvenes pertenecientes a otros lugares.

LOS JÓVENES

Para darle sustento a mi opinión del párrafo anterior, cito un ejemplo como joven actor social e identidad múltiple que soy. He convivido con jóvenes mayas tseltales como yo y con mayas tzotziles del municipio de San Juan Chamula, y me he dado cuenta que los jóvenes tzotziles de San Juan Chamula, tanto hombres y mujeres, han sabido conservar sus tradiciones tangibles e intangibles de una manera muy interesante y original. Han creado grupos que danzan y ejecutan música tradicional, mientras que otros utilizan la lengua materna para cantarla en el género del rock, y de este modo combatir la discriminación de razas, y al mismo tiempo conservar y valorizar la lengua y las expresiones artísticas de los jóvenes mayas contemporáneos. Es una forma también de mejorar la economía mediante conciertos, presentaciones y venta de discos. Este movimiento artístico y cultural de los rockeros tzotziles ha tomado fuerzas en esta primera década del siglo XXI. Mientras que en mi pueblo, perteneciente a la etnia Tseltal, se ve poco interés de los jóvenes para preservar, rescatar o mantener nuestros usos y costumbres. Ello se debe a que muchas familias se están cambiando de religión, es decir de la religión católica tradicionalista a la cristiana en sus diferentes denominaciones. Otra de las causas es el proceso

de la migración temporal y hasta indefinida, que conduce a la falta de interés en seguir con nuestras manifestaciones culturales, heredadas por nuestros antepasados.

Otro aspecto interesante de la convivencia con otras personas, y cuando se adquieren hábitos de otras culturas, es el consumo de drogas, que ocurre hasta en las comunidades más apartadas. Existen niños que se han metido en el mundo de las drogas, ya que son inducidos por personas mayores que han estado en las zonas urbanas y que ahora son víctimas de adicciones. Así, a los niños les enseñan primero a consumir y después a vender, principalmente mariguana. La manera de consumir es muy diferente comparada con la que se hace en la zona urbana, porque en los pueblos y comunidades no existe el peligro de ser encarcelados. Fuman en las calles y lo hacen como con cualquier marca de cigarros, y las autoridades locales no pueden hacer nada para detener esta cuestión.

La religión también juega un rol importante en cuanto a los cambios en la organización social y la cultura de un pueblo, porque muchas de nuestras manifestaciones culturales se ejercen en la religión. Esto se ha venido dando desde la llegada de los españoles, cuando los pueblos originarios fueron sometidos a la religión católica, dando como resultado el llamado sincretismo. Y es lo que se puede encontrar en la actualidad con la religión católica tradicionalista. Mi pueblo por ejemplo, ha perdido gran parte de sus usos y costumbres, y hoy casi nadie los recuerda, ni siquiera los adultos jóvenes, mucho menos la juventud de la generación actual. Existe falta de interés, porque muchos consideran que en estos tiempos no es necesario danzar para pedir que llueva, ni gustan de escuchar música tradicional en los festejos. La mayoría de los habitantes prefieren escuchar, en las fiestas del pueblo, a los grupos de música duranguense que hoy en día está de moda, o música de otros géneros, como las canciones rancheras y nortañas; y nunca piden que se toque música tradicional, ya que para los jóvenes no es fuente de entretenimiento y mucho menos de su agrado. La interculturalidad es importante para el desarrollo de nuestros pueblos, pero eso no

quiere decir que debemos dejar a un lado nuestros elementos culturales, o lo que nos pertenece e identifica como pueblos originarios.

Hay que aceptar que en el contexto actual de mi pueblo, como bien decía anteriormente, se ha perdido gran parte de los usos y costumbres, pero también hay que reconocer que todavía se puede apreciar mucho de su originalidad, y que nos identifica como pueblo único: la indumentaria, la variante de la lengua Tseltal, la cosmovisión, y el quehacer artístico que le ha dado fama a nivel mundial, por la elaboración de artesanías de barro modelado a mano. Con respecto a la indumentaria entre una mujer joven y una mujer adulta se ve clara la diferencia, porque aunque sea el mismo modelo, el estilo de la vestimenta joven es más colorida con hilos más finos, mayor decoración, y se combina con elementos urbanos mediante el uso de los accesorios, que van desde joyas hasta los zapatos. Mientras que la mujer adulta no usa accesorios y el traje es elaborado con hilos más sencillos, combinándolo con huaraches y/o caites.¹ Por otra parte, entre los hombres se observan tres generaciones en cuanto a la indumentaria: la generación joven, el hombre de edad media y los adultos mayores. La generación joven se caracteriza porque usa *jeans*, playera, camisas de diferentes estilos y marcas, y consumen calzado y artículos de moda. En cambio en los hombres de edad adulta, que comprenden la segunda generación, utilizan pantalones elaborados en el pueblo con tela industrializada de color oscuro, que varía de color negro al azul, complementados con camisas blancas y zapatos o huaraches tradicionales. El otro sector lo conforma hombres de edad más avanzada, y la característica de su indumentaria es auténticamente tradicional, y consta de pantalón blanco con tela de algodón, un poco debajo de la rodilla, camisa blanca del mismo material, porta una faja roja en la cintura y huaraches elaborados por ellos mismos, o que pueden ser comprados.

¹ Caites: se le denomina a los huaraches o calzado de plástico que ya forma parte de la indumentaria tradicional y que suelen utilizar un pueblo o cultura.

Muchos jóvenes que pertenecemos a la religión católica tradicionalista, conservamos la mayor parte de las creencias ancestrales. Nuestra cosmovisión es la más difícil de modificar, ya que eso es lo que nos transmiten y enseñan desde niños: a los niños y las niñas en concreto, cuando acompañan a sus mayores, les enseñan a cargar leña, a ver la milpa, y cuando se van de caza, cuando van a las montañas o a los cerros, les dicen que no deben de acercarse a las cuevas, porque allí les pueden robar sus *ch'ulel*². Porque todas las cuevas tienen dueños, algunos buenos y otros malos. En la lengua tseltal se le denomina *Tsajal Chauk* al los dueños malos y *Sakil Chauk* a los dueños buenos. Según nuestra cosmovisión, en mi pueblo se cree que a los primogénitos se les puede robar con facilidad su *ch'ulel*, y por eso hay que impedirles que se acerquen a las cuevas y hay que evitar que se alejen mucho de sus mayores. Porque si un *ch'ulel* se queda en alguna cueva, o en cualquier lugar sagrado, como son los cerros y los manantiales, es necesario ir por ellos, o de lo contrario, la persona corre el riesgo de perder la vida y su *ch'ulel* se irá a vivir en ese lugar. La persona que tiene que ir a traer el *ch'ulel* debe ser un curandero, quien a cambio de sacar el *ch'ulel* le ofrecerá al lugar, alimentos y bebidas sagradas. Esta concepción que tenemos de la vida y de la naturaleza se practica aún en la juventud, así seamos estudiantes e incluso profesionistas. Si pertenecemos a la religión católica tradicionalista, eso es parte de nuestra cosmovisión, que no podemos dejar de creer, porque si esto pasa estaremos traicionando a nuestros dioses, y sobretodo nuestra identidad como grupo cultural originario.

² *Ch'ulel* en mi etnia que es la tzeltal, y como otras etnias mayenses de Chiapas, quiere decir, nuestra otra parte intangible. Muchos dicen que es nuestro espíritu, pero es mucho más que eso, es nuestra vida, y los curanderos de mi pueblo dicen que es nuestro guardián, es decir nos cuidan físicamente, dependemos de él y él de nosotros.

SER JOVEN

Por todos los factores que influyen en el desarrollo de los pueblos originarios, en la noción de ser joven se están adoptando valores, símbolos y significados, que expresan nuevas situaciones y condiciones de vida, en la socialización con otras culturas; lo cual permite generar nuevas prácticas culturales y estrategias para conservar y difundir nuestras culturas. Por ejemplo, la realización de rituales fuera del tiempo y espacio tradicional, encuentros de danzas, música, entre otras manifestaciones.

Los jóvenes de hoy en día somos los responsables de transformar nuestros valores y costumbres, ya que muchos somos muy modernos, con grandes diferencias con nuestros mayores, como en el uso del celular, y porque empleamos todas las tecnologías que están a nuestro alcance. Salimos a conocer el mundo externo, hay jóvenes que están en otros países e incluso en otros continentes, estudiando, ya sea la licenciatura o algún posgrado, preparándose cada día para ayudar a nuestros pueblos y buscar la igualdad, justicia y dignidad.

Estos cambios de la juventud originaria tienen que ver con las instituciones que transmiten las nuevas formas de vida, porque ciertamente la cultura no se trae en los genes sino que se va adquiriendo a través de las relaciones sociales. Las instituciones encargadas de transmitir la cultura y por tanto la identidad son: la familia, religión y escuela; y ahora hay una cuarta institución que juega un rol importante en estos tiempos: los medios de comunicación, que lo hacen a través de sus contenidos editoriales así como mediante la publicidad. Esto lo ha sabido aprovechar al máximo el capitalismo a través de la mercadotecnia, porque al consumir productos específicos estos consumos se vuelven fuentes de identificación entre los jóvenes, aún entre los de distintos niveles socioeconómicos y de diferentes culturas; lo cual se ve con frecuencia en las zonas urbanas. La mercadotecnia ha logrado subvertir el orden tradicional e imponer las reglas que definen el mercado de consumo, influyendo

no sólo en las acciones del Estado sino en los movimientos sociales y culturales, y sobre todo en los agrupamientos juveniles.

Así, he observado cómo los jóvenes varones de mi pueblo Tsel-tal, cuando salen a trabajar temporalmente a las grandes ciudades, principalmente los que emigran a la ciudad de México, regresan vestidos de manera muy diferente, utilizando los llamados pantalones cholos y con frecuencia se visten de negro. Todos o casi todos, consiguen trabajos de ayudante de albañil en las construcciones en las grandes urbes. Aquellos que salen a estudiar también marcan su diferencia por la forma de vestir, de hablar, de comportarse y por la noción que tienen de la vida.

Derivado de lo anterior, en los jóvenes es fuerte el impacto de los cambios que se dan en los procesos de socialización, que antes se desarrollaban fundamentalmente en el seno de la familia y de la vida comunitaria; en cambio en este siglo XXI, socializamos en las escuelas desde nivel básico y los que tenemos la oportunidad de llegar hasta las universidades lo hacemos en la migración, así como en todas las relaciones interétnicas presentes en la sociedad globalizada de la que formamos parte. La socialización se ha vuelto múltiple, se produce desde diferentes ámbitos, y no siempre es compatible con las formas tradicionales. Es decir, que parte de la producción del sentido de la identidad está fuera de los ámbitos de la vida comunitaria.

Es una situación totalmente diferente de cuando mi mamá vivió su juventud, porque su ciclo de socialización estaba basado en las normas de la comunidad, con determinadas formas de percepción y acción social, con reglas claramente definidas para establecer actitudes y comportamientos basados en las tradiciones, mayoritariamente compartidas por el resto de la comunidad. Por ejemplo, cuando mi mamá era niña sabía que tenía que cuidar al hermano menor y no debía asistir a la escuela, tenía una manera de vestirse, y no debía hacer cosas que sólo a los varones les eran permitidas.

SER JOVEN Y SER MUJER

Ahora nosotras estamos en plena construcción de lo que significa ser mujer y ser joven de un pueblo indígena, ya que es uno de los aspectos de cambio que más auge ha tenido en los últimos años. Se está cambiando el rol que juega una mujer en la comunidad; uno de los más interesantes es el derecho a la educación, al trabajo, a la participación comunitaria, entre otros ámbitos. Cuenta mi mamá que mi abuelita no la dejaba ir a la escuela primaria, en cambio todos los hermanos varones terminaron su primaria porque les daban preferencia de asistir al colegio. Hoy en día se ve muy marcado el cambio y se practica con mayor frecuencia la equidad de género. Quedan pocas familias que siguen con la ideología de que las mujeres no pueden superarse por medio de la educación en sus diferentes niveles.

También hemos tenido la tendencia de apropiarnos de bienes culturales, productos de las industrias culturales hegemónicas, esto ha generado otro modo de vivir y estilos de consumo globalizados. Las que nos preparamos profesionalmente hemos adoptado los productos de la tecnología para enfrentarnos día a día con la competencia que se vive, mientras que las que no estudian alguna carrera utilizan menos la tecnología. Lo que muestra que ello no debe verse de forma mecánica, ya que tales consumos no suceden de la misma forma en todos los lados, porque varía la apropiación y resignificación que cada joven hace en cada lugar y el acceso que a ellos tiene.

POBREZA, DISCRIMINACIÓN Y DESARROLLO

Algo que se evidencia es la condición asimétrica y de pobreza de nuestras poblaciones originarias, ya que siempre hemos sido para el Estado sinónimos de falta de desarrollo tanto económico como social, y ello limita las opciones para decidir autónomamente el

sentido del cambio que queremos vivir. Lo cierto es que el desarrollo para nosotros también significa dejar a un lado algunos de los elementos de los usos y costumbres. No obstante, y a pesar del panorama desolador que provoca el impacto de las políticas nacionales y de la globalización, algunos jóvenes indígenas, más que enarbolar demandas como sector generacional, buscan modificar las condiciones estructurales, ideológicas y culturales que contribuyen a la reproducción de la pobreza y la exclusión, que hemos vivido desde la invasión por parte de los europeos, considerándonos como una cultura inferior a ellos. Y la discriminación, ha llevado a algunos al desinterés por conservar las culturas e identidades propias.

Los grupos no indígenas que nos rodean y que saben que venimos de tierras indígenas, a veces tienen concepciones erróneas y simplistas de nosotros, las cuales les impide conocer y valorar mejor nuestras culturas. Las visiones y prejuicios externos afectan mucho a la sociedad; para cambiar estas concepciones se tiene que tomar en cuenta la activación de nuestros símbolos y significados, y se requiere que ya no vean a nuestra cultura como un problema para la sociedad mestiza sino como una riqueza, parte de la diversidad cultural étnica existente en nuestra patria.

En esta generación de jóvenes originarios, de la que bien puedo decir que formo parte porque soy una de esos jóvenes que viven y experimentan los cambios y la transformación o desarrollo de nuestra cultura, sabemos bien que la cultura es dinámica y que sufre modificaciones con el tiempo. Sólo que en estos días el cambio es más acelerado, a diferencia de la juventud que vivieron nuestros abuelos o las personas mucho mayores que nosotros y que conocemos en nuestras localidades. El punto es que también somos víctimas en este proceso de socialización que es una amenaza para nuestras manifestaciones culturales, al vernos sometidos con mayor frecuencia a las sociedades urbanas, y al copiar estilos de vida occidentales; y sin darnos cuenta nos vamos alejando cada vez más de nuestras culturas. Para nosotros es difícil volver a recuperar nuestra identidad.

EL CAMBIO ¿HACIA DÓNDE?

Tenemos mucha tarea como jóvenes estudiantes, profesionistas y campesinos, ya que de alguna manera somos agentes de cambio. Hay que poner todo en una balanza y reflexionar sobre qué factores del cambio nos ha beneficiado y qué nos ha afectado. En este sentido no estaría de más cuestionarnos ¿qué es ser indígena? Ya que cuando nos referimos a este término, rápido pensamos en grupos étnicos, que tienen cierta lengua, una indumentaria, algunos rituales, entre otras características; y al mismo tiempo nos vienen a la mente imágenes e ideas que suelen reflejar la discriminación y marginación que hemos vivido. Hay que hacer conciencia, actuar y autocriticarnos y enjuiciar lo que los demás dicen de nosotros; debemos cuestionarnos si es correcto que nos llamen *indígenas* y preguntarles a los demás qué opinan de eso.

Debemos buscar un término no discriminatorio, racista ni marginalista. Ya que la palabra *indígena*, y peor aún la de *indio*, nos ha hecho mucho daño, desde que llegaron los españoles a invadirnos y considerarnos como culturas inferiores a ellos, y hasta la actualidad nos siguen tratando así los que no se creen indígenas. De alguna manera hemos sido ignorantes, o por falta de conocimiento, hemos aceptado que nos llamen de esa manera. Recuerdo que en una ocasión tomé un diccionario y busqué el significado de este término y pude entender el verdadero significado: “originario de un país” y pues me llevó a una reflexión llegando a la conclusión que todos los mexicanos somos indígenas con una gran diversidad de culturas y etnias. Un joven mestizo me preguntó si yo era indígena, le contesté: soy de la etnia Maya Tseltal. Un término bastante desconcertante y poco conocido para él, al estar acostumbrado a escuchar “*esos indios, aquél indígena o ese Chamula*”. Todos somos indígenas, porque tenemos una pertenencia cultural, y qué mejor que nos digan pueblos originarios. Si todos los jóvenes cambiáramos esa concepción, con el paso del tiempo se irán olvidando del término *indio* para dejarlo sólo en la memoria, en los registros de lo que fuimos, y un

punto y aparte de lo que seremos de hoy en adelante. Debemos dar a conocer a nuestros mayores que no conocen las letras, pero que tienen conocimientos y experiencias valiosas que no encontramos en los libros, –aunque sean escritos por los más prestigiados investigadores–, para que sepan de ellos nuestros niños que son el presente y el futuro. A ellos hay que decirles que nosotros no somos *indios* sino mexicanos, que los indios viven en otro país y que su país se llama India: un país como cualquier otro en este mundo. De esta manera podremos generar el verdadero cambio. Al mismo tiempo debemos dar a conocer la importancia de nuestra cultura. La manera de apreciar y valorar lo que tenemos, o lo que tuvimos, es conocer nuestras raíces, es decir la verdadera historia. Así podríamos combatir la discriminación que nos hacen los agentes externos. Y debo decir cuando me vuelvan a preguntar: soy Maya Tselal, e incluso si estoy fuera del estado diré soy de Chiapas.

En las culturas indígenas muchas cosas son admirables, pero nada más asombroso que nuestros pueblos, nuestra gente que ha podido conservar la cosmovisión heredada por nuestros ancestros. Es valioso saber que jóvenes y no tan jóvenes estamos orgullosos de nuestras culturas y que en cada paso que damos cargamos la herencia ancestral. Es un verdadero orgullo saber que muchos de nosotros, pertenecientes a alguna etnia, estamos terminando una licenciatura, una maestría e incluso hasta un doctorado, y que a pesar de nuestra preparación reconocemos y valoramos nuestra cultura, las tradiciones, las creencias y que somos parte de nuestra gente, y de la vida comunitaria. Aunque hay que reconocer que no todos pensamos lo mismo, debido a que existen personas que se avergüenzan de sus raíces y prefieren ocultar su identidad, llegando a rechazar por completo a su cultura y todo lo que ésta engloba.

Los jóvenes que estamos preocupados por el desarrollo y la conservación de nuestras culturas nos enfrentamos con un dilema, que nos desafía día a día: la preocupación sobre el proceso de cambio, que no necesariamente es desarrollo para el bien de la comunidad. En mi caso particular, observo y vivo el proceso de cambio en mi

pueblo, y me pregunto: ¿Desde cuándo los hombres están dejando de usar la ropa típica o indumentaria tradicional, por qué ya no se consumen esos alimentos que de manera saludable se producen en la localidad y que han sido sustituidos por alimentos chatarras y refrescos embotellados? ¿Y por qué los niños ya no están aprendiendo a hablar la lengua materna? Estas circunstancias que observo me llevan a cruzar un mar blanquecino, surcando olas abrumadoras, como un soplo de tormentas en mi mente, al habitar yo en un mundo tan cambiante, y al pensar que mi pueblo está sufriendo. No sé si son los primeros síntomas del etnocidio.

Debemos ser conscientes de que la cultura es dinámica, aunque eso no justifica que dejemos morir nuestra cultura. Me consuela pensar que estamos en ventaja, porque como pueblos originarios tenemos la capacidad de adaptarnos en el tiempo y espacio, y como muchas culturas originarias hemos podido resistir a los que han querido extinguir y acabar con nuestros pueblos. El ingenio de los hombres y las mujeres de nuestros pueblos originarios apresan con sus redes las tradiciones y las costumbres. No muere por completo la cultura, es más, se va enriqueciendo al abrirnos a las demás culturas, pero buscando la manera de conservar la nuestra. Porque por tradición, a lo largo de nuestra historia estas memorias no han sido aplastadas; y me refiero al joven que ha tenido el privilegio de establecer una plática agradable con sus padres y abuelos, o con cualquiera que cuenta historias, según nuestros antepasados les platicaron a ellos anécdotas, mitos, leyendas, etc. A aquel joven o niño afortunado que alguna vez escuchó platicar a los viejitos y que tiene la tarea y obligación de seguir transmitiendo esos relatos para que no se pierdan; y así, los niños y los jóvenes del siglo XXI sean también afortunados y se sientan orgullosos de sus antepasados, y la cosmovisión nunca se extinga. Esto que para los antropólogos es “*tradición oral*” para nosotros significa más que eso; es nuestra esencia como grupos étnicos, es nuestro pasado, presente y futuro, es el alimento de nuestras vidas, lo llevamos en la sangre que corre en nuestras venas, es el principio y el fin. En sí es la

riqueza que poseemos como culturas originarias, descendientes de las culturas mesoamericanas.

CONCLUSIÓN

Muchos de nosotros estamos orgullosos de llevar en las venas “*sangre indígena*” y a pesar de radicar en las zonas urbanas nos identificamos como pertenecientes a alguna etnia, combatiendo la discriminación en las ciudades. Jóvenes universitarios que salieron de sus comunidades con la idea de superación, tratan de manejar bien el castellano, de aprehender por sí mismos el alado pensamiento occidental, los modos de vida urbana, a escapar del rigor de los hielos, a evitar los azotes psicológicos que resultan al enfrentarse a la discriminación. Pero más allá de copiar y adaptarse el estilo de la cultura *mestiza* somos aún portadores de nuestra historia; porque un indígena nunca deja de ser indígena por su manera de ver el mundo, por su cosmovisión que no se puede cambiar de la noche a la mañana, y por las dolencias rebeldes que sufrieron nuestros antepasados al resistirse, primero ante la colonia, después ante la política de la independencia y de la revolución, y las que aún padecemos por las políticas que vivimos actualmente.

Hoy en nuestros pueblos originarios tenemos todavía sabios que han heredado los conocimientos de los ancestros, y también los jóvenes y los niños tenemos la capacidad de aprender de esa sabiduría, como la medicina y la ciencia agrícola, que es conocida por la cultura occidental como “conocimiento empírico” y tradición oral. Pero tampoco podemos tratar a nuestras culturas originarias con conceptos románticos, y en mi caso que soy descendiente de la cultura maya, una de las culturas más rebeldes y con gusto por la guerra, la esencia de esta civilización que ha traído ventajas y desventajas.

Es un privilegio nuestro paso por este mundo y más aún saber y conocer la importancia de ser joven e indígena y ser conscientes en

esta época moderna y globalizada, pues se tiene la doble tarea entre ser indígena y ser joven al ir descubriendo el mundo que nos rodea y todo lo que nos ofrece el capitalismo, a través de los productos tan modernos e innovadores; de esta manera nos vemos obligados a consumir los productos trayéndonos ventajas y desventajas. Un ejemplo claro son los alimentos procesados que estando en las ciudades es fácil adquirir para ahorrar tiempo en la cocina o porque nos despierta curiosidad en querer probar tan extraño alimento. Y la consecuencia de esto, es que con el tiempo nos vamos adaptando a este hábito y dejamos de consumir lo que se cosecha en nuestros pueblos, llámese: tortillas o alimentos a base de maíz, frijoles, verduras, es decir, vegetales que crecen en nuestros pueblos y que ha sido parte de nuestra dieta diaria.

En nuestros días la mayoría de las comunidades padecen desnutrición, principalmente en niños menores de 10 años, debido a que el consumo de comidas chatarras se ha incrementado en estos últimos años. Este aumento se da por la accesibilidad de tipo económica y la distribución del producto, porque se pueden adquirir en precios muy bajos y en cualquier tienda de comunidad por muy chiquita que ésta sea.

No se quedan atrás los refrescos embotellados. He vivido y experimentado cómo este producto ha ocupado un lugar importante en las comunidades y/o pueblos étnicos, llegando al grado de considerarse como una bebida principal e importante en las festividades religiosas, civiles y políticas, entre otros. El uso principal que se le ha asignado a los refrescos embotellados, y en particular a los productos de la Coca Cola, que desde hace décadas juega un papel fundamental en las ceremonias y rituales. He visto el consumo excesivo en las festividades religiosas y no religiosas. En las curaciones tradicionales forma parte como otro de los elementos esenciales al igual que las bebidas embriagantes rituales y que cada pueblo ha creado su propia bebida para ofrecerles al dueño del agua, entre otros dioses o dueños de la naturaleza. Desde chiquitos nos enseñan a tomar refrescos (yo viví esa experiencia). En una ocasión

donde tuve la oportunidad de asistir a una fiesta en la casa de una familia, me di cuenta que una señora tenía su niño como de dos años aproximadamente y a la hora de la comida, todas las señoras y muchachas que se habían encargado de hacer las tortillas buscaron lugares cómodos dónde sentarse, la mayoría buscó refugio en el suelo formando una especie de andana y todos los niños se sentaron enfrente de sus mamás. Las muchachas jóvenes empezaron a pasar los platos de comida, luego las tortillas servidas, la sal y al final los refrescos en botellas de vidrio. Una señora que llevaba su niño pidió vasos para servirle refresco y otra señora que también tenía su niño, pero con más edad que la otra (8 años aproximadamente) tomaron de la misma botella, es decir, el niño y la mamá compartieron la botella de refresco, también pude observar una madre con una bebé en brazos, cargaba un biberón y al recibir su refresco, ésta lo primero que hizo fue llenar el biberón para dárselo a su bebé para distraerla mientras comía.

Con esta experiencia me di cuenta cómo nos crean el hábito de consumir refrescos embotellados. He escuchado conversaciones en las fiestas donde comentan de personas que ya no consumen mucho refresco embotellado, o si lo consumen lo tiene que rebajar con agua porque se han enfermado de *azúcar* (diabetes); en algunos casos, algunas personas cuando presentan los síntomas de diabetes lo relacionan con alguna maldad causada por alguna persona y no aceptan que es una enfermedad que no tiene nada qué ver con brujerías o algo similar. Por supuesto, no todo lo que hemos adaptando de la cultura occidental para satisfacer nuestras necesidades y deseos afecta a nuestra cultura en los diferentes aspectos de la vida comunitaria; también hay algunos que nos han favorecido en la economía, en la organización social y en la participación comunitaria, sobre todo en las mujeres y en la salud.

Gracias a algunas políticas, aunque no se aplican de manera adecuada, hemos podido conservar un poco nuestra ecología, cuidar la salud, la economía, entre otros. Como la introducción de estufas ecológicas o ahorradoras de leña e incluso estufas de gas, considero

que son una buena alternativa para reducir la tala de árboles. Me he dado cuenta, porque mi familia también lo hace, los camiones llegan llenos de madera fresca que servirá en la cocina. Para llenar un camión de los que utilizan para transportar, se necesita de 1 a 3 árboles gigantes que tienen de 10 a 50 años de edad cada árbol, y se utilizan en menos de seis meses. Actualmente muchas familias están usando las estufas ahorradoras y sí se nota que está dando resultados, porque los camiones que traen leña duran el doble e incluso el triple de tiempo.

El uso de la tecnología también nos ha favorecido, la radiocomunicación que ha servido para comunicarnos de comunidad a comunidad, los medios audiovisuales modernos juegan un papel importante para nosotros que somos universitarios, profesionistas o personas que se han dedicado a la promoción y conservación cultural; sin embargo, estamos preocupados de preservar o realizar un registro de nuestras tradiciones y costumbres porque sabemos que esto se va modificando y de alguna manera hay que ver la forma de dejarle nuestras tradiciones y costumbres a las generaciones futuras, como patrimonio tanto material como inmaterial de nuestras culturas. Y hemos encontrado la manera de preservarlas mediante fotografías, videos, documentos, audio, libros, entre otros.

Particularmente me he dedicado a la promoción cultural y artística, me ha interesado la conservación y rescate del patrimonio cultural tangible e intangible, en las diferentes expresiones de los pueblos mayas y zoque. En la actualidad estoy trabajando un video documental en el territorio zoque acerca de una danza que nace a partir de una leyenda de los tiempos prehispánicos. Todo esto gracias a mi formación en cuanto al campo artístico y cultural, que me ha permitido apreciar los bienes y servicios culturales de cada etnia o cultura de Chiapas, e incluso de otras etnias de la República Mexicana, ya que he tenido la oportunidad de viajar y conocer las situación de vida que tienen, sus estilos de vidas, su lengua, su cosmovisión e incluso la historia que compartimos como descendientes de culturas madres.

Desde mi punto de vista, es importante debatir el tema de la migración, porque yo también he salido de mi tierra natal a una ciudad, con la finalidad de seguir estudiando, primero la preparatoria y después el nivel superior. Desde mi experiencia, salir de la tierra natal genera un fenómeno no sólo en los jóvenes sino también en los adultos que nos convierte en actores sociales con identidades múltiples; esto se debe a que nos enfrentamos con otras culturas y modos de vidas. Los jóvenes que salimos de nuestras localidades cambiamos nuestra forma de vestir, educación, en algunas ocasiones copiamos modelos de vida y a veces nos volvemos consumidores de alguna marca y/o clase de alimentos, es decir, nos volvemos dependientes de la mercadotecnia.

La migración tienes sus pros y sus contras, porque cuando salimos de nuestras comunidades, lo hacemos con la idea de mejorar nuestras condiciones de vida, es decir, queremos buscar un empleo mejor pagado, o seguir estudiando, para superarnos y después ayudar a nuestra gente; pero desafortunadamente existen casos en que los jóvenes salen para buscar empleos y buena cantidad de ellos caen en el vicio, ya sea de algún tipo de drogas o del alcohol, y cuando se involucran en las drogas, luego son utilizados como vías para la distribución de esas sustancias e incluso llegan a ser extorsionados.

En la actualidad existen bandas en el pueblo, que se denominan *los batos locos*. En las paredes de las casas pintan sus firmas para expresarse. Las personas mayores señalan que eso no hacía la juventud porque no salían a trabajar en las grandes urbes sino iban a trabajar en las fincas y no había mucho cambio como se ve ahorita en como regresan los jóvenes. Otros ya nunca más regresan a sus casas y la familia no sabe nada de ellos, algunos muchachos llegan a verlos en la capital del país, afirman que se dedican al robo, al consumo y venta de drogas y son pertenecientes a cualquiera de las bandas peligrosas que existen en la capital. Ha habido casos de jóvenes que son regresados a sus hogares ya sin vida, porque murieron en algún enfrentamiento con otras bandas de jóvenes.

Que la migración tienes sus ventajas también lo digo, porque existen muchos jóvenes pertenecientes a alguna etnia que salen a las zonas urbanas para seguir estudiando algún nivel académico, e incluso varios llegan a terminar algún grado de posgrado, y esto es lo que le ha dado importancia a nuestras culturas, porque conociendo nuestra situación y la historia, empezamos a valorar la etnia en que nacimos. Resultado de esto es el tan debatido tema de la *interculturalidad*, y el derechos de los pueblos indígenas, la igualdad, la lucha por la no discriminación de razas y una infinidad de temas tan discutidos por nosotros, como pertenecientes de los pueblos originarios y que día a día buscamos la dignidad de nuestra gente, nuestras raíces, nuestros pueblos e incluso nuestros dioses.

En suma, como pueblos originarios tenemos la esperanza de que tarde o temprano podamos vivir en armonía como vivieron nuestros antepasados mayas en mi caso, de respetar nuestra madre tierra y vivir de manera sustentable para no hacer agonizar a quien nos da de comer.

JÓVENES MIGRANTES EN CHIAPAS: DEL SUEÑO AMERICANO A LA REALIDAD

*Iván Francisco Porraz Gómez**

Se ha instalado desde el sur hasta el norte [de México] un inmenso Coliseo vertical, donde los indocumentados centroamericanos y muchos paisanos de Chiapas y Oaxaca tienen que cruzar a lo largo de su travesía. Un sin fin de gladiadores uniformados y otros enmascarados los esperan en esta arena que asume el nombre de retenes migratorios, PGR, ejército, armada de México, pandilleros, Maras Salvatruchas, etcétera. Son estadísticas, son simples números y, sin embargo, detrás de cada cifra hay un rostro, una historia, un drama, un sueño...

Flor María Rigoni

En Chiapas sabemos muy poco de los y las jóvenes migrantes. Los desplazamientos migratorios a Estados Unidos reportan que 55% de los cruces registrados, 429,970, corresponden a jóvenes cuyas edades fluctúan entre los 15 y 29 años de edad (INEE, 2008). La dificultad para obtener datos desagregados por municipios y las localidades

*Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas en el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA).

nos llevan a concluir que no sabemos con exactitud cuántos jóvenes chiapanecos cruzaron la frontera entre México y Estados Unidos; sin embargo, podemos afirmar que seguramente muchos de ellos formaron parte de ese éxodo. Es decir, dicha cifra puede extenderse a las entidades federativas como Chiapas que se han insertado al flujo migratorio internacional durante los años noventa del siglo XX y los primeros años que van del presente siglo que vivimos.

Ante un hecho como ese, se abre una problemática compleja porque si bien entre las razones de emigrar se encuentra la pobreza,¹ y con ella la decisión de movilizarse y salir de ésta, existen razones que tienen que ver con un imaginario que hace de la migración internacional un sueño: “el sueño americano” que los liberará de la pobreza y les abrirá un mundo distinto al de sus comunidades de origen, un sueño que les permitirá realizarse a nivel personal.

En este marco, el presente trabajo explicará lo que acontece en un municipio de la frontera sur de Chiapas, Las Margaritas, donde se percibe una imagen negativa de los jóvenes que han migrado y luego retornado al lugar de origen, sobre todo en aquellos casos en los que adoptaron prácticas y formas de conducta que los hace diferentes a los de la comunidad, provocando el rechazo en su familia y entorno comunitario inmediato. En este municipio corren rumores que hacen del joven retornado un factor de peligro obligándolo a salir nuevamente de su lugar de origen para enfrentarse a otro espacio, del que tal vez intentó desprenderse al decidir regresar a su casa.

Aunque en algunos municipios de Chiapas los jóvenes no enfrentan tal situación de manera generalizada, no debe perderse de vista la vulnerabilidad y los riesgos que los jóvenes enfrentan, cuando con un origen campesino son arrojados a un espacio social que no integra, sino que excluye y discrimina, pequeñas comunidades de pandilleros o subculturas como forma de supervivencia, muchas veces con consecuencias lamentables.

¹ En México, más de una tercera parte de los jóvenes y adolescentes se encuentran atrapados en la pobreza (*El Universal*, 11 de septiembre de 2006).

CHIAPAS: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA “NUEVA” MIGRACIÓN

En Chiapas, hasta hace dos décadas, el fenómeno migratorio no mostraba gran intensidad, e incluso las migraciones internas o interestatales eran consideradas como parte de un acomodo constante de la población (Fábregas. Cfr. Cruz Burguete, 2007, p. 9). Sin embargo, existen trabajos donde se documenta que los chiapanecos han migrado por distintas razones dentro de las fronteras estatales desde hace dos siglos. La migración interna se tiene registrada desde el siglo XIX, y se relaciona con distintos eventos, desde las necesidades de subsistencia de campesinos indígenas, la repartición de tierras, y procesos de emigración en búsqueda de tierras en áreas entonces poco pobladas como la Selva Lacandona, hasta por problemas políticos y religiosos. Al respecto, María del Carmen García, Alain Basail y Daniel Villafuerte mencionan:

La migración interna en Chiapas ha estado relacionada con la demanda de mano de obra del mercado laboral (por ejemplo en las zafras cafetaleras o azucareras), la construcción de infraestructura carretera u otro tipo, los procesos de colonización y poblamiento de la selva, así como los conflictos religiosos, agrícolas y políticos, incluso armados (2007, p. 148).

Se trató de migraciones internas, de regiones altamente pobladas hacia regiones con baja densidad demográfica, y convocada por políticas gubernamentales o por movimientos espontáneos en atención a sus necesidades de tierra o de trabajo. Sin embargo, también se presentaron desplazamientos forzados por conflictos políticos y religiosos. Por otra parte, respecto a la migración interestatal, se registra en los últimos años una mayor diversidad de lugares de destino. De acuerdo con Pimienta Lastra y Marta Vera, en su estudio, basado en las encuestas del INEGI, se reporta que en 1970 residían fuera de la entidad chiapaneca 90,578 personas. Las entidades receptoras más importantes eran el Distrito Federal y el Estado de México, siguiéndole en importancia los estados vecinos de Tabasco,

Veracruz, Puebla y Oaxaca. En una escala de cinco grupos, Chiapas se encuentra en el grupo de emigración media, con 2% de población expulsora.

En la década de los noventa del siglo XX aparecen nuevas entidades receptoras, como es el caso de Quintana Roo y Jalisco. Pero ya para el año 2000 sobresalen las entidades del norte como lugar de destino. Por estas fechas 20,214 chiapanecos se desplazaron al estado de Baja California; y cerca de 20,500 lo hicieron a Tamaulipas, Chihuahua, Sonora, Sinaloa y Coahuila. No obstante, el Estado de México, con 49,990 migrantes chiapanecos y Quintana Roo, con 31,818, son las entidades más importantes para la recepción (García y Olivera, 2006).

Cabe señalar que la mayor parte de la población migrante, tal como mencionan Pimienta Lastra y Marta Vera (2005), se encuentra en edades productivas. En el año 2000, la proporción de migrantes internos tenía entre 15 y 49 años de edad. Asimismo, en Chiapas la proporción de migrantes internos varones es 48.5%, y la de las mujeres alcanzó 51.5%.² Es decir, que es posible que estén emigrando parejas jóvenes sin hijos o quizá sólo el jefe (a) del hogar o ambos padres, como un *modus vivendi* de supervivencia familiar.

En suma, con base en los datos de Pimienta Lastra y Marta Vera (2005), se puede decir que desde los años setenta del siglo XX es visible una tradición migratoria interestatal, primero a los estados del centro del país, y a partir de los noventa, hacia la zona turística de Quintana Roo y hacia algunos estados del norte de la República.

En el caso del notable incremento de la migración internacional, que se registra en los años noventa (Villafuerte y García, 2006, 2008; Jáuregui y Ávila 2007; Viqueira, 2008), obedece a diversas causas, entre las que destacan los cambios en los mercados labo-

² García y Olivera (2006) han documentado que hacia la frontera norte muchas jóvenes solteras de 15 y 25 años deciden no sólo prolongar la distancia en el lugar de destino, cuando no el arraigo definitivo, sino que también optan por permanecer solteras o casarse después de los 24 años o más, ya no con un miembro de la localidad o del estado, sino con un migrante de otra entidad federativa.

rales de los países tradicionalmente receptores, el recrudescimiento de la pobreza y el desempleo en las naciones expulsoras así como el desarrollo de las comunicaciones que posibilitó el flujo de ideas e información en una escala global. Sin embargo, Chiapas, al igual que otras entidades del sur de México, se inserta a los flujos migratorios internacionales, específicamente a los Estados Unidos y Canadá, en los años noventa, incrementándose en los primeros años de este siglo XXI.

Hoy, Chiapas se ha consolidado como uno de los principales estados expulsores de migrantes; según información de la Conapo con base en datos de la Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México (EMIF), en 2008 Chiapas fue el estado que más migrantes envió a Estados Unidos (14%), incluso por encima de entidades con una antigua tradición migratoria, como Guanajuato (8.6%) y Oaxaca (7.2%). Por su parte, Villafuerte y García 2006, 2008 y 2009; Jáuregui y Ávila, 2007; Rus Diane y Jan Rus 2008, así como otros analistas que han trabajado la migración en Chiapas, señalan que la incursión de chiapanecos en este fenómeno, a nivel internacional e interestatal, es principalmente de carácter laboral; esto es, que tiene como objetivo atenuar la grave crisis en la que se encuentran miles de familias campesinas, que han visto disminuir su capacidad productiva y con ella el deterioro progresivo de empleo e ingresos. No hay que olvidar que en Chiapas el problema del campo es particularmente crítico, pues a la situación de crisis económica se le suman los conflictos sociales y políticos que viene arrastrando desde años atrás y, a partir de 1994, los que se generaron debido al movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) refiere que el porcentaje de desplazamientos migratorios de jóvenes sin educación básica a nivel estatal se presenta de manera diferenciada, como es el caso de Chiapas, Guerrero y Veracruz, donde 70% de los jóvenes no había concluido el nivel secundaria (81, 72 y 70% respectivamente, según el INEE,

2008). La referencia anterior y algunos datos adquiridos en trabajo campo permiten sostener la idea de que el mercado laboral al que se insertan numerosos chiapanecos son trabajos que exigen poca calificación: agricultura, construcción, servicios, y la maquila en el caso de las mujeres en el norte del país.

LOS JÓVENES CHIAPANECOS: ALGUNOS DATOS

En la actualidad se dice que los jóvenes están en una posición privilegiada para aportar al desarrollo, sin embargo, mientras el despliegue de los actuales estilos de desarrollo exige un aprovechamiento óptimo del tipo de activos que se concentran en ellos, se da la paradoja de que aumenta la exclusión social entre los mismos. Varias razones permiten sostener esa idea: por ejemplo las pocas o nulas políticas para la juventud en México y, por ende, el aumento de integrantes en la mal llamada generación “NI NI” y la apuesta a la migración como poción de subsistencia.

Chiapas no está al margen de esta problemática. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2009, primer trimestre, Chiapas tiene 4.5 millones de habitantes; y de ellos, 26.1% son jóvenes de 15 a 29 años; 550,000 son hombres y 623,000 mujeres. Por lo que se refiere a la composición por edades de los jóvenes se observa que tienen un mayor peso los adolescentes de 15 a 19 años de edad, quienes representan 43.2% del total de la población joven; le siguen los de 20 a 24 años con 29.4% y, aquellos de 25 a 29 años registran 27.4%. Además, de acuerdo con el II Censo de Población y Vivienda 2005, existen en el estado 957,000 hablantes de lengua indígena, de los cuales, 313,000 tienen de 15 a 29 años de edad; 151,000 son hombres y 162,000, mujeres. La proporción de esta población joven es de 32.7% del total de población indígena.

En lo que respecta a la educación en Chiapas, en 2005, más de la cuarta parte (26.1%) de las mujeres de 15 o más años son analfabetas y 16.2% de los hombres también tienen esta condición.

El promedio de escolaridad se refiere al número de años de educación formal que en promedio ha cursado la población de 15 o más años. En 2005, el promedio de escolaridad de las mujeres era de 5.6 años, es decir, con menos del sexto año de primaria; en los hombres era de 6.6 años.

Las actividades económicas más comunes en el estado son las agropecuarias, comerciales y turísticas, y las menores son las industriales. Las más rentables son las relacionadas con el comercio y el turismo. Durante el primer trimestre de 2009, la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo informó que la población económicamente activa (PEA) de 15 a 29 años, de Chiapas, era de 592,000 personas. Estos jóvenes representan 35.4% de la fuerza de trabajo total.

Ahora bien, de los jóvenes ocupados, 45.8% labora en el sector terciario (servicios y comercio), 39.2% en el primario, 14.7% en el secundario. Por su posición en la ocupación, la mayor parte de los jóvenes ocupados (54.0%) son personas subordinadas y remuneradas (306,000); los trabajadores no remunerados representan 31.1% (176,000); los trabajadores por cuenta propia, 12.3% (70,000); y los empleadores (patrones) 2.6%, casi 15,000 jóvenes.

Estos datos llevan al reconocimiento de un problema grave para el país, y en particular para Chiapas. Si bien los demógrafos indican que la transición demográfica del país se encuentra en una etapa en la que la mayoría de la población es joven, lo cual pronostica un “bono demográfico” para los años próximos, la realidad es que este sector se viene erosionando, ante la falta de empleos de calidad para esa población en edad productiva, de modo que éstos toman la decisión de emigrar a los Estados Unidos. Según Barbardo Kliksberg (2008) en sociedades como las latinoamericanas donde se ha profundizado la desigualdad, la movilidad social ha tendido a congelarse. Amplios estratos de las clases medias se han visto en peligro. El afán de los jóvenes no ha estado concentrado como en décadas pasadas en ascender socialmente, sino en ayudar a sus grupos familiares a sobrevivir y no empobrecerse. Ello los ha llevado a dejar sus estudios universitarios, a salir a trabajar a edades más tempranas,

y en oportunidades ha conducido finalmente a la migración. En el año 2000 se estimaba que en Estados Unidos vivían un millón 900 mil jóvenes de América Latina y el Caribe. Respecto a lo anterior Nateras señala:

Podemos decir que actualmente los jóvenes son un sector de la población que tiene una fuerte presencia, no sólo por su peso numérico, sino fundamentalmente por las dificultades a las que la gran mayoría se enfrentan y que se puede situar con la siguiente idea: exclusión de casi todo, o todo, junto con la fractura de los sentidos y significados que articulaban la vida social de varias generaciones y agrupamientos juveniles (2001, p. 10).

Por tanto, la emigración de la juventud en México y en Chiapas, constituye una pérdida neta de capital humano, cuyas consecuencias empiezan a ser visibles en los marcos regionales, municipales y comunitarios. Frente a este panorama surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Qué significa para el joven emigrar? y ¿Cuáles son sus cambios, más allá de ser aportador de remesas?

MÁS ALLÁ DEL SUEÑO AMERICANO:

LOS JÓVENES MIGRANTES EN LA ZONA FRONTERIZA DE CHIAPAS

El municipio de Las Margaritas, Chiapas, está ubicado en la región fronteriza entre México y Guatemala. La región, como en muchas partes del estado enfrenta serios problemas, entre los que destacan los ecológicos, económicos y sociales. Jan De Vos (1992) y Villafuerte, García y Meza (1997) refieren que los primeros están relacionados con la explotación irracional que se ha realizado de la selva desde mediados del siglo pasado, cuando se establecen las “monterías”; después con el surgimiento de las fincas cafetaleras, y la “milpa que camina” dando lugar a la expansión discriminada de la frontera agrícola y la frontera ganadera. Otro fenómeno es la conversión religiosa que se incrementa a partir de los años setenta,

dando lugar al nacimiento de conflictos comunitarios, particularmente entre quienes exigen el respeto de las costumbres y quienes atentan contra ésta, al estar confrontada con los valores y principios de las nuevas iglesias. La presencia del EZLN en la región es también un hecho crucial, pues se derivaron numerosos conflictos en diversos municipios entre los simpatizantes del movimiento y adherentes de partidos políticos. Las Margaritas cuenta con una población total de 87,034 habitantes, que es 21.82% de la regional y 2.22% de la estatal; por otra parte, 49.72% son hombres y 50.28% mujeres. La estructura de este municipio es predominantemente joven, así que 66% de sus habitantes son menores de 30 años y la edad mediana es de 17 años. Otro aspecto a destacar es que del total de la población, 39,013 personas hablan alguna lengua indígena, es decir que representan 40.38% de su población total. La pobreza en ese lugar es palpable, ya que según los datos de Conapo el índice de marginación en el municipio es Muy Alto, además de lo cual hay que tener en cuenta que es el segundo municipio más grande del estado.

La inserción de los jóvenes en el mundo del trabajo bajo la forma de una migración laboral internacional, ha abierto un campo hasta hoy poco abordado por la investigación en los espacios de origen. Éste tiene que ver con la representación social del ser joven. Estos jóvenes, solteros, que tienen experiencia migratoria y que regresan a sus comunidades por voluntad propia, repatriados, entre otros, recrean y resignifican los avatares de su vida social y cultural fuera de su comunidad de origen. Es decir, quienes han retornado de manera temporal o definitiva, tienden a agruparse y, ante la admiración de otros jóvenes sin experiencia migratoria, producen comportamientos diferenciados, como el uso de una estética, un estilo o una *facha* muy particular, como dicen los jóvenes margariteños, cuya apariencia corporal visibiliza ya la vestimenta nortea, ya la del *pocho* o la del joven *rockero*.

Se trata de la conjugación de una serie de prácticas y representaciones que intentan dar forma a un sentido, quizás de protesta e interpelación a las instituciones tradicionales con distintas dotacio-

nes de poder. Respecto a ello un relato de Diego, joven migrante de la cabecera municipal de Las Margaritas, refiere:

Los que migramos pal otro lado y después regresamos a nuestro lugar de origen, se siente uno como extraño en la comunidad, hace diez años que no había regresado y a veces me siento incómodo, ya me había acostumbrado allá, y luego también a uno lo critican por vestirse de cierta manera, en cambio allá en los estados (refiriéndose a Estados Unidos) no hay nada de eso, porque hay muchos que se visten igual que uno, así es la moda pues, en cambio aquí de todo se espantan (Diciembre de 2009).

José Vázquez habitante del barrio Sacsalum de la misma cabecera municipal por su parte dice:

Yo fui migrante, pero me doy cuenta que hay muchos ahora que ya vienen con vestimenta diferente y se ve más aquí en la cabecera del municipio, cuando es la fiesta de la virgen de Margarita, la patrona del pueblo, vienen de muchas comunidades y llegan vestidos de botas, tejanos y camisas de los que llevan allá en el norte y otros vienen con aretes por todos lados y con sus pantalones aguados, también con playeras largas y sus gorras por atrás de equipos que juegan en Estados Unidos, y pues ya los chavos más chamacos se quieren vestir así porque ven que así se visten los que migraron (Julio, 2009).

La respuesta local tiende, generalmente, a la identificación del joven retornado, particularmente del que asume como suyos los patrones culturales del lugar donde trabajó, como *sujeto de riesgo*, aunque existe una percepción ambigua, en tanto involucra a jóvenes que son “nuestros”, pues son: “hijos del compadre, del vecino, del hermano o míos”. Un relato de un habitante del mismo lugar alude a lo anterior de la siguiente manera:

Me he dado cuenta que a veces los que regresan de Estados Unidos, en especial los jóvenes ya vienen bien diferentes, por ejemplo con sus ves-

timentas de otros lados, a veces ya te quedan mirando feo y ni respetan a los mayores, me contaron que en el barrio de Sacsalum (ubicado en la periferia de la cabecera municipal), una vez un muchacho que regresó de allá fue a amenazar a un señor que le debía dinero al papá del muchacho con pistola en mano, también usted puede ver como ya aparece pintado en las paredes de las casas eso de: “banda cholos”, “barrio 13”, yo pienso que han de ser de esos jóvenes que regresan de allá y como son solteros vienen a ser sus perjuicios aquí (Diciembre, 2009).

Con los acercamientos al estudio de casos, se puede vislumbrar que en la migración juvenil, en un contexto rural, intervienen varios factores para que los jóvenes solteros o con compromisos conyugales consideren la decisión de salir de sus comunidades; si bien es cierto que la falta de empleos en sus lugares de origen es un factor explicativo, también lo es que la información les permite comparar la realidad social en la viven con la de otros contextos de zonas urbanas, nacionales o internacionales. Esta información, recuperada por distintos medios, proporciona una visión más amplia sobre las expectativas y las posibilidades para definir sus proyectos de vida, que desbordan el marco de la comunidad de origen.³

En el caso de las personas solteras, el disfrute de lo juvenil se ha convertido en un factor determinante de atracción, al contar las ciudades con condiciones necesarias para ofrecer mayores espacios de esparcimiento y diversión. En ellas los jóvenes tienen la oportunidad de adquirir prácticas y conocimientos vinculados a las culturas juveniles y a modelos de vida de otros contextos. Para quienes tienen alguna responsabilidad conyugal la migración no es sólo la posibilidad para conocer otras realidades o divertirse, sino que representa una oportunidad para mejorar sus condiciones socioeconómicas, adquirir bienes para el futuro inmediato de su familia. Es

³ Mucho de la cual se deriva de los que ya han tenido experiencia migratoria, de igual manera los bienes materiales que se apropian los que han retornado de manera definitiva o parcialmente (trabajo de campo, julio 2009).

decir, que quizá nos encontremos con diversas formas de pensar, sentir, percibir, actuar y enriquecer la visión que tienen tanto de la migración como de otras formas de vida.

Por tanto, puede plantearse que las repercusiones de la migración en el ámbito familiar son múltiples en los lugares de origen. Por un lado, el costo social es significativo, puesto que puede provocar la desintegración familiar y precarizar los valores y los principios de comportamiento familiar y comunitario que moduló la identidad hasta antes de la emigración; y por el otro, desde la perspectiva económica, puede significar realmente un mejoramiento de la familia. Sin embargo, debe reconocerse que en la familia rural, ante la falta de un miembro cambia el sistema familiar (Esteinou, 2005; Urteaga, 2008), máxime cuando se tienen responsabilidades como el matrimonio y el sustento de la familia.

En el marco del trabajo de campo exploratorio se han constatado diversidad de situaciones. Aunque la mayoría de los jóvenes que retornan encuentran un espacio acogedor en su comunidad de origen, existen experiencias contrarias, es decir, que se percibe como negativo para el joven retornado; sobre todo para aquellos que adoptaron prácticas y formas de conducta que los hace diferentes en la comunidad, propiciando una percepción de rechazo, ya que al ser considerados como un factor de peligro, se ven obligados a salir nuevamente de sus lugares de origen; y a enfrentarse a un espacio, del que tal vez intentaron desprenderse al haber decidido el regreso a casa.⁴

Además del rechazo social, los jóvenes que migran pueden ser víctimas también de la adicción a las drogas. Un estudio hecho por el DIF y los Centros de Integración Juvenil (CIJ) en algunas ciudades del país reveló que los menores de entre 12 y 17 años de edad que no tenían ningún contacto con las drogas en México y que vivieron

⁴ Por ejemplo en el municipio de San Pedro Michoacán dos jóvenes presuntamente migrantes fueron encarcelados ya que fueron acusados por “quebrantar” las normas de convivencia de la comunidad (*Cuarto Poder*, 8 de febrero de 2010).

y trabajaron durante más de tres meses en Estados Unidos ahora consumen marihuana, cocaína, crack, metanfetaminas, éxtasis, solventes inhalantes y heroína. Según un artículo publicado por *El Universal*, 62% de los jóvenes mexicanos que son deportados iniciaron el consumo de drogas en Estados Unidos (*El Universal*, octubre 2007).

En suma, los jóvenes chiapanecos se encuentran en un mundo frágil que no les ofrece otras oportunidades. La migración está siendo vista como parte de un imaginario que los hace entrar en contacto con otras manifestaciones culturales, que en un primer momento resultan seductores para ellos, ya que al estar en otros espacios se gestan nuevos vínculos sociales, a veces en disputa con la tierra de sus ancestros y a veces en conexión con los “sueños prometidos”. Sin embargo, esos sueños prometidos se están convirtiendo en una pesadilla para muchos jóvenes que regresaron voluntariamente, o repatriados, o que no querían saber más de la tierra que los vio nacer.

CONCLUSIÓN

La migración se está fraguando cada vez más como un eje articulador de numerosos aspectos de la vida económica, social, política y cultural de municipios y localidades de la sociedad chiapaneca. Miles de jóvenes son ahora parte de los movimientos interestatales e internacionales que se gestan en el estado, y por tanto se están reconfigurando los espacios rurales y semiurbanos de Chiapas. Los impactos de la migración tienden a ser recurrentes y permanentes, proyectando cambios profundos en el mundo de la economía, las sociabilidades, las subjetividades y los imaginarios sociales.

Es posible que el mundo subjetivo de los jóvenes se construya en torno a lo global, pero lo local, lo nacional, eso que es de “nosotros/as”, aún se encuentra fuertemente consolidado en el imaginario social, en las prácticas sociales y culturales, en el habla, en la

interacción, y en los modos de vida (Piña, 2007). Sin embargo, el fenómeno migratorio provoca cambios significativos en los modos de vida que los jóvenes interiorizan en sus espacios de origen. Esto conduce a que el joven migrante, a su regreso, se encuentre en un proceso de conflicto con las instituciones como: la familia, el barrio o su comunidad. Puesto que, como he descrito, estas identidades y adquisiciones de nuevos patrones culturales sólo dan fe de aquel significado extra-nacional que entra en conflicto o conecta lo local-global (Piña, 2007).

Constantemente los medios de comunicación dan cuenta de cómo día a día muchos jóvenes se unen a las pandillas como la mara y los cholos, entre otros, ya que sin temor a errar, se ven seducidos ante el cobijo que encuentran en esos agrupamientos. O, muchas otras veces, son utilizadas como una estrategia para migrar a otros espacios, y por tanto utilizan un sistema de redes propias, locales que se encuentran ligados a otras “clicas o bandas” pertenecientes a la pandilla principal, lo cual les facilita el tránsito de un espacio a otro. En este ir y venir, en el desplazamiento de los jóvenes migrantes, muchos de ellos quedan excluidos de cualquier ámbito y se ven condenados a delinquir, a incorporarse a las redes del narcotráfico, y algunos más pierden la vida en un accidente durante el tránsito o mueren en riñas entre pandillas.

Otro punto a enfatizar es que la migración juvenil cambia los escenarios demográficos locales y regionales. Como se describió, en numerosas ocasiones se truncan las expectativas del desarrollo y de reemplazo generacional. Y se puede argumentar que existe “venta de juventud”, ya que los y las jóvenes migrantes parten cuando se encuentran en la etapa reproductiva, y se consideran como la mano de obra principal para potencializar al país. Además de que los pueblos, municipios y localidades, cada día se quedan sin sus jóvenes, y con ello se desvanece lo que algún día se pensó que eran: *la esperanza del futuro inmediato*.

Por último, debo decir que la migración y los jóvenes en el estado de Chiapas son un marco relacional complejo, con múltiples po-

sibilidades y limitaciones en el mundo real, en el que están en juego los términos de las dimensiones sustantivas de la vida en sociedad; esto es, la del desarrollo individual y colectivo que justifica su acercamiento analítico. Cabe señalar, que el cambio en la concepción de ser joven en el mundo rural o semi-rural, y su confrontación con lugares o espacios laborales a los que viajan, parecen tener cabida en la utopía que se construye; y que va desde la idea de ayudar a la familia, salir de la casa y de la comunidad para vivir otras experiencias, hasta la de, a su manera, tener posibilidades de ejercer una vida sexual más abierta que en los lugares de origen. Y este sueño se contrapone con la realidad, desde donde se construyen las condiciones de vulnerabilidad, de los jóvenes que los hacen sujetos de riesgo también en su comunidad cuando retornan, por ser jóvenes, y por hacer comunidad con otros jóvenes, y ejercer prácticas disímiles y divergentes a las establecidas.

Se hace entonces necesario dilucidar, analizar y ubicar las continuidades, rupturas y especificidades de las rutinas, interacciones y expresiones de las nuevas representaciones juveniles en el contexto migratorio. Por ello, es necesario salir del abismo de las reflexiones interminables de lo juvenil como una categoría polisémica, para revisar y adentrarnos en las transformaciones que está generando la migración de lo juvenil, y viceversa. Ningún fenómeno social resulta nuevo, sin embargo, en el ir y venir del individuo se generan nuevas interpretaciones en un espacio y tiempo definidos. Por tal motivo, en este breve trabajo intenté reflexionar y compartir la grave situación que viven numerosos jóvenes migrantes del sur-sureste del país. Un sector del que se conoce muy poco, pero que contribuye constantemente en la sociedad chiapaneca.

REFERENCIAS

LIBROS

- Ariza, M. (2005). Juventud, migración y curso de vida. Sentidos y vivencias de la migración entre los jóvenes urbanos mexicanos. En Mier, M. y T. y Rabell, C. (coords.). *Jóvenes y niños, un enfoque sociodemográfico*. México. UNAM, FLACSO, Miguel Ángel Porrúa.
- Basch, L. Glick Schiller, N. y Szanton Blanc, C. (2000). Transnational project: A New Perspective. En Basch, L. Glick Schiller, N. Y Sznton Blanc, C. *Nations Unbound*. Londres: Routledge.
- Basail Rodríguez, A. García Aguilar M, y Villafuerte Solís, D. (2007). Migración y religión en Chiapas. Mapas migratorios y espacios religiosos a través de estudios de casos. En Basail Rodríguez, A. y García Aguilar M. (coords.). *Travesías de la fe. Migración, religión y fronteras en Brasil/ México*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Esteinou, R. (2005). La juventud y los jóvenes como construcción social. En M. y T. M. y Rabell, C. (coords.). *Jóvenes y niños, un enfoque sociodemográfico*. México: UNAM, FLACSO, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Freud, S. (1919). Lo ominoso. En Freud, S. *Obras completa* (traducida al español de José Etcheverry, 1979). Buenos Aires: Amorrortu.
- Kliksberg, B. (2008). *El contexto de la juventud en América Latina y el Caribe: interrogantes, búsquedas, perspectivas*. Argentina: CEPAL.
- Medina Carrasco, G. (2000). *Aproximaciones a la diversidad Juvenil*. México: El Colegio de México.
- Nateras Domínguez, A. (2001). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Miguel Ángel Porrúa.
- Narváz Gutiérrez, J. C. (2007). *Ruta transnacional: a San Salvador por los Ángeles. Espacio de interacción juvenil en un contexto migratorio*. En *Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial*. México: Miguel Ángel Porrúa, UAZ, Instituto Mexicano de la Juventud.
- Pimienta Lastra, R. y Vera Bolaños, M. (2005). *Dinámica migratoria interestatal en la República Mexicana*. México: El Colegio Mexiquense, AC.
- Piña Narváz, Y. (2007). Construcción de identidades (identificaciones) juveniles urbanas: movimiento cultural underground. El hip-hop en sectores populares caraqueños. En Mato, D. y Maldonado Fermín, A. *Cultura y Transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: CLACSO.
- Valenzuela Arce, J. M. (1998). El color de las sombras, chicanos, identidad y racismo. México: COLEF, P y V.
- Villafuerte Solís, D. y García Aguilar, M. C. (2002). *La tierra en Chiapas. Viejos problemas nuevos*. México: FCE.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- García Aguilar, M. y Olivera, M. (2006). Migración y mujeres en la frontera sur. Una agenda de investigación. *El Cotidiano*. Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (núm. 139, vol. 21). México.
- Jáuregui Díaz, J, A. y Ávila Sánchez, M, J. (2007). Estados Unidos, lugar de destino para los migrantes chiapanecos. *Migraciones Internacionales. Revista del Colegio de la Frontera Norte* (núm. 001). México.
- Reguillo, R. (2005). La mara: contingencia y afiliación con el exceso. En *América hoy*. Revista de Ciencias Sociales (vol. 40). España.
- Villafuerte Solís, D. y García Aguilar, M. C. (2006 primer semestre). Crisis rural y migraciones en Chiapas. *Revista Migración y Desarrollo*. México.

OTRAS FUENTES

- Consejo Nacional de Población, Indicadores sociodemográficos. México: 2005-2030. Conapo.

ENTREVISTAS

- Diego Hernández, joven migrante chiapaneco, repatriado. Diciembre de 2009. Las Margaritas, Chiapas.
- José Vázquez, Habitante de Sacsalum, cabecera municipal. Julio de 2009. Las Margaritas, Chiapas.
- Santiago Vázquez, Habitante de Sacsalum, cabecera municipal. Diciembre de 2009. Las Margaritas, Chiapas.

**MIGRANTES MIXTECOS DE SEGUNDA GENERACIÓN
Y SU INCORPORACIÓN A LAS ESCUELAS LOCALES
DE ARVIN, CALIFORNIA**

*Yuribi May Ek Ibarra Templos**

Este trabajo tiene como objetivo mostrar, mediante una perspectiva antropológica, la experiencia educativa y los procesos de integración a las escuelas locales en Arvin, California de los migrantes indígenas mixtecos de segunda generación. Interesa particularmente exponer las dificultades y los retos a los que este sector de la población migrante mexicana se enfrenta al incorporarse a un sistema escolar distinto al de sus padres. En este capítulo se muestra la importancia de la escuela en Estados Unidos no sólo como formadora de conocimiento, sino como un elemento de integración social. Mediante dos historias de vida expongo los problemas que migrantes mixtecos han enfrentado en la esfera educativa de la ciudad de Arvin, California.

Además, se abre con un pequeño apartado de reflexión sobre la relevancia de estudiar a los jóvenes y los retos a los que nos enfrentamos en un contexto de migración. Se presenta la historia

* Doctora en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-DF.

migratoria de la comunidad de San Juan Mixtepec, Oaxaca y el proceso de asentamiento en la ciudad de Arvin, para dibujar el contexto social donde se inserta el grupo estudiado; después se discute la importancia de la escuela en la vida social en Estados Unidos, los ámbitos de participación con los que la institución cuenta y el papel que toma en la incorporación¹ de los migrantes. Finalmente, mediante la historia de algunos protagonistas, se muestra el tránsito por la esfera educativa.

La reflexión y análisis se basa en datos obtenidos durante once meses de trabajo de campo (septiembre de 2006 a agosto de 2007) en las ciudades de Arvin y Lamont, California donde se realizaron historias de vida, entrevistas semidirigidas y pláticas informales con jóvenes mixtecos de segunda generación, profesores, autoridades escolares y padres de familias. En todo momento la observación participante fue indispensable para comprender la realidad social a la que me enfrentaba.

JÓVENES, MIGRACIÓN Y SEGUNDA GENERACIÓN

Los jóvenes como categoría de análisis han llamado la atención de distintas disciplinas y perspectivas; la inquietud de determinar quién es joven y qué significa serlo abre grandes debates en busca de una definición adecuada. *Grosso modo* podemos decir que la discusión incluye la perspectiva naturalista *versus* la construcción social y la determinación sociodemográfica contra aquella que ve la juventud como invención social (Kaplan 1986, Sheriff y Sherif 1975, Allerbeck y Rosenmary 1979). Aunque no es mi interés concentrarme en las discusiones existentes, debo señalar que en este trabajo la juventud será entendida en dos sentidos: como *transición* hacia la adultez donde sentimientos y decisiones individuales

¹ La autora emplea los conceptos de incorporación e integración como sinónimos. Nota de los coordinadores.

entran en juego; y como *experiencia* puesto que ser joven se experimenta diferencialmente según el momento histórico y las construcciones sociales en que se desarrollan los individuos (Saraví, 2009). La conjunción de la construcción biográfica, o lo que Gonzalo Saraví (2009) llama transición, y los contextos sociales en los que tiene lugar la juventud nos permite entender “que la transición a la adultez no puede entenderse sin las decisiones, experiencias y sentimientos de los individuos involucrados en este tránsito, pero tampoco sin las oportunidades y constreñimientos que imponen los procesos y estructuras sociales en que éstos individuos actúan” (Saraví, 2009, p. 20).

En un contexto de migración el estudio de los y las jóvenes permite reflexionar sobre las condiciones sociales (económicas, políticas, psicológicas) de los lugares de donde salen y a los que llega este sector de la población, que representa la sociedad por venir. Muchos salen de un contexto vulnerable para insertarse en otro que, no obstante las condiciones de desventaja en relación con los trabajadores nativos, representa la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida. El estudio de jóvenes migrantes ha tomado un papel relevante pues su presencia muestra la creciente diversificación poblacional en los flujos de personas. El análisis ha revelado que su bajo perfil de calificación laboral regularmente los coloca en los sectores más segregados del mercado laboral. Aún en estas condiciones la migración resulta una alternativa para quienes deciden salir de su lugar de origen ante la situación de vulnerabilidad que viven.

En las sociedades huéspedes los jóvenes se suman a la fuerza de trabajo como componente importante del flujo migratorio. Para el caso de la migración a Estados Unidos, Durand, Massey y Zenteno (2001, p. 6) consideran que “since 1970, emigration to the United States has consistently been selective of working-age males. At the time of their last U.S. trip, approximately 60 percent of all migrants were between the ages of eighteen and thirty-five”. Además de los emigrantes, nuevas generaciones descendientes de migrantes nacen en las sociedades de destino o llegan a ellas desde muy pequeños. La

llamada “segunda generación” constituyó por muchos años uno de los ejes centrales de la teoría de la asimilación en Estados Unidos.² Los asimilacionistas sostenían que los inmigrantes debían desprenderse de sus prácticas culturales para incorporarse al *American Way Life* (Warner y Srole 1945). La adaptación e incorporación se llevaría a lo largo de las siguientes generaciones en un proceso lineal, con una progresiva asimilación que los absorberían paulatina e irreversiblemente dentro de las estructuras de la sociedad blanca protestante, para dar paso a una participación exclusiva en el país de inmigración (Gordon, 1964). Bajo esta visión canónica se inició el análisis de las segundas generaciones. En este trabajo la segunda generación es vista con capacidad de agencia y no sólo como “sujetos” a los procesos de integración y asimilación. Me concentro no sólo en los procesos de asimilación sino también en los conflictos generacionales, tensiones culturales o identitarias como variables explicativas para analizar las realidades de los jóvenes en los lugares a los que llegan. En el siguiente apartado se describe el proceso migratorio de la comunidad de San Juan Mixtepec y el asentamiento de una parte importante de la comunidad en la ciudad de Arvin, California.

² Algunos autores (Castro, 2008; Crul, M. y H. Vermeulen, 2003) distinguen entre generación y media y segunda generación. La primera se refiere a quienes nacieron en los lugares de origen y se trasladaron desde muy niños a los lugares de destino donde se educaron y han vivido momentos importantes del ciclo de vida. La segunda generación hace referencia a aquellos que nacieron en los lugares de destino. Esta distinción sirve para diferenciar a la generación que nace en el país de llegada (Estados Unidos) de aquella que nace en el país de origen pero se trasladada con sus padres desde muy pequeños a vivir al país huésped. En este trabajo segunda generación será usada para designar a hijos de migrantes de primera generación asentados en Estados Unidos, sin distinción en el lugar de nacimiento.

MIGRACIÓN Y ASENTAMIENTO DE LA COMUNIDAD DE SAN JUAN MIXTEPEC

El municipio de San Juan Mixtepec se localiza en la Mixteca Alta en el estado de Oaxaca, México, cuenta con una superficie de 38,000 hectáreas donde se administran a 65 comunidades (entre agencias y rancherías) que lo colocan entre uno de los más grandes de la mixteca oaxaqueña.³ En los años veinte este lugar registró la primera oleada migratoria hacia los estados de Veracruz y Chiapas (Edinger, 1996; Besserer, 1999). En los años cincuenta se inicia la migración hacia la ciudad de México donde los migrantes se han concentrado principalmente en ciudad Nezahualcóyotl. Estos paisanos mantienen contacto con su comunidad de origen y regresan a las celebraciones principales del pueblo. Incluso en su relación constante con Mixtepec han influenciado a la comunidad en la interacción de valores y prácticas culturales de carácter más individual, como sucede con la celebración de las fiestas de XV años, o la inclusión del baile de La víbora de la mar durante los enlaces matrimoniales que, como lo recuerda un informante, “antes no se celebraban” (Martínez, 2000).

Durante el estallido de la Segunda Guerra Mundial los mixtepecenses se incorporaron a la migración internacional al ser contratados como braceros para trabajar en los campos agrícolas del vecino país del norte. En los años sesenta, durante el fin del programa Bracero y el cierre de la mina de Tejocotes, que empleaba a parte importante de los paisanos en el municipio, los mixtepecenses iniciaron la migración de manera individual hacia los estados del noroeste mexicano. Los hombres se dedicaron a la producción anual del tomate en Sinaloa, y del algodón en Sonora y Baja California Sur. En la década de los setenta se incluyó la región de Ensenada en

³ En el estado de Oaxaca la organización político-administrativa está representada en la figura del municipio en cuyo interior pueden existir la categoría política, o administrativa de agencia municipal o de policía, núcleo rural o ranchería.

la producción del tomate asegurando el trabajo anual fuera de la comunidad. A partir de este momento mujeres y niños se integran al flujo migratorio para no regresar por años a San Juan Mixtepec (Besserer, 1999).

En los setenta se registra la migración hacia Estados Unidos: los hombres migran de manera estacional hacia California y Arizona regresando a México durante el invierno, época de disminución del empleo. Las mujeres permanecen en los campos agroindustriales del norte de México o en San Juan Mixtepec. A finales de los setentas, los mixtepecenses inician una nueva ruta migratoria al seguir las temporadas del empleo –“las corridas”– por los estados de California, Oregón, Washington y Arizona, y de manera ocasional hacia Idaho y Yuta (Edinger, 1989; Besserer, 1999). De igual manera, algunas familias se establecen de manera definitiva en Ensenada, Sinaloa y San Quintín donde se han formado colonias enteras de mixtecos.

En la actualidad los mixtepecenses se localizan en diferentes estados entre México y Estados Unidos: Sinaloa, Baja California, Distrito Federal, California, Arizona, Oregón, Virginia, Washington, Florida, Carolina del Norte, Utah e incluso Alaska son algunos de los sitios de concentración (Hernández, 2000). Pese a tal dispersión, los mixtepecenses mantienen fuertes lazos y vínculos transfronterizos con sus paisanos, aun cuando algunos han nacido en Estados Unidos y no conocen siquiera la comunidad de origen.

Para los mixtepecenses, California representó la oportunidad de emplearse cuando las temporadas de trabajo al noroeste de México terminaban su ciclo. A principios de los ochenta un grupo de cuatro hombres llegó a la ciudad de Arvin localizada 15 millas al sureste de la ciudad de Bakersfield y 86 al noroeste de Los Ángeles. La principal actividad económica aquí es el trabajo agrícola que se ha extendido por periodos cada vez más prolongados a lo largo del año. La ciudad cuenta con uno de los suelos más diversificados en el cultivo de vegetales (lechugas, zanahorias, papas, cebollas, espárragos, brócoli) y frutas (uvas, cerezas, duraznos, sandías, entre

otros). Sin embargo, es la producción de la uva la que ofrece empleo durante todo el año.

A principios de la década de los ochenta los mixtepenses se empleaban en la limpia del algodón, la poda y el cultivo de “la uva de *gondola*” y “*tabla*”.⁴ Sólo permanecían durante la temporada de trabajo y al término regresaban a la comunidad de origen o las ciudades del norte de México. A mediados de los ochenta, los mixtepenses habían creado una red migratoria que facilitaba el arribo de paisanos a la ciudad. Un número cada vez mayor había decidido emprender el camino hacia Arvin, donde “había trabajo”. No obstante, la migración era predominantemente temporal y masculina (Ibarra, 2005).

Recién iniciada la década de los noventa los mixtepenses logran incorporarse a un trabajo más estable en la producción de uva para mesa,⁵ un número mayor de mujeres y niños se integran a la corriente migratoria internacional (Ibarra, 2005). Con la llegada de mujeres y niños la migración temporal disminuyó dando paso a una estancia más prolongada en la ciudad. Entonces, familias enteras se reúnen para permanecer por estancias de meses e incluso años sin regresar a México. Un número importante abandona “las corridas” logrando su incorporación a la producción de uva de mesa, un trabajo con mayor estabilidad durante todo el año. En la actualidad, al igual que centenares de familias mexicanas, un número importante de mixtepenses se han establecido en Arvin, una ciudad que según datos del censo de población de 2010 contaba

⁴ La *gondola* es el nombre con el que se conoce a la uva que se utiliza para la elaboración de vino y jugo. La *tabla* es la uva empleada para la elaboración de pasas. Se trata de los trabajos menos remunerados dentro de las labores agrícolas de los viñedos.

⁵ Esta uva es producida para el mercado extranjero e interno al que se distribuye a través de tiendas de autoservicio. Requiere de una serie de tareas y habilidades para su producción; desde el reforzamiento de las plantas y la limpieza de campos hasta los detalles mínimos realizados para incrementar la calidad de los productos a través de cuidados especializados. Se necesita un constante despliegue de trabajo humano, principalmente durante la cosecha entre los meses de julio a noviembre.

con 19,304 habitantes, 17,892 (92.7%) latinos, principalmente de origen mexicano.⁶ De este modo, los mixtepecenses se han asentado en una ciudad con una amplia mayoría mexicana que junto con la población nativa los ha colocado en situaciones de desventaja y discriminación, negándoles en muchos casos la participación a la vida social de la comunidad (Ibarra, 2005, 2010).

LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA COMO FACTOR DE INTEGRACIÓN SOCIAL

En Estados Unidos la escuela representa uno de los ejes principales de participación y construcción de la vida social en las ciudades. En torno a ella se llevan a cabo una serie de actividades sociales y deportivas que ponen en contacto e interacción a los integrantes del colectivo social. El sistema educativo es uno de los principales agentes de inclusión, integración y adoctrinamiento de los individuos, no sólo en Estado Unidos sino en otras partes del mundo.⁷ A través de él se instruyen elementos de identidad nacional (negando en muchos casos la diversidad cultural) como una lengua, una historia y una geografía en común.

En su análisis sobre Shandon una comunidad rural de California, Hatch (1979) muestra la importancia de la escuela, en especial de la preparatoria como promotora de eventos sociales (la realización de competencias deportivas, conciertos, eventos de caridad, graduaciones, entre otros), como un espacio en el que interactúan no sólo la población estudiantil, la planta de profesores y los padres

⁶ Respecto a los datos censales en Arvin y otras comunidades rurales con alta presencia de migrantes, se debe tener cierta reserva pues no se incluye a la población indocumentada que rehúye ser contabilizada quedando oculta y sin ser representada en los datos oficiales. De igual manera, las cifras de la población varían según el trabajo agrícola.

⁷ En el caso de México durante las políticas indigenistas la escuela constituyó una de las instancias que pretendía desindianizar a los indígenas, elemento importante para la integración de éstos al Estado mexicano.

de familia, sino que logra reunir a la población en general en actividades catalogadas por los propios ciudadanos como “eventos de la comunidad”. En su re-estudio sobre Shandon, Haley (1997) va más allá al mostrar el papel central de la escuela en especial del distrito escolar, como sustento del sentimiento comunitario y de identidad local reforzado por la vinculación con otras organizaciones. Mediante la ceremonia anual de graduación de la escuela preparatoria en 1990, Haley señala el valor que la comunidad da a las escuelas y el interés fomentado por el evento anual de graduación, como parte de un acontecimiento local de gran relevancia en el que se manifiesta los sentimientos de pertenencia comunitaria, que mantiene las identidades locales.

En un análisis más reciente Cruz (2006) destaca que la población de Avenal, California, conformada por anglosajones y una creciente población de migrantes mexicanos ha encontrado en los espacios escolares un lugar para llevar a cabo una serie de prácticas culturales, sociales e incluso religiosas.⁸ Su análisis presenta la escuela como uno de los principales centros de recreación dentro de la comunidad. La escuela representa un lugar de aprendizaje (inglés y computación) para la población de migrantes mexicanos, y un espacio de socialización donde algunos mexicanos han participado en puestos de toma de decisión como las juntas escolares. El autor muestra la vinculación de la población migrante de origen mexicano con la institución educativa mediante programas que contribuyen a la introducción de procesos de formación académica y aprendizaje de otras habilidades. Para Cruz las relaciones que se mantienen entre escuela-comunidad pueden contribuir a la formación ciudadana de algunos de los participantes mediante

⁸ Para el año de 2005 Cruz (2006) encontró que la ciudad contaba con una población total (sin contar a los habitantes de la prisión local) de 7884 habitantes, 60% de origen mexicano, provenientes principalmente de zonas rurales de los estados de Michoacán y Guanajuato. Además gente de Jalisco, Baja California, Durango, Sinaloa, Puebla y recientemente indígenas mixtecos de Oaxaca. El censo 2010 registró una población total de 15,505.

la adquisición de habilidades y competencias lo que a su vez permite una participación más activa dentro de la comunidad.

Los trabajos de los autores citados nos hablan de la importancia de la escuela como espacio de participación ciudadana para la creciente población de migrantes mexicanos que ha ocupado puestos de representación; pero también como eje articulador de la vida social de las ciudades. Es decir, como instancias en donde se organizan y llevan a cabo actividades que van más allá de las fronteras escolares y que logran captar el interés de los residentes sean estos de origen anglosajón o hispano. Finalmente la escuela es un elemento de incorporación y pertenencia comunitaria, de aquí la importancia del análisis de los jóvenes de segunda generación y su incorporación a las escuelas locales.

LA ENTRADA A LAS ESCUELAS LOCALES

A principios de los noventa mujeres, niños y jóvenes llegaron a la ciudad de Arvin, la mayoría sólo hablando su lengua materna, en ese tiempo los mixtepecenses se empleaban en cuadrillas de trabajo y se alojaban en casas o departamentos, sin embargo la situación seguía siendo complicada. Aún podían verse familias recién llegadas de México con mujeres y niños que dormían en el parque de la ciudad (Ibarra 2010).

La reunión de familias mixtecas en Arvin y la ciudad vecina de Lamont trajo consigo no sólo a niños pequeños, sino a niños de mayor edad que habían iniciado la educación básica en la comunidad de origen o en alguna escuela en los estados al norte de México. Muchos de estos niños habían sido criados por la madre que se encontraba en la comunidad de origen mientras el padre se empleaba como trabajador agrícola dentro o fuera de territorio mexicano. En otros casos, los menores habían permanecido bajo el cuidado de familiares cercanos ante la salida de ambos padres; el caso de Sonia Ramírez puede contarse como uno de estos (Ibarra 2005, 2010).

EL CASO DE SONIA RAMÍREZ

Sonia nació en San Juan Mixtepec en 1981 ahí permaneció hasta la edad de 10 años junto con su hermana Ana de ocho. Sonia y Ana quedaron bajo el cuidado de su abuela materna desde el momento en que su madre, la señora Artemia, decidió viajar a California, junto con su pequeño hijo Lauro, en busca de su esposo que había perdido contacto con la familia. El padre de Sonia, Luciano, se ganaba la vida en la pizca del tomate en San Quintín y en la pizca de uva en California, sin embargo, desde hacía un par de meses Luciano había perdido contacto con la familia, por lo que Artemia emprendió su búsqueda. En esas circunstancias, Sonia y Ana quedaron al cuidado de su abuela durante casi cuatro años, tiempo en el que el único lazo con sus padres fue el dinero que enviaban a San Juan Mixtepec. En la comunidad ambas niñas asistieron a la escuela local donde la educación se impartía casi de manera exclusiva en mixteco; de igual modo, el uso de la lengua materna era el principal medio de comunicación. El español representaba una lengua ajena para las pequeñas.

A la edad de ocho años, cuando Sonia se encontraba cursando el tercer año de primaria y su hermana el segundo grado, Artemia y Luciano regresaron a Mixtepec por sus hijas para llevarlas a la ciudad de Arvin donde trabajaban y vivían. El impacto para Sonia y Ana fue enorme, si bien sabían que sus padres se encontraban trabajando lejos de Mixtepec, el lazo con ellos era débil, incluso Sonia había olvidado el aspecto físico de sus padres. De esta manera lo recuerda. “Yo me crié con mi abuelita y un día llegaron mis papás y nos trajeron (a Arvin), mi abuela me dijo ‘ellos son sus papás’ y me vine con ellos, yo no me acordaba de ellos, pero bueno,... eran mis papás”.

Aunado al impacto emocional, de dejar a su abuela con la que se habían criado y reunirse con sus padres después de años de no verlos, Sonia y Ana enfrentaron la conmoción de dejar San Juan Mixtepec y salir del país. Cuando aún no se reponían de los cam-

bios que habían experimentado se enfrentaron a un medio social y familiar distinto al de Mixtepec. La relación con sus padres era distante, con su hermano se complica más pues aunque Lauro entendía mixteco se comunicaba en español y Sonia y Ana eran monolingües en mixteco. Sonia cuenta que al llegar a California su único deseo era regresar a Mixtepec con su abuelita. Recuerda que en una ocasión junto con su hermana empacaron un par de zapatos y ropa para regresarse a la comunidad.

Aún con una relación distante Artemia y Luciano buscaron la manera en que sus hijas continuaran con su preparación escolar en Estados Unidos. En palabras de su madre, fue Sonia la que mayores dificultades encontró para incorporarse a la escuela debido a su monolingüismo y a su edad.

Artemia, que había entrado en contacto con las instituciones educativas debido a la inserción de Lauro en la guardería de *Head Start*, se acercó a la escuela para solicitar la inscripción de su hija. En la escuela pidió ser atendida por personal bilingüe al que explicó que Sonia sólo hablaba y entendía mixteco por lo que solicitaba su inscripción en una clase especial para aprender español antes que inglés. En la escuela atendieron la solicitud, sin embargo, aunque Sonia había estudiado hasta el tercer año de primaria en Mixtepec, en Arvin la ubicaron en primer grado, y debido a su falta de conocimiento del inglés, la colocaron en una clase bilingüe donde la comunicación con la profesora fue casi imposible. Sonia recuerda que su ingreso a la escuela fue complicado sobre todo porque: “nos acomodamos no sólo a la vida americana, sino también a la de los mexicanos, fue difícil hacer amigos porque nadie hablaba mixteco”. En la escuela no se implementó ningún programa de atención especial o ayuda para Sonia que no sabía hablar español y mucho menos inglés. El cambio de un sistema escolar a otro fue uno de los retos más grandes que tuvo que enfrentar pues además de aprender otro idioma debía comprender las reglas sociales del nuevo medio:

Una de las cosas que me acuerdo es que estábamos en la fila para ir a comer, nos sentamos a comer, pero yo me paré antes porque no me gustó la comida y la iba a tirar, bueno ese fue un cambio porque en Mixtepec no dan de comer. Después algo me dijo la maestra, yo creo que me dijo que no me podía parar porque hay un tiempo para todo, pero yo no entendía porque en ese entonces no hablaba español y me puse a llorar.

Sonia no era la primera mixtepeense que se incorporaba a la escuela, algunos de sus compañeros oriundos de Mixtepec entendían mixteco e incluso lo hablaban pero no en público. Sin embargo, el monolingüismo de Sonia complicó la comunicación con otros mixtepeenses: “algunos niños de padres de Mixtepec no hablaban mixteco, o sea sí lo hablaban pero les daba pena, entonces puro español hablaban, y yo y mi hermana puro mixteco que hablábamos. ¡No había nadie que platicara con nosotros!”.

Aunado a lo anterior, las burlas y prácticas discriminatorias por parte de compañeros mestizos complicaron la situación. No obstante, el interés de miss Loyola, la maestra encargada de la clase, ayudó en la inserción escolar de Sonia, contribuyendo a su educación: “miss Loyola me ayudaba porque veía las condiciones en que vivíamos en aquel entonces y nos llevaba juguetes y me decía ‘yo no sé cómo le voy a hacer para que nos entendamos, aunque sea con señas, pero yo te enseño español y tú mixteco’”.

En casa, el método utilizado por el padre de Sonia para que sus hijas y esposa aprendieran español consistía en leer y repetir frases en español, el encargado de la lectura en español era el pequeño Lauro, porque había sido criado durante tiempo en Ensenada y contaba con mayor conocimiento del idioma. Así lo comenta Sonia: “me acuerdo que mi papá nos encerraba en un cuarto con mi hermano Lauro para leer, porque antes sólo mi papá sabía español, mi mamá apenas estaba empezando como nosotros. Me acuerdo de los libros, no sé si los has visto son de puras ranitas”.

A pesar de las grandes dificultades enfrentadas por Sonia, en segundo grado de primaria a la edad de casi 10 años ya podía comu-

nicarse en español y comenzaba a identificar algunas palabras en inglés. Conforme avanzaban sus conocimientos en ambos idiomas aprender era más sencillo: “ya cuando terminé el (grado) uno, ya sabía el español básico, verdad, luego pues como ya sabía un poquito de inglés pues entendía más y me daba gusto”.

Sin embargo, la hostilidad de los compañeros, sobre todo a partir del tercer grado donde la popularidad de los niños comienza a tomar un papel relevante. Sonia negaba su origen, “me decían eres una oaxaquita, en ese entonces me daba pena decir que era de Oaxaca, me daba pena decir de dónde venía”. La discriminación no operaba de manera exclusiva hacia la población oaxaqueña, los niños que llegaban de manera temporal durante la cosecha de la uva eran nombrados de manera despectiva por sus compañeros americanos o mexicanos, “okies” haciendo referencia a los trabajadores del este del país que llegaron durante los años treinta para trabajar en los campos de California.

La hostilidad con la que eran tratados los estudiantes mixtecos en la escuela fue motivo suficiente para que Sonia optara por no convivir con sus paisanos, e incluso evitó relacionarse con sus primos hermanos que llegaban a Arvin procedentes de Oregón. Para Sonia era mejor no ser considerada mixteca: “en ese entonces a mí no me gustaba juntarme con la gente de Oaxaca, yo decía que no era de Oaxaca y trataba de no juntarme con ellos para que no vieran que éramos como un grupo”. Había optado por convivir con niños de otros orígenes, y sin embargo el acercamiento hacia sus co-nacionales mestizos no prosperó. No obstante, con un manejo mayor del inglés pudo relacionarse con una pequeña de origen anglosajón que participaba en el club de música de la escuela. De esta manera, Sonia se integró al mismo club y comenzó a involucrarse en las actividades escolares: “me di cuenta de las cosas que podías hacer en la escuela, me volví activa en la escuela, me metí a los clubes y comencé a tener relación con niños de otros lugares”.

La amistad con Mary, educada en el sistema escolar americano, le proporcionó una serie de conocimientos sobre la gama de activi-

dades que la escuela ofrecía a sus alumnos permitiendo relacionarse con gente distinta a las redes sociales de su comunidad. Asimismo el impulso fomentado por sus padres para que continuara su preparación escolar y pudiera conseguir un empleo fuera de las actividades del campo, representó un aliciente. Sonia recuerda que como una manera de hacer patente la importancia de la educación, sus padres la llevaron un par de ocasiones a pizarra uva, y de esta manera experimentó las difíciles condiciones del trabajo agrícola. Todos estos factores, así como el propio interés, motivaron en Sonia su participación en clubes escolares, desarrollando diferentes destrezas y habilidades, mejorando sus capacidades comunicativas y cognoscitivas en el idioma inglés. Al graduarse de *Junior High* su participación activa en clubes escolares, así como los avances obtenidos dentro del programa Migrante, al cual había ingresado desde el principio de su educación,⁹ fueron reconocidos por la escuela mediante un diploma otorgado de manera pública.

Al ingresar a la preparatoria Sonia era conocida por ser activa y así continuó en el *High School*. La ayuda de consejeros fue de gran utilidad para volcar su participación hacia sus propios intereses centrados, en aquel momento, en la medicina. Así, comenzó su carrera como voluntaria en la escuela para niños autistas ubicada en la ciudad Arvin. Durante su preparación media superior, fungió como encargada del programa Migrante de *Arvin High*, además fue miembro activo de clubes escolares y del movimiento chicano MECHA.¹⁰ Con el tiempo, fue involucrándose en el sistema educativo entendiendo su lógica y participando en él. Comprendió

⁹ El programa Migrante brinda servicios educativos y de apoyo a niños migrantes, el objetivo es vencer las desventajas que afrontan, incluyendo la interrupción de su educación. El programa ofrece servicios suplementarios de instrucción y apoyo durante el año escolar regular y durante el verano para facilitar que los niños migrantes obtengan una educación de calidad.

¹⁰ Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán es una organización dedicada a la promoción de la historia, educación y activismo político chicano en Estados Unidos. Sus principales afiliados o clubes colectivos se encuentran entre los jóvenes que cursan la preparatoria.

que participar activamente en la escuela y llevar a cabo trabajos comunitarios como voluntaria era importante para continuar sus estudios universitarios. Así lo recuerda:

Cuando vas a la universidad lo que miran es qué hiciste en tu tiempo libre, porque puedes tener 4.0 de record que es el más alto pero ¿si no has hecho nada? Pero puedes tener 3.5 y haber sido presidente de clubes, participado en otros, o puedes haber sido voluntario en otras cosas y eso es lo que cuenta mucho en este país, creo que eso no lo entienden muchos de Mixtepec.

Sonia fue una de las primeras y pocas jóvenes de segunda generación que continuaron sus estudios universitarios. Las notas obtenidas en la preparatoria y la regularización de su estatus migratorio le permitieron ingresar a la Universidad de California en Santa Cruz.¹¹ Sin embargo, las cosas fueron distintas en un ambiente universitario. Aun cuando Sonia había viajado a Santa Cruz en compañía de una amiga también aceptada en la universidad, el primer año fue el más difícil debido al desconocimiento de la lógica de participación y organización de la universidad, y el cambio que implicaba pasar de una pequeña ciudad agrícola, a una ciudad considerablemente más grande:

Mi amiga y yo tratamos de involucrarnos en la universidad pero era difícil porque era muy distinto. Fue más difícil que cuando llegué a Estados Unidos porque Arvin es muy chiquito en comparación con Santa Cruz, todo era diferente, era como volver a estar en otro mundo, como cuando llegué (a Estados Unidos).

En la universidad el idioma fue nuevamente uno de los problemas, si bien Sonia podía comunicarse en inglés, el manejo era más avanzado. Los conocimientos que había recibido eran insuficientes para desenvolverse adecuadamente en el medio universitario. Aunado a lo anterior, cuestiones personales como salir de la casa familiar, vivir sola en

¹¹ Sus padres habían logrado su residencia durante la amnistía de 1986.

una ciudad sin redes de conocidos o amistades, así como hacerse responsable de sus propios gastos con la beca que había obtenido, fueron algunos de los obstáculos que tuvo que vencer. En palabras de Sonia:

No nos preparan (en la preparatoria) para la Universidad, yo y María que según éramos de las más inteligentes en el *High School*, y fue muy difícil, el inglés era distinto era más avanzado, había muchas cosas que no entendíamos, era como hablar otro inglés, había otras cosas que debían enseñarnos en el *High* y que todos sabían pero que nosotros no conocíamos (...) También salir de un pueblito, porque en comparación con Santa Cruz, Arvin es un pueblito, no fue fácil, al principio me daba miedo, además con mis papás tenía donde dormir y comer gratis pero allá debía cuidar el dinero, todo fue nuevo para mí.

La primera prueba escolar que Sonia y María realizaron la reprobaron, ambas pensaron que lo mejor sería regresar a la Universidad estatal de Bakersfield (la más cercana a Arvin), sin embargo Sonia decidió quedarse mientras su amiga regresó al Valle Central. Contar con la ayuda y asesoramiento de un profesor universitario fue factor decisivo para que ella continuara su preparación educativa en la universidad de Santa Cruz. Del profesor Trujillo (mexico-americano) recibió asesorías y conocimientos que le ayudaron a adaptarse a la vida universitaria, involucrándose en organizaciones sociales. Fue también con ayuda del señor Trujillo que entró en contacto con *California Rural Legal Assistance* (CRLA), una organización no lucrativa enfocada en proporcionar información y asistencia legal sobre los derechos laborales de los trabajadores del campo.¹²

¹² El financiamiento de CRLA depende de fondos federales y actualmente cuenta con 22 oficinas en todo el estado de California, sus prioridades son: derechos civiles, derechos laborales, situación de las viviendas, seguridad familiar y educación. Aunque puede proporcionar asesoría legal a trabajadores del campo, tiene ciertas restricciones por ejemplo no puede intervenir de manera directa en demandas de acción colectiva, no puede apoyar demandas de grupos afectados por la misma circunstancia, no puede participar en acciones de demanda política (marchas, mítines, huelgas, apoyo a candidatos o propuestas) y no puede acoger demandas de personas indocumentadas.

Así, Sonia comenzó a involucrarse y participar en algunos de los proyectos dirigidos por CRLA. Al tiempo que entabló relaciones sociales y de amistad con estudiantes latinos de la comunidad universitaria. Hasta el día de hoy mantiene contacto con Leticia, su mejor amiga originaria de Jalisco que continúa sus estudios de posgrado en la universidad. En el 2005, se graduó de la carrera de Ciencias Políticas en la Universidad de Santa Cruz, ha trabajado para organización no gubernamental en la ciudad de Bakersfield, ha sido voluntaria en la fundación Dolores Huerta que tiene su centro de acción en la ciudad de Lamont,¹³ y ha participado de manera esporádica en la organización Unidad Popular Benito Juárez (UPBJ) que aglutina a los mixtecos de la ciudad de Arvin, Lamont y Bakersfield. Uno de sus planes a futuro es conseguir su ingreso a la escuela de leyes y ejercer como abogada para “ayudar a gente que como mi familia llegó a este país a buscar una vida mejor”. Actualmente se encuentra en República Dominicana como voluntaria de los Cuerpos de Paz.

No obstante el nivel educativo que Sonia ha alcanzado, la relación que mantiene con la comunidad de mixtepenses radicados en Arvin y Lamont no es del todo cercana, la visión que ahora tiene sobre algunas cosas no concuerda, en muchas ocasiones, con la visión de la comunidad, lo que la ha alejado de ella. En este sentido, Sonia prefiere relacionarse con personas ajenas a la comunidad: “me siento más cómoda con la comunidad hispana y americana que con nuestra comunidad no sé qué es lo que pasa, pero a veces me ven como si me creyera mucho por estudiar”.

El ejemplo de Sonia puede ser catalogado como exitoso, sin embargo, muestra una realidad adversa y dolorosa a la que miles de migrantes tienen que enfrentarse en el afán de continuar con su

¹³ Trabaja con la comunidad de manera directa y práctica formando centros de formación para la organización comunitaria, desarrollo de liderazgo y promoción de políticas. La mayoría de sus proyectos se encuentran en las comunidades agrícolas del Valle Central de California (Arvin, Lamont, Weedpatch, Lost Hills, Lindsay, Woodlake, y Cutler-Orosi).

educación. Asimismo, hace patente el nulo apoyo institucional destinado a proporcionar programas educativos para atender a una población que si bien, no es ciudadana en términos “formales” de aquella nación, es generadora de la riqueza de una de las industrias más rentables de todo Estados Unidos. Lo que se observa, por el contrario, es la utilización de recursos personales, de profesores y organizaciones para incorporarse, mediante un proceso paulatino y doloroso a las escuelas locales.

Este caso muestra que el proceso de incorporación a la esfera educativa implicó el aprendizaje de dos lenguas diferentes a la materna sin el abandono de la última, de este modo, en contraste con la teoría asimilacionista que proponía la incorporación sólo mediante el abandono de la lengua materna y el uso exclusivo del inglés, puede verse que aquí eso no se cumple.

EL CASO DE HÉCTOR HERNÁNDEZ

Héctor nació en 1978 en el municipio de Ecatepec en el estado de México, donde sus padres, originarios de San Juan Mixtepec, habían migrado en busca de mejores condiciones de vida. Fue educado principalmente en español, ya que el uso del mixteco era evitado por sus padres. Héctor y su hermano sólo entienden mixteco, pero no lo hablan: “mis papás no nos enseñaron mixteco y siempre platicaban con nosotros en español, incluso a mi mamá no le gustaba decir que era de Oaxaca, pero ahora hasta se alza cuando dice que es de Mixtepec y ahora ya habla más en mixteco en donde esté”. En Ecatepec estudió dos años de primaria y a la edad de ocho años fue llevado a Estados Unidos. El padre de Héctor viajaba de manera temporal al vecino país del norte para trabajar en el campo, mientras doña Fernanda, Madre de Héctor, quedaba al cuidado de sus hijos. A mediados de los ochenta, la familia viajó hasta a la ciudad de Arvin donde su padre trabajaba y donde comenzaba a reunirse la familia materna. En esta ciudad ingresó a la primaria, pero sólo

permaneció en ella un par de años, debido a una nueva migración familiar hacia el estado de Oregon donde terminó la primaria y secundaria.

Los padres de Héctor usaban el español para comunicarse con él, de modo que ese fue su idioma materno. Sin embargo, en Oregon Héctor se integró a un sistema educativo monolingüe, las clases eran impartidas en inglés aun cuando los niños no conocieran el idioma (programas de inmersión). Ingresar a una escuela donde no se hablaba español al principio fue difícil para él y muchas veces no entendía. Sin embargo, en la escuela no era el único hispano, la población de mexicanos y en especial de mixtepecenses iba en aumento:

Yo me acuerdo que no me costó tanto trabajo aprender inglés yo creo que como estaba chamaco pues era más fácil, además allá (Oregon) las clases eran en puro inglés y así pues aprendías o aprendías. (...) también había raza allá (hispanos), ¡no hombre! pero eran bien malos.

A diferencia de Sonia, Héctor pudo comunicarse con sus compañeros de escuela pues hablaba español y la población hispana iba en aumento. Sin embargo fue víctima, al igual que otros mexicanos, de actitudes discriminatorias principalmente de los estudiantes *chicanos* que atacaban y molestaban a los estudiantes mexicanos. En Oregon las relaciones entre estudiantes chicanos y mexicanos llegaban al extremo de extender las disputas fuera de las escuelas. Héctor recuerda que los estudiantes chicanos que ya podían comunicarse perfectamente en inglés se referían a los mexicanos recién llegados como “*wet back*”. Que los mexicanos recién llegados no pudieran comunicarse en inglés constituía uno de los factores de burla y hostigamiento por parte de la población *chicana* a la que se sumaba la población rusa. Ambos grupos consideraban a los migrantes mexicanos como *no gratos*.

Héctor recuerda que a la edad de 12 años ya participaba en pandillas escolares que actuaban en colectivo para hacer frente a las

hostilidades de las que eran víctimas los hijos de migrantes mexicanos. Así lo recuerda:

Una vez íbamos a pelearnos (mexicanos contra México-americanos) y conforme íbamos avanzando al centro de la ciudad se iban juntando más (del bando de los mexicanos) hasta los *guys* del *High School* llegaron para apoyarnos porque ellos también ya estaban hartos, pero alguien llamó a la policía y todos nos echamos a correr. Quedamos en que íbamos a hacer otra (pelea) pero yo ya me regresé a California y ya no sé qué pasó.

Nuevamente en California, con dominio del inglés, Héctor ingresó a la preparatoria de Arvin enfrentando la hostilidad, esta vez, de migrantes mexicanos a los que se había unido en Oregon para responder las agresiones de los México-americanos. Junto con otros cuatro jóvenes originarios de Mixtepec, Héctor fue de los primeros en ingresar a la preparatoria de la ciudad. Las relaciones al interior de la preparatoria eran hostiles hacia los oaxaqueños; los jóvenes originarios de estados como Sinaloa, Guanajuato y Michoacán se referían a éstos como “oaxaquitas”, “indios pata rajada” o “indios bajados del cerro”. La convivencia entre mexicanos mestizos y mexicanos indígenas era casi inexistente; a excepción de Sonia que había entablado relación con gente de otros estados, los grupos se constituían a partir de los lugares de origen. Al igual que en Oregon, Héctor buscó defenderse de la hostilidad de la que era víctima ingresando nuevamente a una pandilla de jóvenes. En una ocasión la hostilidad llegó a los golpes:

Tú sabes, la gente de Guanajuato, Michoacán o de otros lugares trata mal a la gente de Oaxaca o de otras partes, en la escuela era igual, un día esos *guys* golpearon a mi hermano, y ya cuando estábamos afuera de la escuela, los de la banda que vamos y le pegamos a quien le había pegado a mi hermano.

En la escuela, a diferencia de su prima Sonia, Héctor no se destacaba por participar en los clubes escolares o como voluntario en

alguna institución, y si bien su intención era continuar los estudios superiores, su plan consistía en cursar una carrera técnica en un *College* privado por lo que debía trabajar y ahorrar dinero suficiente para pagarla.

Al terminar la preparatoria Héctor consiguió un empleo en la empacadora de vegetales Grimmway a las afueras de la ciudad de Arvin “*donde todo se hacía de manera manual*”. Durante dos años trabajó por la mañana mientras en la tarde estudiaba administración de empresas. Había logrado regularizar su estatus legal gracias a la amnistía de los años ochenta con la que sus padres obtuvieron la residencia legal, y esto último le permitió acceder a un préstamo financiero para cubrir los gastos de su educación superior. Sin embargo, años después de terminar la carrera aún seguía pagando la deuda adquirida.

La vida de Héctor cambió considerablemente cuando sufrió un accidente en el trabajo y su espalda resultó dañada quedando incapacitado para trabajar. Como sus papeles de residencia aún se encontraban en trámite, y no sabía si podía obtener ayuda de manera gratuita, el costo del tratamiento médico fue sufragado por él. No obstante, el accidente lo puso en contacto con una organización no gubernamental dedicada a proporcionar información sobre los beneficios que pueden obtener los trabajadores en caso de accidentes laborales, aun cuando éstos no cuenten con papeles legales en el país. La organización se presentó en la ciudad de Arvin para proporcionarle información y fue ahí donde Héctor expuso su caso de tal manera, que al término de la reunión la organización le propuso buscar ayuda para su problema, además que le planteó la posibilidad de trabajar con ellos. Así lo relata Héctor:

Mi mamá había oído que iban a ir unos de una organización que ayuda a gente que se lastima en el trabajo y que no tiene papeles, me invitó y fuimos. Pues ya explicaban los derechos de los trabajadores y los programas de ayuda, yo sólo escuchaba pero me iba enojando pensando que si existe tanta gente necesitada no decían de los programas. Entonces yo que levanta-

to la mano y les empiezo a preguntar y a decir como me había lastimado y que nadie me había ayudado y bueno que les suelto todo lo que me pasó, creo que si me puse pesado esa vez. Pero yo no sé como les dije porque al final me buscaron para ver si quería trabajar con ellos como organizador social platicando con los paisanos. ¡Claro que me gustaría, hasta lo haría como voluntario porque era para ayudar a la gente!

Con el contacto establecido, meses después recibió una oferta para desempeñarse como trabajador comunitario, sin embargo su estatus migratorio en Estados Unidos le impidió aceptarla. Poco tiempo después una nueva oportunidad se presentó, esta vez en *California Rural Legal Assistance* (CRLA) como organizador comunitario. El puesto implica trabajar tiempo completo a lo que Héctor no podía comprometerse pues había iniciado sus estudios en el Colegio, y terminar era su prioridad.

Cuando Héctor estaba por acabar su carreta técnica, en CRLA surgió una nueva posibilidad de trabajo. En esta ocasión el puesto requería un hablante de mixteco, español y, de ser posible, inglés. Héctor era consciente de sus limitaciones en mixteco, sin embargo se arriesgó y llegó a la entrevista de trabajo donde encontró a otro mixtepeño que dominaba el español y el mixteco y que competía con él por el cargo. Debido al perfil del puesto Héctor pensó que perdería la oportunidad, sin embargo obtuvo el trabajo. Así lo recuerda: “yo pensé que el trabajo era para el otro güey porque yo entiendo mixteco pero no puedo hablarlo bien, pero creo que mis estudios y que hablara inglés ayudaron”.

En CRLA Héctor participó en un proyecto conjunto con la Universidad de Berkeley. El objetivo fue indagar el nivel de conocimiento de los jóvenes residentes de áreas rurales en torno a sus derechos laborales. Participar en el proyecto lo acercó a los problemas de su comunidad particularmente a los enfrentados por los mixtepeños radicados en Arvin y Lamont. El interés por la comunidad se hizo patente incluso en la motivación de Héctor por aprender mixteco. En un viaje a San Juan Mixtepec, además de servir como guía de

un periodista interesado en documentar las condiciones de las comunidades indígenas en California, se propuso aprender mixteco. Durante su estancia en Mixtepec pudo practicar mixteco con hablantes monolingües, y en Arvin recibió la ayuda de sus padres, de su abuelo (monolingüe) y de un compañero de trabajo y paisano con quien trabajó de manera cercana, lo cual le permitió comunicarse de manera más fluida en mixteco. Sin embargo, no ha adquirido la entonación propia de la Mixteca Alta por lo que es común que sus paisanos bromeen con él diciendo que habla mixteco con acento chilango. Al trabajar en CRLA pudo desarrollar habilidades que hoy en día lo caracterizan; habla en público, conduce grupos y conoce a fondo la problemática de los trabajadores del campo. Héctor recuerda:

Trabajar en el proyecto me ayudó mucho, yo trabajaba con un profesor que también participaba en el proyecto y de él aprendí mucho, porque antes ¡no hombre! miedo que me daba hablar frente a la gente, me ponía nervioso. Pero el profesor me ayudó mucho a como no ponerme nervioso, a controlar a los grupos y hacer interesante las pláticas para que te pusieran atención. Aprendí mucho, porque por ejemplo vimos como muchos chavalos no conocían sobre la historia del movimiento de César Chávez... en CRLA aprendí mucho sobre los derechos de los trabajadores y sobre todo eso que había vivido con mi propia familia.

Trabajar para CRLA, además le proporcionó las herramientas necesarias para desarrollar su trabajo formando una red de conocidos en torno a las organizaciones sociales de ayuda al migrante. Comenzó a ser conocido como organizador social y como un elemento importante, no sólo dentro de la comunidad de mixtecos, sino en las ciudades de Arvin y Lamont. En una anécdota sobre su regreso a la preparatoria de Arvin comenta:

Un día que regresé a Arvin High para dar una plática del proyecto, los guardias me reconocieron y yo creo que pensaron que iba a echar bronca,

pues como era antes, que no me dejan entrar hasta que no les dijera que hacía en la escuela, les expliqué pero no me creyeron, entonces que me llevan a la dirección para que les dijera qué iba a hacer.

Fue así como Héctor regresó a la preparatoria de Arvin y comenzó a ganarse el respeto de maestros y alumnos que antes lo habían conocido como integrante de pandillas escolares, pero de las que se alejó ante el nacimiento de su primer hijo. Actualmente Héctor es el coordinador general del Comité de Unidad Benito Juárez, agrupación que aglutina a los mixtepecenses en las ciudades de Arvin, Lamont y Bakersfield; también es coordinador general del Festival Mixteco que se realiza cada 24 de junio en la ciudad de Arvin, y el principal promotor para la realización de proyectos de educación, de participación cívica, y de salud, entre otros, para la comunidad de mixtepecenses. Además, trabaja como paralegal en un buffet de abogados localizados en la ciudad de San Francisco que atiende a la población del Valle.

Recientemente gracias a su trabajo, al de todos sus compañeros de UPBJ, y al de su comunidad, ha logrado que la fiesta de la Guelaguetza se celebre desde 2010, al sur del Valle de San Joaquín, en California.

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue mostrar la inserción de los mixtepecenses de segunda generación en la esfera educativa de la ciudad de Arvin, si bien elegí dos casos de migrantes que lograron continuar sus estudios universitarios, contrario al grueso de la población de mixtepecenses, el interés fue mostrar las estrategias utilizadas para incorporarse a las instituciones educativas de la sociedad de acogida. Dicha incorporación desde una perspectiva asimilacionista representaría uno de los indicadores del proceso de asimilación de los inmigrantes. Sin embargo, como bien lo han señalado Portes y

Rumbaut (2000), en la actualidad la asimilación no tiene un único y exclusivo camino a seguir, como proponía el modelo canónico, ya que en la incorporación escolar de las segundas y siguientes generaciones intervienen factores como las redes sociales con las que cuenta la comunidad, la capacidad individual de los jóvenes y, sin lugar a dudas, las oportunidades y constreñimientos que imponen los procesos y estructuras sociales donde interactúan. Los casos que analizan Portes y Rumbaut (2000) exponen cómo la comunidad Hmong y los camboyanos en Estados Unidos, al no contar con redes étnicas el desarrollo escolar de sus descendientes es menor. Sin embargo, en el caso de los migrantes cubanos en Estados Unidos, las redes, el capital social y cultural han permitido que los hijos de éstos se encuentren entre los migrantes con mayor preparación escolar.

En los casos de Sonia y Héctor, se observa cómo las redes sociales de la propia comunidad así como los mecanismos y motivaciones individuales han permitido la incorporación de los jóvenes a un nivel universitario. De este modo regresamos a la definición de juventud, puesto que los casos descritos permiten observar que no es heterogénea sólo por los contextos sociohistóricos y las estructuras sociales en las que se vive, sino también por las decisiones y motivaciones personales, por las construcciones biografías (Saraví, 2009).

Los casos vistos revelan que aún en circunstancias sociohistóricas iguales los caminos de ambos jóvenes son distintos, ya que los individuos eligen y toman sus propias decisiones con acciones que construyen sus biografías, aun en el marco de una estructura que brinda oportunidades, pero que también las constriñe. Este trabajo llama la atención sobre la capacidad de agencia de los jóvenes mixtecos de segunda generación en condiciones limitadas y complejas para acceder a una educación universitaria. Lo anterior no minimiza las condiciones de vulnerabilidad y exclusión en la que la mayoría de los migrantes mexicanos indígenas viven en Estados Unidos. Como bien se ha apuntado, en las sociedades contemporáneas la juventud está sujeta a condiciones y procesos que agravan su situación. No

obstante los casos descritos son una ventana que permite observar cómo se conjugan las condiciones históricas y sociales, la posición estructural de los individuos, las motivaciones personales y las redes sociales en la búsqueda por el acceso a la educación en un país al que se llega como migrante indocumentado.

REFERENCIAS

LIBROS

- Allerbeck, y Rosenmayr. (1979). *Introducción a la sociología de la juventud*. Argentina: Ed. Kapeluz.
- Besserer, F. (1999). *Moisés Cruz. Historia de un transmigrante*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Endiger, S. (1996). *The road from Mixtepec. A southern Mexican town and the United States economy*. En Edinger, E. Guerin, J. y Mason, A. (Eds.). California: Asociación Cívica Benito Juárez, Fresno.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life. The role of race, religion and national origins*. Nueva York: Oxford University, Prees.
- Hatch, E. (1979). *Biography of a Small Town*. Nueva York: Columbia University Press.
- Hernández, E. (2006). Género, poder y trabajo en la comunidad trasnacional. En Besserer F. y Kearney, M. (Eds.). *San Juan Mixtepec una comunidad trasnacional ante el poder clasificador y filtrador de las fronteras*. México: JP, UAM.
- Kaplan, L. J. (1986). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Argentina: Ed. Paidós.
- Martínez, E. R. (2000). Incidencia de la migración de las prácticas culturales de las uniones conyugales de una comunidad migrante (San Juan Mixtepec). En Barrera Bassols, D. y Oehmichen Bazán, C. (eds.). *Migración y relaciones de género en México*. México: GIMTRA-UNAM.
- Portes, A. y Rumbaut, R. G. (2000). *Legacies: The story of the new second generation*. California: Berkeley University of California Press.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad social y exclusión en México*. México: CIESAS.
- Sherif, M. y Sherif, C. W. (1975). Los problemas de la juventud en transición. En *Problemas de la juventud actual. México DF* México: Editorial Trillas.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

Crul, M. y Vermeulen, H. (2003). The second generation in Europe. *International Migration Review* (37).

OTRAS FUENTES

Castro, A. Y. (2008). *Los límites de la Justicia. Estudios de una comunidad de indígenas migrantes y su enfrentamiento con la justicia*. México. Tesis de doctorado. Departamento de Antropología UAM-I.

Cruz, A. (2006). *Relaciones entre escuela y comunidad: ¿Una contribución a la formación ciudadana? El caso de una comunidad agrícola habitada por mexicanos inmigrantes en California rural*. México. Tesis de maestría, CIESAS.

Haley, B. (1997). *Newcomers in a Small Town: Change and Ethnicity in Rural California*. Santa Barbara, California. Tesis de doctorado, Departamento de Antropología, Universidad de California.

Hernández, M. A. (2010). *Estabilización de trabajadores agrícolas migrantes: ¿bases para su plena proletarización?* México. Tesis de doctorado. CIESAS.

Ibarra, Y. M. (2005). *¿Construyendo morada en California? Migrantes mixtecos y la compra de casas*. México. Tesis de maestría. CIESAS.

Ibarra, Y. M. (2010). *Más allá del transnacionalismo: Incorporación de migrantes mixtecos a las comunidades de destino*. México. Tesis de doctorado. CIESAS.

HABITANDO FRONTERAS: JÓVENES PURHÉPECHA EN LA PERIFERIA DE LA CIUDAD DE GUADALAJARA

Miriam Lizbeth Ambriz Aguilar

El propósito de este trabajo¹ es contribuir al conocimiento del significado de la categoría de juventud, entre l@s jóvenes purhépecha, hijos e hijas de emigrantes radicados en la periferia de la ciudad de Guadalajara, México. Se pretenderé flexionar sobre las posturas que argumentan “que la percepción de lo juvenil en el mundo indígena está atravesada por las mismas problemáticas y limitaciones, pero sobre todo por la idea prejuizada de que la juventud tiene un lugar secundario o casi inexistente entre los grupo étnicos” (Bello Maldonado, 2008, p. 163). Dichas ideas, generan, además de sesgo de información, una doble invisibilidad que excluye a los jóvenes como miembros activos de una sociedad indígena y como jóvenes (Castro, 2008, p. 93).

Por otra parte, este trabajo tiene también el propósito de recordar la necesidad de crear puentes analíticos, por lo menos en tres debates relativamente nuevos en nuestro país: los estudios

¹ Los contenidos forman parte de la tesis de maestría en Antropología Social “Habitando fronteras: Jóvenes purhépecha en zona metropolitana de Guadalajara”, CIESAS-Occidente, en febrero del 2011. Agradezco a esa institución y al Conacyt por los apoyos recibidos.

sobre migración, en lo concerniente a las segundas y terceras generaciones que nacieron en las ciudades; el debate de la juventud entre poblaciones indígenas, y las propuestas analíticas que emanan de las teorías feministas. Lograr esta intersección será un punto de partida significativo para explicar su presencia, acción y exigencias.

JÓVENES PURHÉPECHA EN LA PERIFERIA DE LA CIUDAD DE GUADALAJARA

Si bien es cierto que en la ciudad de Guadalajara ya existía un asentamiento de purhépecha al noreste de la ciudad, ubicados en el viejo barrio de San Juan Mexicaltzingo, desde que llegaron a poblar el territorio junto con el Virrey Antonio de Mendoza en 1521, no fue sino hasta la década de los sesenta del siglo XX que la migración de indígenas y campesinos hacia las grandes ciudades se hizo masiva en México y en diversos países de América Latina; y Guadalajara no fue la excepción.

El desajuste de la economía campesina, la sobre explotación de la naturaleza y la larga y cada vez más aguda crisis agraria impulsaron a la población indígena a tomar distintas estrategias de migración (Guillermo de la Peña, 2006, pp. 51-52). Desde entonces la ciudad no ha dejado de recibir migrantes provenientes de varias localidades del país. En lo que respecta a la presencia de indígenas en la ciudad, en la zona metropolitana de Guadalajara se registran 43 lenguas indígenas originarias de otras entidades y localidades (INEGI, 2010): los wixaritari y los náhuatl, ocupan el primer y segundo lugar y el tercero lo ocupa los hablantes de lengua purhépecha, que en su mayoría provienen de Michoacán. Los que han llegado de San Bartolomé Cocucho, que interesan para este trabajo, su migración rural-urbana forma parte de las migraciones familiares que se presentaron en México en los años ochenta del siglo XX. Antes de esa década, las migraciones se caracterizaban por lo

que Arizpe denominó como migración por relevos. Los primeros asentamientos se ubicaron en la colonia Arboledas, específicamente dentro del Mercado de Abastos de la ciudad. Muchos de los purhépecha instalaron sus viviendas en las obras negras que se llevaban a cabo en el mercado.

Los hombres, desde su llegada a Guadalajara se han empleado como peones o maestros de obras en las construcciones; en tanto que para las mujeres el trabajo extradoméstico ha tenido distintas facetas. A su arribo preparaban comida y lavaban ropa para sus paisanos recién llegados, posteriormente, se dedicaron a pepenar frutas y legumbres en el mercado, asunto nada nuevo para ellas puesto que desde Cocucho, ya había quienes salían para trabar en dicho lugar. Posteriormente, cuando terminaron las obras de construcción en el Mercado de Abastos a l@s cocuchenses se mudaron a otro lugar; y gracias a los lazos de amistad que establecieron con los mestizos que trabajaban en las obras, a uno de ellos le ofrecieron en venta un terreno en la colonia Miramar que podían pagar en abonos. Según los testimonios, fue a partir de este hecho que la mayoría de l@s purhépecha siguió al paisano al que le ofrecieron el terreno, y fueron comprando en abonos sus propios terrenos, primero en las colonias Miramar y Arenales Tapatíos, y después en Paseos de la Primavera, ubicadas en el municipio de Zapopan. Allí, con sus familiares, llegan los nuevos migrantes y se independizan cuando adquieren su terreno (Ambriz, 2009).

En los años noventa del siglo XX, fue cuando, además de familias completas, empezaron a migrar a la ciudad de Guadalajara, jovencitas recién “robadas” por los hombres purhépecha que retornaban a Michoacán para asistir a las fiestas patronales anualmente. La mayoría de estas muchachas llegaron a vivir en la casa de sus suegros, como marca la costumbre y, en la actualidad, muchas de ellas tienen a sus hijos e hijas ya radicadas en la ciudad.

En los casos de las familias que llegaron en el transcurso de la década de los años noventa y del año 2000, éstas venían con hijos e hijas de dos, tres o cuatro años de edad; lo cual ha creado una nueva

generación de purhépecha que nacieron, crecieron y socializaron en este el nuevo contexto.²

LOS ESTUDIOS DE MIGRACIÓN, LA TEORÍA DE LA JUVENTUD Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: UN DIÁLOGO NECESARIO PARA ESCUCHAR Y COMPRENDER A LA JUVENTUD INDÍGENA

En la actualidad no es fortuita la necesidad de crear puentes analíticos entre los debates sobre la juventud indígena y la migración de indígenas a las ciudades con el subtema de las nuevas generaciones de indígenas nacidos o crecidos dentro de la urbe—ambos temas cruzados por la teoría feminista —y su propuesta analítica de género—, puesto que al relacionar las tres vertientes se ponen en evidencia hechos de gran relevancia. En primer lugar, hay que considerar que la juventud indígena no puede ser entendida en la actualidad sin tomar en cuenta que varios de sus miembros que habitan en las ciudades forman parte de procesos migratorios, ya que si bien muchos no fueron partícipes directos, viven el impacto del éxodo de sus familias, y en ellos repercuten las relaciones étnicas, de género y de clase (Sánchez Gómez, 1998). En segundo lugar, es necesario reconocer que la mayoría de l@s jóvenes indígenas urbanos son parte de un sistema comunitario extraterritorial (Oehmichen Bazán, 2001) que ha logrado, a través de un sistema de imperativos morales (Martínez Casas, 2001) que ést@s, aunque hayan nacido en un contexto diferente al de sus padres, continúen siendo educados y reconocidos como miembros de la comunidad de origen de sus progenitores y de su comunidad emigrante. Y en tercer lugar, se advierte en los jóvenes una nueva fase de vida, ya que como lo señalan algunos estudios sobre migración, como los de Manuela Camus (2000) y Martínez Casas (2001), en la ciudad el ser joven significa

² Muestra realizada a 15 madres de familia, en la colonia Miramar y Arenales Tapatíos, en Zapopan, Jal. 2009 y 2010.

“un periodo que provoca tensiones con los hijos porque no se comprenden sus diferentes esquemas de comportamiento sociocultural, de moral y de códigos de integración”; es decir que es en torno al ser joven donde aspectos relacionados con la generación, el género, la religión, la educación y los medios masivos de comunicación, tienen un impacto importante, en la medida en que inciden en la construcción de una nueva identidad juvenil (Camus, 2000, p. 472).

Para algunas autoras, se trata de la invención de la adolescencia, que no solo se genera en las ciudades, sino que emerge también en las zonas rurales, como sucede entre algunas comunidades mazatecas donde, según Sánchez Bandala, “lo juvenil no es una categoría formada a partir de elementos de la matriz sociocultural mazateca [...] sino que esta se está gestando desde las instituciones como programas gubernamentales, la escuela, las unidades médicas y las iglesias” (2005, p. 36). Mientras que para otros, como Álvaro Bello, el mundo indígena está atravesado por “la idea prejuizada de que la juventud tiene un lugar secundario o casi inexistente entre los grupos étnicos” (Bello Maldonado, 2008, p. 163), lo que hace parecer “que las sociedades tradicionales y los grupos étnicos en particular ‘no producirían juventud’, sólo lo harían pagando el precio de la asimilación o la aculturación”; algo con lo que él no está de acuerdo.

En este contexto de perspectivas encontradas entre quienes consideran que la juventud indígena es producto de la modernidad y quiénes encuentran se trata de una categoría con una larga trayectoria histórica, es necesario tomar en cuenta la propuesta Pérez Ruiz, quien sugiere como un primer paso, indagar qué significa ser joven para las poblaciones indígenas con el fin de constatar si la categoría social, o un equivalente, existe entre ellos, para comprender sus significados y variaciones en el tiempo, lo cual ayudará a acercarse al tema sin los sesgos que tienen algunas de las investigaciones sobre los jóvenes indígenas (Pérez Ruíz, 2009, p. 17). Por tanto, “el reto no será sólo rescatar la multiplicidad de voces que habla sobre los jóvenes, sino la voz-praxis de ellos mismos y de este modo

contraponerlas a las otras y de ahí construir la complejidad de un lugar social jerárquicamente establecido como es el concepto de juventud” (Pérez Islas y Urteaga Castro Pozo, 2004, p. 10).

Por otro lado, desde los estudios de migración se ha propuesto incorporar la perspectiva de género en las investigaciones e ir más allá del estudio de las propias mujeres, y “utilizar un concepto relacional de inequidad de género que englobe las desigualdades sociales, económicas, socioculturales y de poder, entre hombres y mujeres, por un lado, y entre las propias mujeres y los propios hombres ubicados en diferentes clases, grupos étnicos, etapas de su ciclo de vida y su posición en los sistemas de parentesco, por el otro” (De Oliveira y Ariza, 1999, p. 26). Enfoque desde el cual se podrá dilucidar cómo en cada cultura existe una *operación simbólica* o un *esquema de género* que otorga cierto significado a los cuerpos de las mujeres y de los hombres, ya que dentro de este proceso, según Lamas, es cómo se construye socialmente la masculinidad y la feminidad (Lamas, 2002, p. 135). De este modo, la categoría de género nos ayudará a saber “la forma específica en que se viven los modelos de ser mujeres y hombres de acuerdo con las prescripciones normativas, las circunstancias del momento y al lugar donde vive cada uno, pero sobre todo, las respuestas que cada hombre o mujer da a esas prescripciones trascendentes y normativas, aceptándolas, recreándolas o rechazándolas” (Olivera Bustamante, 2004, p. 56). Tales referentes, son necesarios para comprender a las nuevas generaciones de indígenas que crecen hoy en día en sus pueblos, en sus comunidades y también en las ciudades, como Guadalajara.

¿EXISTE LA CATEGORÍA DE JUVENTUD ENTRE LOS JÓVENES PURHÉPECHA?

Cabe recordar que investigaciones como las de Álvaro Bello (2008) pusieron en evidencia que entre los purhépecha de Nurío, Michoacán, existen nociones sobre lo juvenil. De modo que tal categoría

está relacionada “dentro del ciclo vital de las personas y por hitos que estructuran el paso de la vida infanto-juvenil a la adultez”. En opinión del autor, la etapa juvenil se constituye a partir de los cambios biológicos pero también de las nuevas habilidades y roles que tienen l@s jóvenes en el contexto familiar. En el caso de las mujeres, la llegada de la menstruación abre una nueva etapa donde se les nombra *watsi* o jovencita. Por su parte, los hombres en esta etapa, posterior a la niñez y previa al matrimonio, reciben el nombre de *tumbí*, y a diferencia de las mujeres, no existe un claro límite biológico, como la menstruación, así que la condición de *tumbí* está asociada a los cambios corporales, así como al desarrollo de su sexualidad y capacidad de procreación (Bello, 2008, p. 166).

A pesar de estas importantes aportaciones, aún falta saber cuáles son estas esas nuevas habilidades y roles que tienen l@s jóvenes, no sólo dentro del espacio familiar, sino en el comunitario, laboral, escolar y barrial. Asimismo se necesita saber qué significa ser joven tanto para las jovencitas como para los nacidos y crecidos en las zonas rurales y en ciudades nacionales e internacionales. Y es en esos aspectos que el presente capítulo intenta contribuir, dando a conocer el significado de ser joven y purhépecha para l@s jóvenes nacidos y crecidos en la periferia de la ciudad Guadalajara. De entrada, propongo que la categoría de juventud siempre ha existido para este grupo y que se ve materializada en cada una de las actividades que realizan durante su etapa de juventud.

EL HOGAR, TRABAJO Y ESCUELA COMO ÁMBITOS DE CONTINUIDAD Y CAMBIO EN LA CONDICIÓN ÉTNICA DE LOS JÓVENES PURHÉPECHA TAPATÍOS

Como mencioné antes, l@s jóvenes forman parte del proceso de migración de una comunidad emigrante extraterritorial así como de un sistema de imperativos morales, que los diferencia de inmediato de otros jóvenes no indígenas en la ciudad. Es a través de

la socialización que los jóvenes aprenden desde pequeños a pensar y vivir dentro de sistemas sociales que les han transmitido de generación en generación. Lo primero que aprenden es un sentimiento de pertenencia a su grupo (Lestague, 1998, p. 225) que no significa que, a través del tiempo, no aprendan otros, como el sentimiento de pertenencia a un barrio, por ejemplo. En el modelo cultural purhépecha de Cocucho, de donde provienen algunos de los entrevistados, l@s niñ@s desde pequeños, además de aprender los códigos de comportamiento, pensamiento y lenguaje de su cultura, también viven un mecanismo por el cual se establece su identidad o masculina o femenina. Así, mediante la socialización primero comprenden su papel derivado de su género y en segundo lugar, adoptan una forma de comportamiento con los demás (Montesinos, 2002, p. 355).

Las niñas empiezan a aprender las labores del hogar a edades muy variadas. Algunas inician entre los 6 y 12 años. Las actividades que realizan son barrer, sacudir los muebles, lavar ropa y asistir a la madre en la elaboración de comida. Asimismo se les enseña a bordar. También desde niñas se les exige cuidar a sus hermanos menores cuando la madre está ocupada o trabajando. No obstante la enseñanza de esa actividad no es para todas las jovencitas, ya que las hijas que trabajan se les exenta de tal tarea, cuya obligación se traslada a una de sus hermanas. Igualmente las jovencitas que son las últimas de las familias, están libres de esta obligación, ya que por ser las “más chicas” ya no tienen hermanitos que cuidar. Además son l@s hijos e hijas menores quienes disfrutan de los beneficios que les brinda tener una hermana o un hermano que radica en Estados Unidos, y que constantemente les envía dinero, ropa, zapatos, para cubrir cualquier compromiso que se les presente a ell@s y la familia.³

³ Datos de trabajo de campo en San Bartolomé Cocucho, Michoacán, y en las colonias Miramar y Arenales Tapatíos en Zapopan, Jalisco. 2009 y 2010.

En el caso de los niños, es visible que estos tienen menos obligaciones con el hogar. Sólo se les asigna tareas como cuidar de sus hermanos menores cuando salen a jugar fuera de la casa o al ir por algún mandado. Son por lo regular ellos quienes tienen más tiempo para jugar. Adelaida Francisco, madre de ocho hijos, menciona que ella sí les enseña a sus hijos varones las tareas de la casa, no obstante “al crecer cambian”.⁴ Lo anterior posiblemente tenga que ver con los candados sociales que históricamente se han mantenido no solo dentro de la cultura purhépecha, sino dentro de sistemas patriarcales más amplios, y que conduce a que los jóvenes que intentan transgredirlos sean muchas veces estigmatizados por la propia comunidad emigrante. Cuando uno de los jóvenes ha sido observado *in fraganti*, por otros hombres, tíos, primos e incluso por otras mujeres, haciendo alguna labor del hogar son identificados como “mandilones y maricas”, tildados de niñas” y son señalados por no tener mujeres en la casa “para que les hagan el quehacer”.⁵

Es decir, que salirse de la norma tiene un costo social que no todos los jóvenes están dispuestos a sobrellevar, que se materializa con la “carrilla” o “carreta” (broma o burla) que muchas veces logra echar abajo los intentos de madres, como Adelaida, por construir una forma distinta de vivir. Esta situación también la viven las jovencitas pero de manera distinta. Por ejemplo cuando ellas no hacen aseo se les tilda de ser “bien güevonas”, comentario, que según las jóvenes, les puede causar hasta la soltería permanente. De este modo, para evitar este tipo de comentarios, a las jovencitas se les educa para que aprendan los oficios del hogar, como “hacer lumbre y echar tortillas a mano”. Estas prácticas se las enseñan sus madres o abuelas y es incentivada también por los padres “por si se juntan con uno de Cocucho” ellas sepan tortear. Actividad que las jóvenes deben de aprender obligatoriamente antes de casarse, ya que de lo

⁴ Adelaida Francisco se encontraba presente el día que entrevisté a su hijo Jesús Martínez Francisco de 17 años en octubre de 2009.

⁵ Para evitarles “la carreta” se reservan los nombres de los jóvenes entrevistados en la colonia Arenales Tapatíos en noviembre y diciembre de 2009.

contrario se pondría en duda la educación correcta que han recibido de sus madres en la ciudad.⁶

Sin embargo, a pesar de que es una obligación generalizada, para jovencitas como Bertha Alicia Jacobo, de 15 años, aprender a tortear no es muy necesario, puesto que en la ciudad es más importante enseñarse a preparar la comida.⁷ Otras de las cosas que deben de aprender las muchachas antes de casarse, según Concepción Santos, joven de 17 años, es la elaboración de atole, ya que se dice entre la comunidad que “si el atole va a saber bueno, eso quiere decir que ya sabemos hacer todo, si el atole sale quemado muy así pegajoso, muy aguado, no sirves para nada”.

A pesar de esa estricta división por género, en algunas familias, donde la figura paterna o materna está ausente, se observa que las actividades dentro del hogar son más equitativas. La madre o las hijas mayores que toman las riendas del hogar se desmarcan de la forma en que la comunidad emigrante exige que sean educados los miembros de la familia. No obstante, en su socialización con familiares y paisanos hay tensiones. Los jóvenes educados de forma diferente evitan exponerse ante cualquier primo, tío o paisano, ya que el comportamiento de mujeres y hombres es constantemente vigilado y custodiado por la familia extensa y por la comunidad, al grado que a l@s jóvenes les resulta muy difícil trasgredir sus papeles en este ámbito.

LAS DIFICULTADES DE LA EDUCACIÓN

En las entrevistas a 20 jóvenes nacidos y crecidos en la periferia de la ciudad de Guadalajara, se evidenció que la mayoría no terminó la primaria. Son contados los que logran ingresar a la secundaria

⁶ Entrevistas realizadas a Rosa Santiago Torres y Concepción Santos Santiago de 15 y 17 años en la colonia de Arenales Tapatíos. Noviembre de 2009.

⁷ Entrevista realizada a Bertha Alicia Jacobo, joven purhépecha de 15 años en la colonia Arenales Tapatíos. Febrero de 2010.

por varias razones. Por ejemplo, está el caso de jóvenes como Jesús Martínez Francisco, de 17 años que al terminar la primaria ya no deseaba ingresar a la secundaria porque tuvo una mala experiencia en la primaria y quedó “espantado”, motivo suficiente para no continuar con los estudios. El hecho que l@s maestr@s estén desinformados y carezcan de estrategias pedagógicas hacia alumn@s indígenas provoca que muchos de l@s niñ@s, como Jesús, se nieguen rotundamente a ir a clases. Aunando a lo anterior está el desinterés por los estudios, de parte de algunos padres de familia, lo cual, junto a otros aspectos contribuye para que los jóvenes dejen definitivamente la escuela.⁸

Otro motivo por lo que los padres deciden no enviar a sus hijos a la escuela es por la desconfianza y el miedo que sienten la primera generación de migrantes, respecto al espacio urbano, muchas veces desconocido. Los medios de comunicación y las malas experiencias con algunos meztis@s les provocan desconfianza e influye en la decisión de los padres para no enviar a los hijos a la escuela.⁹ También existen casos en que por enfermedad o por cuidar a la madre cuando ésta ha parido, los hijos no asisten a la escuela –principalmente las hijas–, ya que las jovencitas son las indicadas para realizar los cuidados que se requieren. Muchas veces las madres trabajan y no pueden cumplir con el cuidado de los enfermos, y pagar a una enfermera resulta muy costoso; por ello, las familias utilizan la estrategia de asignar la responsabilidad de “cuidadoras” a las jovencitas; lo que provoca que dejen sus actividades escolares y le den prioridad a su papel femenino asignado.

Otro de los motivos por los cuales los jóvenes no ingresan a la escuela, es la falta de documentación oficial, lo que sucede cuando los padres y madres purhépecha no fueron tampoco registrados y

⁸ Este desinterés porque los hijos e hijas asistan a la escuela también se ha evidenciado en padres de familia otomíes.

⁹ A madres de familia purhépecha migrantes como Candelaria Pasaye, observar y escuchar las noticias le ha provocado desconfianza y miedo. Entrevista realizada en la colonia Miramar. Octubre de 2009.

todos carecen de actas de nacimiento. Requisito indispensable en la ciudad para ingresar a la escuela. Realizar el trámite de registro extemporáneo es oneroso pues depende de los años de retraso. Y aun cuando los hijos sí han sido registrados, sucede que los padres no tienen el dinero suficiente para pagar el transporte para regresar a la comunidad y hacer los trámites correspondiente para obtener las copias.

Por ejemplo, cuando estuve en Cocucho, acompañé a Carmen Pérez Santos, una emigrante purhépecha de 33 años, y a sus padres al Registro Civil en Charapan para que fuera registrada y obtuviera su acta de nacimiento, y el trámite no se pudo realizar porque el acta extemporánea costaba 1,500 pesos mexicanos. Con lo anterior se ejemplifica la dificultad para que los emigrantes regresen a su comunidad para registrarse y registrar a sus hijos e hijas, quienes en algunos casos tienen entre 15 o 17 años.¹⁰ Por tanto, existen varias dimensiones del problema y el factor económico es importante para que los jóvenes no asistan o abandonen la escuela. Tienen dificultades las familias en las que el padre se enferma o es alcohólico, o cuando los padres no logran tener un trabajo que les reditué un salario seguro, y resulta que la mayoría trabaja sólo por temporadas en la construcción, “solo cuando hay jale”. Algunos de ellos tardan hasta siete meses en conseguir un trabajo. Mientras tanto las familias sobreviven haciendo otras actividades, como las que realizan las mujeres al bordar huanengos –blusas bordadas tradicionalmente– como artesanías, o cuando van a la “pela de cebolla”; cuando en esta última tarea participan hombres, es frecuente que éstos vayan con sus esposas e hijos al Mercado de Abastos de la ciudad. También la familia puede dedicarse a juntar fierro o cartón en la vía pública. Cuando las mujeres asumen el costo principal de la manutención familiar se presenta “la alteración del papel tradicional masculino

¹⁰ Tal fue el caso de Rosa Santiago Torres, joven de 17 años que fue registrada en Charapan hasta hace poco, gracias a la gestión y apoyo de la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara.

como principal proveedor del hogar”, cambio que sucedió desde la comunidad y que continúa en la ciudad (Ambriz Aguilar, 2009, p. 89). En la urbe, los hombres, jóvenes o adultos “masculinizan” las actividades salariales de las mujeres, al trabajar por temporadas en labores como la “pela de cebolla”. Aun así, las actividades remunerativas de las madres e hij@s siguen siendo importantes para el sostenimiento de toda la familia. Por lo cual los hijos y las hijas desde pequeños son incorporados al trabajo asalariado “para traer dinero a la casa”, como lo narra Ismael Martínez joven purhépecha de 15 años.¹¹ Si bien las actividades remunerativas que hacían sus padres en la comunidad han cambiado, la situación de pobreza en que muchos se encuentran persiste y hasta empeora en las nuevas generaciones. A pesar de todo, existen casos donde madres y padres hacen todo lo posible porque sus hij@s estudien.

Cabe decir que las madres de familia han tenido una influencia muy importante en la continuación de los estudios de los jóvenes, ya que son ellas quienes no quieren que sus hij@s dejen de estudiar. El estatus de viudez permite que las madres ejerzan cierta libertad en la forma de educar a sus hijos, como menciona Esperanza Pérez, viuda y madre de seis hijos: “ya no tenemos quien nos mande”. Posiblemente la asistencia activa de Esperanza a talleres de equidad de género y a muchos otros en instituciones de acompañamiento y ayuda social –a los que asisten algunas purhépecha para gestionar lugares de venta para sus artesanías–, le han permitido abrir sus expectativas respecto a la educación de sus hijas e hijos. No obstante, no dudo ni por un segundo que para varias de ellas esta forma pensar y de educar a sus hijos e hijas siempre ha estado ahí. Los constantes intentos de las mujeres para convencer a sus esposos, y demás familiares masculinos, para que sus hij@s estudien es una muestra de ello.

¹¹ Entrevista realizada a Ismael Martínez Pérez en la colonia Miramar. Octubre de 2009.

EL MUNDO LABORAL DE L@S JÓVENES

En lo que respecta al mundo laboral, la mayoría de los jóvenes en la ciudad se inserta en nichos determinados por dos aspectos: porque son trabajos que no están reglamentados por instituciones, de forma legal y social; y porque son espacios de trabajo previamente ocupados por sus padres y madres, casi desde que llegaron a la ciudad. La literatura respecto a la situación de los niños indígenas ha puesto en evidencia cómo estos son incorporados desde pequeños al trabajo asalariado (Alem, 2002, p. 30 y Rojas, 2006, p. 98). El caso de la inserción laboral de l@s niñ@s y jóvenes purhépecha no es la excepción. En cuanto son considerados como aptos para trabajar se les asigna la responsabilidad en las actividades que sus padres y madres ya desarrollan. Solo dos de los 20 jóvenes entrevistados trabajan por medio tiempo en la construcción y uno de ellos labora los fines de semana atendiendo un puesto en el tianguis.

Por su parte las jovencitas en la ciudad se desempeñan como empleadas domésticas ya sea bajo la modalidad “de entrada por salida” o laborando tres días de la semana. La mayoría de las jóvenes entrevistadas, realiza una combinación del trabajo como empleada doméstica con otras actividades remunerativas, tal como lo han aprendido de sus madres. Un ejemplo es el caso de Cerapia Rodríguez, joven purhépecha de 21 años quien durante la semana trabaja como empleada doméstica, por la tarde le ayuda a su mamá a bordar ropa tradicional para venta, y los fines de semana vende menudo junto con otras de sus hermanas. Sus días “libres” los utiliza para ir a pelar cebolla con su madre y hermanas al Mercado de Abastos.¹²

En la pela de cebolla trabajan muchas mujeres, de allí que para las jóvenes no sea una actividad nueva, puesto que en ella han laborado desde pequeñas junto a sus madres. De modo que han sido las mujeres purhépecha las que han incorporado a sus esposos e

¹² Entrevista realizada a Cerapia Rodríguez en la colonia Arenales Tapatíos, Zapopan, Jalisco. Noviembre de 2009.

hijos y demás familiares a este espacio informal. Para los padres y los jóvenes la “pela de cebolla”, es una actividad temporal “mientras consiguen otro trabajo”. Por otra parte, a las jovencitas se les permite ir a la “pela de cebolla” siempre y cuando estén acompañadas por su madre o por alguna otra mujer de la familia.

Otras jovencitas, como Antonia Hernández Martínez, joven purhépecha de 16 años, se dedican a atender el negocio que tiene su familia, como sucede con las que asisten a la primaria o a la secundaria y apoyan medio tiempo con el trabajo una tienda de abarrotes o un puesto de frituras o de fruta.¹³ En el tiempo que les queda “libre” ayudan a sus madres a bordar ropa artesanal para vender. Recientemente jovencitas como la hermana de Antonia, se emplea como trabajadora doméstica o son cuidadoras de niños en los hogares de los indígenas nahuas de Veracruz o de purhépechas que radican en colonias cercanas al lugar donde viven. Lo que gana cada joven, todos, sin excepción, lo entregan a las madres. Ya que son las encargadas de administrar su dinero. A pesar de lo cual, los jóvenes buscan estrategias para obtener más dinero de lo que sus padres les autorizan gastar, al establecer un “convenio laboral” con su madre. Por ejemplo, jovencitas, como Rosa Santiago Torres, arreglan con sus madres que mientras el padre no tenga trabajo le entregarán el sueldo íntegro, pero eso cambiará cuando éste consiga trabajo, y entonces todo lo que obtengan con su jornada laboral será para ellas. Otros jóvenes, como Luis Blas Martínez, joven purhépecha de 17 años, convienen en darle a la madre lo que ganen en el trabajo de la construcción, en tanto que lo recabado en la “pela de cebolla” será para ellos.¹⁴ Esta costumbre es una práctica común tanto en el pueblo de origen de los padres como en la ciudad, inclusive se ejerce después de que los jóvenes se han casado o juntado en el caso de que la nueva pareja viva en la casa de los padres del

¹³ Entrevista realizada a Antonia Hernández en la colonia Miramar, Zapopan, Jalisco. Octubre de 2009.

¹⁴ Entrevista realizada a José Luis Blas Martínez, joven de 17 años en la colonia Arenales Tapatíos, Zapopan, Jalisco. Octubre de 2009,

esposo. En esos casos es la madre del esposo quien continúa administrando el salario del hijo. Con todo, en la ciudad existen parejas que trastocan esta regla comunitaria y, al poco tiempo de estar viviendo con los padres del esposo, se independizan financieramente de ellos. No obstante, y a pesar de estos destellos de transgresión, las parejas siguen dependiendo moralmente de los padres del cónyuge.

EL USO DEL TIEMPO LIBRE ENTRE L@S JÓVENES PURHÉPECHA

El tiempo libre para las jovencitas está marcado por la desigualdad de género y por el control social que se ejerce de la comunidad emigrante purhépecha. Las horas libres comienzan a partir de las siete de la noche, que es cuando “arregladas” deciden salir “dar la vuelta”. Sus paseos se limitan a un espacio geográfico cercano a su domicilio y al de sus familiares y paisanas, quienes por lo regular viven a un lado, enfrente o a unas cuantas casas o calles de su propio domicilio.

La mayoría de las jóvenes platican afuera de su vivienda, o dan vueltas alrededor de las manzanas donde se ubican sus casas, pero lo hacen siempre acompañadas de amigas, que regularmente son también sus primas, sobrinas o tías. Estar acompañadas cada vez que salen del hogar, se debe a que deben ser cuidadas constantemente por sus padres y familiares, para evitar el “opinadero” y las “habladuría” de las que pueden ser objeto, por parte de la comunidad emigrante, a causa de un comportamiento que se considere sospechoso o indecente.

Una conducta inapropiada generaría el reproche social, no solo de la familia sino de toda la comunidad emigrante. Lo cual inclusive después de estar “juntada” o casada tendría repercusiones negativas para esposo y sus familiares. Así que para evitar malas interpretaciones, las jovencitas deben estar acompañadas todo el tiempo por familiares, incluso cuando salen a platicar fuera de casa, algo que además deben hacer en lugares alumbrados y no muy retirados.

Para evitar cualquier intento de descrédito, muchas de ellas prefieren platicar con sus amigas dentro de su casa. Comportamiento practicado en la comunidad de origen de los padres, y que se acentúa más entre las jovencitas que pertenecen a las familias más tradicionales; de forma que a muchas de ellas no se les permite siquiera estudiar, trabajar o salir entre semana a “dar la vuelta”. Si salen para hacer “algún mandado” es siempre acompañadas de un hermano o hermana, una cuñada casada o de su madre. Este comportamiento es común, además, porque madres y padres tienen la convicción de que las mujeres viven “para estar en la casa” y para aprender los quehaceres de la casa.

Un comportamiento contrario en el tiempo libre de las jovencitas, afecta el prestigio de la familia, ya que las habladoras de la gente en ocasiones rompen las barreras locales y llegan hasta la ciudad de Guadalajara, y hasta el país del norte. Así que observar el uso del tiempo entre las jovencitas es una ventana más para observar ciertas continuidades y desigualdades de género que existen dentro de la comunidad, aun en la extraterritorial.

La segunda situación que afecta a las mujeres es que son regularmente el blanco de las actitudes discriminatorias por parte de algunos vecin@s de la colonia. Es lo que describe Paredo cuando afirma que “son las mujeres quienes sufren de manera más evidente la discriminación étnica y racial pues sus señales culturales son más visibles y permanentes (Paredo Beltrán, 2004, p. 10). Lo anterior adquiere un sentido particular cuando se observa que “la costumbre” de las mujeres purhépecha casadas es usar en todo momento el reboso, y, cuando las señoritas salen a la calle acompañadas de sus madres y tías casadas, estas son objeto de señalamientos y críticas por parte de la comunidad mestiza. Además de que son mal vistas las jovencitas –que en su mayoría– utilizan huaraches de plástico “para andar en la casa”. A lo cual las obligan sus madres –aunque tengan varios pares de zapatillas– como forma de educarlas para que, cuando el esposo no tenga dinero, ellas no sean exigentes y sean capaces de utilizar este tipo de calzado que no es muy caro.

Una madre que no eduque de esta forma a su hija, es cuestionada inmediatamente por las propias mujeres de la familia. Así que el rebozo de las casadas y las zapatillas de plástico de las jovencitas, más su color de piel, su peinado y su falda larga, marcan la diferencia étnica y generan el rechazo entre l@s vecin@s mestiz@s.

Para los jóvenes, las condiciones en que usan el tiempo libre son diferentes. Ellos, lo ejercen a partir de las siete u ocho de la noche, después de que regresan del trabajo y de ponerse “bien pepones”. Su lugar de reunión se ubica en la esquina o en la rocola. Esta última ubicada en cierta esquina de la colonia y cercana al domicilio de la mayoría de los jóvenes purhépecha. Allí en donde se reúnen con sus familiares pero también con algunos mestizos del barrio. En dicho lugar, los jóvenes escuchan música, rentan videojuegos, platican, beben alcohol y algunos consumen drogas. En este lugar los jóvenes purhépecha construyen un aspecto de su identidad juvenil que comparten con otros jóvenes mestizos, con quienes, según Valenzuela Arce, “establecen nexos más intensos de reconocimiento cuando existen mayores similitudes en las condiciones objetivas de vida, por lo que las clases sociales juegan un papel importante en estos procesos de reconocimiento” (Valenzuela Arce, 2009, p. 39). En ese sentido, pertenecer a una misma clase social, crecer y vivir en un mismo espacio geográfico, permite que entre los varones jóvenes, las barreras étnicas pasen a segundo lugar.

Por otra parte, pertenecer a la colonia, al barrio, propicia que la experiencia de algún familiar o paisano que ha participado en bandas locales e internacionales, se expanda y los jóvenes purhépecha decidan ser parte de algún grupo juvenil. En ello influyen sobre todo los que han migrado y luego regresan de Estados Unidos. Asimismo, hay que decir que la experiencia de ser parte de alguna banda no es exclusiva de los jóvenes purhépecha que radican en la ciudad de Guadalajara, ya que en Cocucho también han surgido estos agrupamientos.

Dentro de estos núcleos identitarios juveniles se realizan prácticas propias, como ir a “tirar barrio”. Dicha actividad, según los

propios jóvenes, consiste en escribir el nombre del barrio al que pertenecen en las paredes de la colonia. Acto que resulta desafiante para otro grupo o banda que se reúne en ese lugar. Los jóvenes purhépecha que pertenecen a una banda de la colonia, se manifiestan al “ir a tirar barrio”, lo que muestra su identificación con ese grupo y su apoyo. Lo anterior, muestra cómo se han insertado en una cultura juvenil urbana barrial, o periférica, al tiempo que podemos observar que ser de una banda los ha ayudado a sobrevivir en un ámbito marginal y agresivo dentro de la colonia. Abundan los casos en los que otras bandas a los jóvenes les “tumban” ropa, dinero y tenis, o simplemente los golpean. Razón que ha alentado a más de un joven purhépecha para que se adhiera a alguna banda y con ello propiciar la solidaridad grupal, que según Marcial se establece como la llamada “filosofía del paro” (Marcial, 1997, p. 184). Ante las advertencias de los padres y madres purhépecha para que sus hijos no se junten con otros en la rocola, los jóvenes advierten que si no “le entran a la *riña*”, cuando a ellos se les ofrezca no van a contar con ayuda. Como puede verse los jóvenes purhépecha crean lazos de solidaridad importantes con jóvenes mestizos, logrando obtener de este modo, ayuda ante la inseguridad de la colonia, un respeto entre los miembros de su barrio y protección respecto a las bandas juveniles contrarias.

Sin embargo, en las bandas juveniles no sólo se platica, juega fútbol o se “tira barrio”, también se consumen drogas, principalmente el toncho —una sustancia líquida que se utiliza para pegar calzado—. Es cierto que no todos los jóvenes purhépecha y mestizos que se reúnen en la esquina o rocola consumen drogas, sin embargo, es un hecho que crece en número de jóvenes purhépecha víctimas de esa droga. Los padres y madres hacen esfuerzos para que no la consuman, pero no lo pueden evitar. Entre las estrategias que utilizan para alejar a sus hijos del consumo de drogas está mandarlos un tiempo a Cocucho, lo cual no ayuda, porque en el pueblo también hay un alto índice de drogadicción; otras acciones consisten en no permitirles salir a la esquina, lo cual tampoco tiene éxito, ya que aprovechan los

descuidos de los padres para hacerlo; otra acción es no darles dinero y evitar que lo usen para comprar la droga. Sin embargo, esta acción también es fallida ya que sus amigos les “hacen el paro” y les regalan “un baño” o “una vaina”. El último recurso, de parte de los padres, son los golpes.

Por último es importante mencionar, que pertenecer a una banda juvenil no significa que los jóvenes dejen de participar en las celebraciones sociales de la comunidad emigrante, por el contrario, la mayoría de quienes pertenecen a una banda juvenil, son también actores principales de las fiestas sociales y religiosas que se realizan en la colonia, lo mismo que de las que se efectúan en el lugar de origen de sus padres.

LOS “RITOS DE PASO” ENTRE LOS JÓVENES PURHÉPECHA: OTRA FORMA DE VIVIR LA JUVENTUD

En opinión de Van Gennep, los ritos o ceremonias de paso son “ritos que acompañan a cualquier tipo de cambio de lugar, de posición social, de estado o de edad” (Van Gennep, 1986, p. 21). Para el autor, todos los ritos de paso incluyen tres fases: preliminares (separación), liminares (margen o estado intermedio) y postliminares (agregación). En el universo purhépecha estas tres etapas se pueden identificar en cada una de las ceremonias que se realizan en honor al grado de madurez, física y mental alcanzada por los jóvenes. Además de que los ritos también tienen una dimensión pedagógica: transmitir de generación en generación las prácticas culturales históricas, que tienen como objetivo primordial: la continuidad y permanencia de la comunidad a través del tiempo.

Los ritos en los que participan los jóvenes son consecutivos de otros, precisamente porque marcan el avance del nivel de madurez de cada joven, que culminará con su tránsito definitivo a la adultez.

INTZPERAKÚ: LA ENTREGA DEL REGALO

El primero de los ritos en el que participan los jóvenes se llama *Intzperakú* que significa: la entrega del regalo. Este rito se inicia con la entrega de un regalo que puede ser: un peluche, una cadena de fantasía, un globo con dulces, una rosa o un six de cerveza, entre otros. La entrega se hace en el marco del cumpleaños del o la pretendida, o en el día de San Valentín. Una jovencita junto con amigas, primas o tías solteras, va a la casa del joven que le gusta y para entregarle el regalo a la madre de éste, quien ha sido avisada desde días antes de que se haga dicha entrega. Ella las recibe, en compañía de sus hermanas, cuñadas, tías y abuelas y tiene la obligación de invitar a las jóvenes a tomar cerveza hasta que queden satisfechas y decidan retirarse, no sin antes saber la fecha en que se les regresará el regalo. Existen casos, en los que la entrega del regalo lo realiza alguna tía o abuela de un muchacho, con la intención de que su sobrino o nieto “ya se animé a hablarle a las muchachas”. Incentivar a los jóvenes para que tengan contacto con las muchachas purhépecha pone en evidencia, al parecer, la forma en que cada familia motiva a sus hijos para madurar sexualmente, al tiempo que les indica el momento en que deben dar el primer paso para que la comunidad persista a través de futuros casamientos.

La segunda etapa de este rito continua con el “regreso del regalo”. En esta parte, el o la jovencita que lo recibió debe regresar el regalo. Este se celebra en la casa de la pretendida y en el evento participan los familiares de ambos jóvenes, así como la mayoría de los muchachos de la comunidad. En la familia del muchacho todos se preparan con su cooperación –cerveza, refresco o fruta– para acompañar al joven a la casa de la muchacha. Cada familiar ayuda con lo que puede, excepto los padrinos del joven –ya sea de bautizo, confirmación o primera comunión– ya que son ellos quienes pagarán el equipo de luz y sonido, y llevarán más frutas y cervezas al evento, lo mismo que un cambio de ropa nueva para la muchacha. A las niñas y a las jóvenes solteras, hermanas, primas o tías del

muchacho, les corresponde adornar con listones a la muchacha a quien se le regresa el regalo.

En tanto, en la casa de la muchacha hay mucho movimiento porque allí se prepara la comida que se ofrecerá a todos los familiares del muchacho. La madre de la muchacha tiene como obligación, además, invitar a todos sus familiares, a la mayoría de los padrinos y madrinas de la muchacha para que la acompañen en el momento de la entrega, aunque éstos no tienen la obligación de cooperar llevando algo, y su participación es sólo la de acompañantes. Las niñas y los jóvenes familiares de la muchacha, en cambio, tienen la obligación de adornar al joven que regresa el regalo, ataviándolo con un sombrero decorado, con un bastón, así como con cobijas. Estos objetos podrían tener un significado respecto a la madurez sexual que el joven tiene que alcanzar. La celebración termina con un gran baile dedicado a los jóvenes, donde las madres y tías del muchacho organizan a las parejas de baile, incentivándolos a “perder la vergüenza” y quizás también, a consolidar futuros noviazgos.

PIMÚ INTZPERANTZKU: LA ENTREGA DE LA PALMA

El rito que sigue del anterior es el *Pimú intzperantzku* o la entrega de la palma. En esta ceremonia participan novios formales y, aunque no se diga, es un secreto a voces que indica que el joven no tardará en “robarse” a la muchacha.¹⁵ En este rito las muchachas y los muchachos muestran públicamente a toda la comunidad emigrante que ya están preparados para el matrimonio. Como lo sugiere De

¹⁵ El robo de la novia, la mayoría de las veces se practica durante las fiestas religiosas y sociales celebradas ya sea en la comunidad de origen de los padres o en el seno de la comunidad emigrante purhépecha nacional o internacional. Existen testimonios de que tal costumbre también se realiza en periodos cotidianos; por ejemplo, Josefina Martínez Bautista, purhépecha radicada en la ciudad Guadalajara, señaló que se la robaron cuando iba a la tienda. El robo es regularmente por acuerdo de la pareja, pero quien lo sugiere es el hombre. Si una señorita lo hace su prestigio quedaría manchado para siempre.

la Cruz, “para alcanzar a ser hombre no es suficiente contar con el cuerpo cabal de un hombre; es necesario que un varón demuestre tener la capacidad de pensar como un hombre” (De la Cruz, 2001, p. 236). En este sentido, los jóvenes, mujeres y hombres, tienen que demostrar con acciones que ya saben hacer las labores que le corresponde a cada uno, y en el rito de la palma, cada quien tiene la oportunidad de mostrar, como lo sugiere Montesinos, lo bien que sus padres los han guiado en el proceso de socialización, señalándoles a sus hijos los estereotipos ideales que la sociedad espera de ambos a cierta edad (Montesinos, 2002, p. 355). Las mujeres, muestran sus capacidades para preparar alimentos y bordar, mientras que los hombres, con la rama de palma como símbolo, demuestran, según Josefina Martínez Bautista, migrante purhépecha de 48 años,¹⁶ el compromiso y el fruto de su trabajo para su futura familia.

La demostración inicia cuando una joven decide llevarle la servilleta o la canasta, como se le nombra, a su novio. Esta contiene tamales, tortillas de maíz y un pollo que han sido cocinados por la joven en tanto que la servilleta con que se protegen los alimentos ha sido bordada por ella. La actividad se realiza en el margen de la Semana Santa, principalmente durante los fines de semana, entre las siete y las ocho de la noche; horario en que la mayoría de los habitantes están descansando. Al igual que en el rito del regreso del regalo, la novia va acompañada por amigas, primas o tías, hasta llegar a la casa del novio para entregarle la canasta a su futura suegra. Igual que antes, la madre del novio les ofrece cerveza o refresco a las jóvenes y estas beben hasta que deciden irse, no sin antes saber cuándo le llevaran la palma, o le devolverán la canasta.

Los padres del muchacho son quienes deciden la fecha en que será llevada la palma, y a pesar de que la costumbre es llevarla en el margen de la Semana Santa, los padres deciden la fecha en función de cuestiones económicas, y pueden escoger otras fechas importan-

¹⁶ Josefina Martínez estuvo presente durante la entrevista a su hijo José Luis Blas Martínez, joven purhépecha de 17 años en Arenales Tapatíos. Octubre de 2009.

tes, como el día de la Virgen de Guadalupe. Ahora es el joven quien entrega la rama de Palma, decorada con listones de varios colores, a los familiares y padrinos de la novia. La decoración, la realiza el padrino de bautizo del joven, quien desde temprana hora llega a la casa de su ahijado para acompañarlo a recibir a toda la gente que participará en la entrega. Los padres, padrinos y familiares del muchacho reúnen cantidades abundantes de fruta, cerveza y pan que llevarán como dote a los familiares de la novia. Ya reunidos salen de la casa en procesión, y al llegar a la casa de la novia, el joven, junto con sus padres y padrinos, entregan la palma los familiares de la joven, junto con un recipiente pequeño que contiene dinero. Mientras tanto, los familiares del novio atavían a la prometida con listones de colores amarrados al cabello, acción con la que le dan la bienvenida a su familia. Una vez concluida la entrega de la palma, los familiares de la novia adornan al novio con sombrero, bastón y cobijas. Para la ocasión la novia y su familia ofrecen una rica comida para todos los acompañantes, y la celebración termina con un gran baile para todos.

PUANTZKÚ: EL PERDÓN

El último rito por el que transitan los jóvenes hacia la adultez, es lo que se denominan *Puantzkú*/el perdón. Por medio de este rito pasan de un “estado de soltería” a un “estado de casado” o de “unión social permanente”. Van Gennep, sugiere que esta conversión puede estar enmarcada en los denominados ritos de separación donde “el casarse es pasar de la sociedad infantil o adolescente a una sociedad madura; de cierto clan a otro; de una familia a otra y con frecuencia de un pueblo a otro” (Van Gennep, 1986, p. 137). Y dentro de esta idea se ubica el significado de la práctica de la “pedida del perdón” entre los purhépecha. Para esta celebración no existe una fecha fija, por el contrario, tiene que ver con que un muchacho y una muchacha decidan “juntarse” o vivir en pareja, para lo cual, estos deciden,

por voluntad propia y como lo marca la costumbre, irse a la casa de los padres del muchacho sin informarle a los padres de la novia. Estos “robos” de la muchacha por lo regular se realizan en el marco de alguna celebración religiosa, y suceden cuando misteriosamente la pareja se va corriendo a la casa del muchacho o a la de algún pariente de éste. Cuando menos espera la madre, su hija ya se ha ido con el novio, quedándose tristemente a esperar el perdón que el muchacho pedirá por esa acción.

Después del robo, la familia del muchacho está obligada a “avisar que la muchacha está en su casa”, y posteriormente se pondrán de acuerdo para llevar a cabo la celebración del perdón. Acto que se realiza en la casa de los padres de la muchacha y en el que participan los padrinos principales para que acompañen a su ahijado y a su ahijada. Los padrinos de bautizo de la muchacha deben pagar el equipo de luz y sonido; en caso de que no lo hagan podría interpretarse como si no estuvieran de acuerdo con la relación de la nueva pareja. Por su parte, la novia, junto con sus primas y tías, tiene que elaborar el atole que se repartirá en la ceremonia del perdón, ya que en caso de no hacerlo pondría en duda la educación que ha recibido de su familia para preparar los alimentos tradicionales. Por su parte, a los familiares y padrinos del muchacho les corresponde llevar canastas grandes de fruta y pan, cerveza y vino para la celebración. Llegado el día acordado, los familiares y padrinos del muchacho vienen, desde una cuadra antes del domicilio de la novia, bailando con todos los presentes que llevan para la familia de la novia. En cuanto a la familia de la muchacha, sus miembros se abstienen de participar en el baile, y sólo lo observan, lo mismo que la presentación de la dote, que se hace ante las mujeres de la familia de la nueva esposa. Cuando termina la presentación de los regalos, la familia del muchacho decora a la novia con listones de varios colores, dándole la bienvenida a su familia. En tanto los familiares de la muchacha atavían al novio con el sombrero y el bastón decorado y le colocan cobijas en los hombros. Posteriormente la familia de la muchacha reparte comida y bebidas embriagantes a los padres y

padrinos de la pareja. A cada padrino y a cada madrina se les asigna una compañera de bebida, con la cual tienen que tomar hasta que termine el perdón. Entre tanto a los nuevos esposos se les da de beber el atole preparado por la novia, que suele ser muy picante, tal vez simbolizando, al ingerirlo, la consumación de la relación.

PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES EN LAS CELEBRACIONES RELIGIOSAS EN EL ÁMBITO URBANO: UN ESPACIO CENTRAL DE LA CONTINUIDAD IDENTITARIA

Las celebraciones religiosas del calendario anual de la comunidad emigrante son uno de los espacios más importantes en los que los jóvenes construyen y reafirman su identidad étnica. Las fiestas religiosas están siempre enmarcadas en el modelo cultural de la comunidad de origen, San Bartolomé Cocucho. Celebraciones como El levantamiento del niño Jesús, El viacrucis, La fiesta en honor a la Virgen de la Inmaculada Concepción y a la Virgen de Guadalupe han sido fundamentales para reforzar la “pertenencia y lealtad” hacia la comunidad de origen. Su realización se pretende que sea lo más fiel posible a las que se efectúa en Cocucho, lo que se nota en el monolito de la Virgen de la Inmaculada Concepción que se les pidió hacer a los artesanos tonaltecas. Si bien las reproducciones no han resultado idénticas, el objetivo ha sido reproducir y reafirmar la identidad étnica de los nuevos integrantes de la comunidad asentados en Guadalajara. Todos l@s jóvenes, sin excepción, participan constantemente en las celebraciones religiosas realizadas en la colonia donde viven. Desde niños son instruidos por sus padres y familiares en la forma como deben participar en ellas, ya sea como madrinas, padrinos, cargueros, danzantes, cargadoras de la virgen, acompañantes o como ayudantes de algún padrino o madrina cargueros. Son ell@s quienes tienen la mayor libertad dentro de la fiesta. Su participación es socializar y divertirse exclusivamente con sus paisanos jóvenes, en

la fiesta. Parece como método didáctico, que utilizan los adultos emigrantes para transmitirle su cultura a las nuevas generaciones. Es común escuchar a los padres decir que los bailes en las fiestas religiosas se realizan “para que los muchachos se diviertan”; lo cual se materializa en el último evento, que es la participación de una banda o un equipo de luz y sonido contratados para que los jóvenes bailen y se diviertan, posiblemente como una manera de incluir a las nuevas generaciones.

REFLEXIONES FINALES

Entonces ¿qué significa ser joven para los jóvenes purhépecha tapatíos?

Esta es una pregunta nada fácil de contestar, y cuando se le preguntaba a los jóvenes cómo se veían a sí mismos, éstos se tomaban un tiempo para responder, y no porque tuvieran problemas con el castellano, sino porque los jóvenes se esforzaban en pensar; y luego contestaban que ellos eran de “los dos, purhépecha y tapatío”. Y con toda razón, pues ser joven purhépecha en Guadalajara significa ser parte de una familia que ha emigrado, participar en ritos de paso y en celebraciones religiosas, y aunque esta etapa es breve, está ahí, y es vivida por cada uno de los jóvenes en la ciudad de Guadalajara. Por lo cual me sumo a las posturas que afirman que dentro de los grupos indígenas sí se produce juventud, aunque desde sus propios universos culturales (Bello y col. en Pérez Ruíz, p. 2008). Esto al tiempo que se debe reconocer que a la noción de juventud, propia de un grupo purhépecha, se suma el significado de ser joven desde la perspectiva tapatía. El hecho de vivir y socializar en la ciudad de Guadalajara ha provocado que los jóvenes se identifiquen, y sean identificados, en espacios y redes sociales más amplias que la familia y la comunidad emigrante, lo que, sin duda, amplía el significado de ser joven sólo “en purhépecha”. Ejemplo de ello es la

adhesión de algunos a bandas juveniles barriales, que son otro “espacio fundamental de socialización primaria, donde se construyen códigos, sentidos y rutinas y, en general, praxis culturales desde las cuales los jóvenes significan la vida y forman sus estilos y formaciones de vida” (Valenzuela, 2009, p. 31). Actividades como el ir a “tirar barrio”, escuchar música colectivamente, así como “entrarle a la riña” son ejemplo de lo anterior.

En investigaciones como las realizadas por Camus, 2000; Romer, 2001; y Pérez Ruiz, 2008, se coincide en que la identidad étnica entre los jóvenes indígenas es una más entre otras dimensiones identitarias, y muestran que los jóvenes, se oponen a ser encasillados en una u otra identidad. Y eso es lo que sucedió con l@s jóvenes entrevistados cuando argumentan que son “tarascos pero también tapatíos porque habían nacido aquí”.¹⁷ Por otra parte, es importante mencionar que si bien los jóvenes están creciendo y creando nuevos espacios de socialización, ello no es igual para hombres y mujeres, ya que en la comunidad purhépecha emigrante persiste un “sistema de imperativos morales”, un “sistema genérico purhépecha patriarcal” que funciona eficazmente para controlar el comportamiento dudoso de l@s jóvenes, tanto en el ámbito privado como en el público, principalmente a través del chisme y la carilla. De tal forma que cualquier indicio de que un joven se sale de las normas, trae consecuencias inmediatas, para éste y para toda su familia. La rigurosidad de las regulaciones en las relaciones de género se observa desde la educación que reciben las jovencitas en su hogar, ya que son ellas quienes asumen la mayor carga laboral en el hogar, mientras que su posición dentro del ámbito escolar aún sigue siendo marginal, a pesar del esfuerzo de algunas madres. También se observa en el uso del tiempo libre, que para ellas

¹⁷ Estoy de acuerdo con Giménez, quien afirma “que la identidad étnica, si bien se puede considerar como la primaria, ésta no es la única forma de pertenencia, aunque sea la principal. Porque además de su pertenencia étnica, un individuo puede reconocerse como miembro de conjuntos más bastos como de un grupo etnolingüístico, de una identidad regional y de una comunidad regional (Giménez, 2009, p. 150).

es limitado y vigilado. El sistema es tan eficiente, que además de provocar miedo y nerviosismo sino son acompañadas por alguna familiar al momento de salir, asegura que las muchachas se casen sólo con sus paisanos, reproduciendo los matrimonios dentro de esta etnia, y con ello, la de la comunidad.

HABITANDO FRONTERAS ¿TEMPORALES?

Como pudo verse, l@s jóvenes, principalmente los hombres, socializan en espacios que van más allá de la su familia y su comunidad, a diferencia de lo que hicieron sus padres. En este contexto el concepto de frontera es didáctico para sostener que los jóvenes purhépecha habitan “fronteras que separan, unen, delimitan, marcan la diferencia y similitud pero también producen espacios intersticiales, nuevos espacios que inauguran relaciones, pueden ser burladas, acatadas, cruzadas, transgredidas, imaginadas, reales, reinventadas y destruidas, confinan, liberan y torturan” (Balausteguigoitiar, 2009, p. 104). Sin embargo, para los jóvenes, las fronteras fueron diferentes en significados dependiendo de su sexo. Mientras que para los hombres, el vivir entre fronteras ha significado crear espacios intersticiales, donde crean nuevas relaciones sociales, para las mujeres la frontera es casi incruzable. No obstante, para ambos, la frontera temporal en que viven su juventud se “cierra” con el matrimonio y es cuando el confinamiento dentro de la comunidad se hace presente. Por ello sostengo que los jóvenes “cambian para permanecer”: ya que al adquirir la madurez biológica y social, representada por el matrimonio, “regresan” a cumplir los imperativos morales que les dicta la comunidad, y están listos para recibir el cargo comunitario o bien para que se encarguen de una comitiva, por ejemplo para recaudar fondos para las fiestas de “aquí y de allá”. Lo anterior se constata cuando l@s jóvenes, al momento de casarse o juntarse, comienza a hablar purhépecha en público, y las jovencitas dejan de maquillarse y de pintarse el cabello, y hasta dejan

de bañarse diario. Usan, además, el reboso como señal de estar casadas. Ellas están ahora a disposición de su suegra y de su nueva pareja. La aparente libertad que han logrado antes se hace a un lado y comienzan una nueva etapa. Se concluye así la etapa “más bonita” de la vida que muchas de las madres aún añoran: la libertad. Como lo sugiere María Torres, madre de dos jovencitas purhépecha: “pos son libres, no tienen quien les va a estar mandando, y cuando se casan ya es una obligación con el marido y la suegra”. Por su parte, los hombres dejan de juntarse con los “de la esquina” y con cualquier paisano que continúe soltero, y su prioridad ahora es trabajar para mantener a la nueva familia. A manera de conclusión, se puede argumentar que la comunidad emigrante purhépecha cuenta con mecanismos eficaces para el control social, los cuales se practican aún en ámbitos urbanos, y en los momentos en que los jóvenes viven con más libertad y posibilidades de socializar más allá de los límites de la comunidad emigrante; al tiempo que prepara a estos jóvenes, para el reclutamiento, o el retorno, a la propia comunidad.

REFERENCIAS

LIBROS

- Alem Rojo, A. (2002). *La niñez indígena en México*. México: Fundación Rigoberta Menchú.
- Ambriz Aguilar, M. (2009). *Mujeres purhépecha en la ciudad Guadalajara: Migración, trabajo y género*. México: Centro de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara e Instituto Municipal de las Mujeres.
- Bello Maldonado, A. (2008). Los espacios de la juventud indígena. Territorios y migración en una comunidad purhépecha de Michoacán, México. En Pérez Ruiz, M. L. *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: INAH.
- Castro Lucic, M. (2008). La juventud indígena en Chile: Expectativas y demandas. En Pérez Ruiz, M. L. *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: INAH.
- De la Peña, G. (2006). *Culturas indígenas de Jalisco*. Gobierno del Estado de Jalisco: Secretaría de Cultura.

- Giménez, G. (2009). *Identidades sociales*. México: CNCA e Instituto Mexiquense de Cultura.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo, diferencia sexual y género*. México: Taurus.
- Lestage, F. (1998). Crecer durante la migración: Socialización e identidad entre los mixtecos de la Frontera Norte (Tijuana, Baja California). En Barceló, R. y Sánchez, M. J. *Diversidad étnica y conflicto en América Latina*. México: UNAM / Plaza y Valdés.
- López Moya, M. (2001). Hacerse hombres cabales. Masculinidad, poder y violencia entre los indígenas tojolabales de Chiapas. México. En *Los rostros de la violencia en México*. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Marcial, R. (1997). *La banda rifa. Vida cotidiana de grupos juveniles de esquina en Zamora, Michoacán*. México: El Colegio de Michoacán.
- Montesinos, R. (2002). Masculinidad y juventud. En Domínguez, A. N. *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UNAM/ Porrúa.
- Olivera Bustamante, M. (2009). Una larga historia de discriminaciones y racismos. En Olivera Bustamante, M. *De sumisiones, cambios y rebeldías. Mujeres indígenas de Chiapas*, México: UNACH/UNICACH.
- Pérez, Islas y Urteaga Castro- Pozo, M. (2004). Introducción. En Pérez Islas, J, A. y Urteaga Castro- Pozo, M. *Historia de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*. México: Instituto Mexicano de la Juventud / Archivo General de la Nación / Secretaría de Gobernación.
- Pérez Ruiz, M. L. (2008). Jóvenes indígenas en América Latina ¿Globalizarse o morir? En Pérez Ruiz, M. L. *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: INAH.
- Romer, M. (2005). Persistencia y pérdida de la identidad étnica en la generación de los hijos de los migrantes indígenas en el área metropolitana de la ciudad de México. En Yanes, P. Molina, V. y González, O. *Urbi indiano. La larga marcha a la ciudad diversa*. México: UACM, Gobierno Federal.
- Sánchez Gómez, M. (1998). Procesos de reproducción de la identidad étnica en la segunda generación de migrantes. En Barceló, R. y Sánchez Gómez, M, J. *Diversidad étnica y conflicto en América Latina*. México: UNAM / Plaza y Valdés.
- Van Gennep, A. (1986). *Los ritos de paso*. España: Taurus.
- Valenzuela Arce, J. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. México: El Colegio de la Frontera Norte/ Casa Juan Pablos.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Un recorrido por los estudios de género en México: Consideraciones sobre áreas prioritarias. Recuperado el 9 de septiembre de 2012 de <http://www.idrc.ca/es/ev-23060-201-I>, International Development Research Centre.

OTRAS FUENTES

- Belausteguigoitiar, M. Frontera. En Mónica Szurmuk y Robert Mckee Irgwin, *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Siglo XXI.
- Camus, M. (2000). *Ser indígena en la ciudad de Guatemala*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. México: CIESAS / Universidad de Guadalajara.
- Martínez Casas, R. (2001). *Una cara indígena de Guadalajara: La resignificación de la cultura otomí en la ciudad*. Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas. México: Universidad Metropolitana de Iztapalapa.
- Rojas Cortés, A. (2006). *Entre la banca, la casa y la banqueta. Socialización y matemáticas entre los niños otomíes que viven en la ZMG. Guadalajara Jalisco*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, CIESAS-Occidente.
- Sánchez Bandala, M. (2005). *Juventud e identidad étnica en Nuevo san Martín, municipio de Playa Vicente, Veracruz*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana. Tesis de licenciatura en antropología con especialidad en Antropología Social.

**INTERCULTURALIDAD DESDE EL OTRO LADO:
EL CONSUMO DE MÚSICA Y LOS PROCESOS
IDENTITARIOS ENTRE LOS ESTUDIANTES
DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS**
*Juris Tipa**

El presente texto explora la ubicación de los jóvenes universitarios de la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich) en el campo cultural de la música. Es decir, se asoma al consumo, las preferencias y opiniones que estos jóvenes tienen acerca de las formas y estilos musicales que circulan a su alrededor. Hacer esta exploración en esa universidad ubicada en San Cristóbal de las Casas es particularmente fructífero debido a los diversos contextos socio-culturales de los que provienen los estudiantes, así como por desarrollarse en de una institución educativa que promueve relaciones equilibradas entre las diferentes culturas. La información se basa en la tesis de maestría en Antropología Social para la cual se entrevistaron 20 alumnos activos de la Unich, a diez mujeres y diez hombres de habla castellana al igual que de tzotzil, tzeltal y ch'ol. Lo común en los entrevistados es que se trata de jóvenes (de entre 18 y 25 años

*Proviene de Letonia. Es estudiante de doctorado en antropología social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

de edad), que son de Chiapas (aunque de distintos tipos de poblaciones) y están en la Unich, en diferentes carreras. Su participación en el estudio fue completamente voluntaria, y creo que se acercaron los jóvenes que querían hablar sobre la música porque es algo importante en sus vidas o por pura y adorable curiosidad de platicar con el extranjero.

Es importante indicar que el uso de método cualitativo es indispensable para recolectar datos sobre la relación entre el consumo de música, los distintos niveles del gusto y las dimensiones de identidad; pero el uso de este instrumento no permite hacer generalizaciones estadísticas en forma de tablas de porcentajes, pruebas de variables, etc. Sin embargo, durante las entrevistas siempre preguntaba sobre los gustos de los demás, sobre todo para impulsar, en los entrevistados, los sentidos de distinción, pertenecía y rechazo simbólico.

Para describir a profundidad las relaciones que los jóvenes establecen con los bienes culturales, como la música, es indispensable analizar las formas de cohesión y los mecanismos identitarios que condicionan y configuran tales relaciones. Estos últimos revisados en este texto revelan tanto la auto-ubicación cultural de los jóvenes (*geografías culturales*) como las vinculaciones entre distintos niveles de gustos musicales.

LA MÚSICA Y EL CONSUMO CULTURAL

La música puede considerarse como una de las formas más comunes de expresión humana: una expresión tanto artística y de entretenimiento como simbólica y ritual. Su consumo es un fenómeno socio-cultural tan extendido que puede ser considerado universal; aunque las formas musicales y la forma de consumo varían. ¿Cuál es la magia atrás de este fenómeno? ¿Por qué es habitual el consumo de música? Buscar la respuesta implica tener claro que por un lado existe una extensa producción musical, sea de

forma moderna o tradicional, sea fuera o dentro de las industrias culturales de entretenimiento; y por otro, sucede que al escuchar música, entramos en procesos de cohesión identitaria que incluye lo que somos, y hasta lo queremos ser y nos imaginamos siéndolo (Hall, 1996; Frith, 1996). Esto puede suceder porque la música está compuesta por estratos y códigos múltiples, que propicia que sea utilizada e interpretada por distintos grupos sociales, y, por tanto, apropiada de formas diferentes a través de procesos interpelativos, como procesos de construcción de sentido, mediante una constante lucha discursiva (Vila, 2002).

Lo anterior abre diversas posibilidades de construcción identitaria, de forma que la misma canción puede ser interpretada y apropiada de maneras diferentes con unas interpelaciones más exitosas que otras. De igual forma, la misma matriz musical es capaz de articular distintas configuraciones de sentido, mientras que otras logran articular configuraciones de sentido muy similares entre sí pudiendo interpelar sólo a actores muy similares (Vila, 2002). Esta es la razón principal por lo cual en este trabajo no se retoma el análisis de la producción musical y se enfoca exclusivamente al receptor: la relación que las personas establecen con la música a nivel personal, reflexivo e íntimo. Como se sabe, sería un error buscar el sentido de la música al interior de “los materiales musicales”, por lo que se deben buscar en los discursos contradictorios a través de los cuales la gente le da sentido a la música, por lo que la cuestión central, no es cómo una determinada obra musical o una interpretación refleja a la gente, sino como ésta produce, crea y construye una experiencia (Frith, 1996, p. 184; Vila, 2002, pp. 22-23). A esa “experiencia” Simon Frith la refiere como una “experiencia musical” que sólo se puede comprender si se asume una identidad de forma subjetiva tanto como colectiva, puesto que la música, según el grado de intensidad, lo mismo ofrece una percepción del yo como de los otros, es decir de lo subjetivo en lo colectivo.

La Unich, por su parte, puede ser considerada como un punto de encuentro entre actores diversos y por tanto en posible y fructífe-

ro analizar en ella los discursos y las posiciones que las personas asumen ante distintos estilos musicales. La Unich como un espacio multiétnico, es un espacio de socialización juvenil y un espacio de educación intercultural, que impulsa un dialogo entre diversas culturas. La interrogante principal que guía este texto es si el consumo de música es un fenómeno transcultural, capaz de traspasar las fronteras socioculturales sin “mediación externa”. Y si es el caso ¿Qué formas musicales resultan ser las “culturalmente flexibles” o adaptivas a los gustos de los actores juveniles de la Unich? ¿Y por qué?

UN BREVE RECORRIDO SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

Las Universidades Interculturales (UNICs) en México surgieron en el siglo XXI como resultado de la expansión de la educación secundaria obligatoria; de la demanda por educación media superior en las zonas rurales: de varios cambios legislativos; de presiones de parte de movilizaciones sociales del “sector educativo” e “intelectual indígena”; así como de “la revalorización mundial del derecho a la diversidad” (Fuentes, 2011, pp. 31-36; Schmelkes, 2008; Puig, 2008). La iniciativa de crear universidades interculturales partió de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México; organismo que tenía que cumplir las metas planteadas en el Plan Nacional de Educación (Schmelkes, 2008b).

Las UNICs aparecen como una respuesta a la desigualdad en el acceso a la educación superior de los jóvenes de los grupos indígenas, opuesta a los intentos de asimilar y castellanizar a los culturalmente diversos pueblos de México; y, por tanto, como una estrategia para llevar la educación superior a las zonas de aguda diversidad étnica. Es decir como “un espacio privilegiado para el diálogo entre culturas”, a partir del cual se puede “dar a conocer la o las culturas de la región al resto del mundo para favorecer su

presencia en el diálogo intercultural más allá de las fronteras de ubicación de la cultura o culturas en cuestión” (Schmelkes, 2008, p. 6). En ese contexto, los principios de las UNICs son crear alumnos comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones; tener como centro de la institución la investigación sobre las culturas y las lenguas de los pueblos a los que sirve; desarrollar la docencia, la investigación y la vinculación con las comunidades bajo el principio del respeto; y que todos los docentes y alumnos deben participar en esas tres áreas. En casos como el latinoamericano, la interculturalidad ha sido percibida como la inclusión social étnica, desde las culturas minoritarias que conviven en las sociedades nacionales. En el contexto de las UNICs la “interculturalidad” se convierte en sinónimo de ser un espacio “únicamente indígena” (Zebadúa, 2009, pp. 40-41). No obstante, para evitar segregaciones, estas universidades están abiertas a jóvenes de cualquier escenario y adscripción cultural, sin embargo, se acentúa la presencia de alumnos de varios grupos étnicos por los lugares en los que se ubican éstas (Schmelkes, 2004).

De esta forma, las UNICs aparecen como una forma estatal de “universidades alternativas”, un proyecto educativo diferente de los programas centralizados de “las universidades convencionales” donde supuestamente no cabe un verdadero pluralismo lingüístico, identitario y religioso. Por el momento existen nueve UNICs agrupadas por la Red de Universidades Interculturales (Redui). Todas esas instituciones ofrecen un modelo de educación intercultural basado en el respeto, la tolerancia, la pluralidad y la equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo entre los distintos grupos culturales que viven en México. Lo alternativo, en este caso, es el intento de reconocer, revalorizar y aplicar “los conocimientos tradicionales” (lenguas, costumbres, creencias y prácticas ancladas en cada región) para comprometerse con el desarrollo social y económico de los Estados, a través de procesos de vinculación entre la Universidad (profesores y alumnos) y las distintas comunidades. En otras palabras, se trata de construir prácticas curriculares que

no sean monoculturales (como en “las demás Universidades”), sino inclusivas y abiertas, propicias a la interrelación simétrica entre grupos y personas con culturas distintas, y con la tarea de formar a los jóvenes desde la visión primaria de la diversidad (Moisés, 2008, pp.168-169; Pineda, 2010, p. 29). Digamos que si el multiculturalismo funciona como la simple constatación de que existen culturas diversas en un determinado espacio, entonces “la interculturalidad”, según los estatutos de las UNICs, refiere a las relaciones entre esas diversas culturas y a la participación mutua equilibrada.

Sin embargo, las UNICs han sido miradas críticamente, como continuidad de la política indigenista, y al percibirse las contradicciones de un modelo educativo construido sin considerar lo que la UNESCO llama las “necesidades educativas básicas de los pueblos” (Domínguez, 2010). Además, de que el análisis de los discursos de los rectores de las UNICs revela que “la interculturalidad” es un concepto polisémico, que tiene múltiples significados, interpretaciones y definiciones. Incluso su conceptualización puede variar de periodo en periodo y de acuerdo con los diferentes contextos e intereses que se pretendan (Sandoval *et al.*, 2010).

En total se puede distinguir por lo menos seis dimensiones o contextos donde la interculturalidad es utilizada y problematizada en términos ontológicos, epistemológicos, educativos, sociales, intra-culturales y políticos-institucionales. Tema que escapa al objetivo de este texto.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS Y SUS ESTUDIANTES

La Unich fue fundada el primero de diciembre del 2004 y abierta a los estudiantes desde el 22 de agosto del 2005. La información que proviene de su “Plan Institucional de Desarrollo 2008-2016”, muestra que la intención ideológica de esta institución es sumamente “intercultural” según las definiciones anteriores:

(La Unich) es una Institución de Educación Superior Pública y descentralizada del Gobierno del Estado, orientada a la formación de profesionistas con una sólida formación interdisciplinaria, conocimiento de las lenguas originarias y capacidad para el diálogo intercultural y de saberes, éticamente responsables de su compromiso social y representantes de la sociedad pluricultural mexicana, a través de programas educativos basados en el Modelo Educativo Intercultural que promueve procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento donde confluyen el saber científico y saberes tradicionales, donde el reconocimiento y revitalización de la lengua y la cultura se orienta a la construcción de una sociedad abierta a la diversidad encaminada a mejorar la calidad de vida, comprometida con el desarrollo social y económico sostenible local, regional y nacional (Programa de la Unich).

Actualmente cuenta con cuatro unidades académicas: San Cristóbal de las Casas (1024 estudiantes en el semestre enero-junio del 2012), Las Margaritas (151 estudiantes), Yajalón (144 estudiantes) y Oxchuc (140 estudiantes). La sede principal, San Cristóbal de las Casas, ofrece cuatro carreras de licenciatura: Comunicación Intercultural, Lengua y cultura, Desarrollo sustentable y Turismo alternativo. Su composición etnolingüística nos muestra que casi mitad de los estudiantes de la CU San Cristóbal de las Casas son hablantes originarios de castellano, luego siguen los hablantes de tzeltal y tzotzil (cuadro 1). El 6% presenta una aguda diversidad lingüística: son hablantes originarios de zoque, ch'ol, kanjobal, tojolabal, zapoteco y mixteco.

Como puede verse, la proporción de las mujeres de habla castellana en comparación con los hombres de la misma habla es considerablemente más alta que entre los jóvenes de los grupos étnicos donde dicha relación es más pareja o hasta ligeramente “dominada” por los hombres. Lo cual indica que la educación superior, en este caso, tiene mayor prioridad entre las mujeres chiapanecas de habla castellana.

Cuadro 1. Distribución de los estudiantes según la lengua originaria y el género

Lengua originaria \ Género	Mujeres	Hombres	Total
Tseltal	14%	16%	30%
Tzotzil	9%	10%	19%
Castellano	26%	19%	45%
Otra	4%	2%	6%
Total	53%	47%	100%

Fuente: Típa, 2012. Datos del semestre “enero-junio” del 2012, según el total de estudiantes en la cu San Cristóbal.

Las instalaciones y la infraestructura de la Unich proporcionan varios espacios públicos para el encuentro entre los estudiantes. Los lugares comunes de reuniones son el área verde cerca del mástil de la bandera y los corredores al aire libre, frente de los salones, donde los universitarios esperan el inicio de las clases. La cafetería, además de ser un lugar de reunión para la comida, sirve como “sala de computadoras”: casi todo el tiempo ahí se encuentran los estudiantes con sus computadoras portátiles, trabajando o navegando en el Facebook y/o en *los chats*, llenando el tiempo entre las clases. Los jóvenes que no cuentan con una computadora propia (aunque muchos sí), se juntan con los compañeros que si tienen para hacer sus tareas.

Al platicar con los estudiantes se revela que éstos han tenido cambios significativos en sus vidas al entrar en la universidad. En muchos casos los jóvenes se han mudado a San Cristóbal para seguir con sus estudios, lo que les implicó dejar amistades anteriores y empezar a relacionarse con la “gente nueva” en la Unich. En otros casos, si la persona vive relativamente cerca de San Cristóbal (por ejemplo, en Teopisca, Zinacantán o San Juan Chamula) cada día viaja de su casa a la universidad (o se queda en la ciudad solo los días cuando tiene clases) lo que complica que pueda ver a sus vie-

jos amigos, ya que la estancia en la Unich y hacer tareas requiere una considerable cantidad de tiempo. Para casi todos entrar en la Unich es una experiencia de socialización con personas que antes no conocían.

Se debe admitir que las preferencias musicales no es el tema principal en las conversaciones entre los estudiantes (sobre todo cuando se están conociendo), sino secundario. Es más significativo, por ejemplo, que provengan del mismo municipio, ciudad o pueblo, y no el compartir los mismos gustos musicales. Si el tema de la música aparece en la conversación, es algo que sucede más eventualmente.

Sin embargo, en ocasiones los entrevistados señalan que por los gustos musicales se puede saber *qué persona es* y conocerla mejor. Por tanto, la música sirve, en cierto grado, para “conocer” a los demás y establecer lazos emocionales más fuertes, sean de amistad o de compañerismo. De esta forma, los jóvenes empiezan a intercambiar¹ música con sus similares con quienes comparten el mismo gusto, con los que saben que posiblemente van a recibir algo musicalmente novedoso que vale la pena conocer.

En el ámbito informal, o en las actividades de ocio, la música es un factor más determinante, por ejemplo, cuando los jóvenes se organizan para salir a un antro y éste se escoge según la música que ponen allí, o cuando se presentan y escogen música durante reuniones en una casa o departamento. En todos los casos la música que se prefiere y la música que se consume tienen diferentes matices en el ámbito identitario. Lo cual profundizaré a continuación.

¹ Para hacerlo generalmente usan medios electrónicos: celulares (vía *bluetooth* o le prestan el celular a otra persona) la cual es la manera más común de “hacer la música circular”, memorias *flash* (USB) y las computadoras portátiles, al igual que pasando el nombre del artista o la canción para que la otra persona lo pueda encontrar en Internet.

EL CONSUMO DE MÚSICA Y LOS GUSTOS MUSICALES EN EL CONTEXTO IDENTITARIO

Existen varios tipos de identidad personal, varias formas de construir identificaciones de uno mismo en relación con los otros, así como varios modos de construcción de la subjetividad, y el tiempo social y psíquico, que son combinaciones de formas identitarias. Para garantizar a los individuos, al menos durante un tiempo, una cierta coherencia y un mínimo de continuidad,² la personalidad individual se organiza alrededor de una forma identitaria dominante “para los otros”. Según la tipología propuesta por Claude Dubar (2002) se trata de una *identidad comunitaria*, basada en rasgos físicos, lingüísticos, señas identitarias culturales (por ejemplo, mexicano, tzel-tal, etc.), y de una *identidad societaria*, basada en el papel profesional, estatus social y tipo de actividad que uno ejerce (estudiante, maestro, etc.). Por tanto, las identidades *comunitarias/societarias* tienden a ejercer la dimensión colectiva de la identidad personal. Una de las formas identitarias “para sí” (o “formas identificarías intermedias”) sería la *identidad narrativa*³ que se basa en la forma “biográfica para sí” y que implica el cuestionamiento de las identidades atribuidas y un proyecto de vida que se inscribe en la duración. Más que nada se refiere a cómo el individuo es capaz de organizar un relato describiendo su trayectoria vital, los incidentes que la modificaron, pero también permite considerar al futuro, como los proyectos y el plan de vida. Por tanto la narrativización del Yo es uno de los principales procesos identitarios. La *identidad reflexiva* por su lado proporciona una “transacción biográfica para sí” o una “relación para sí”: identificación que consiste en investigar, argumentar, discutir y proponer definiciones de sí mismo basadas en la introspección y la búsqueda de un “ideal moral” que uno propone para sí. La identidad reflexiva se liga con la narrativa en la forma de una *identidad personal* que

² Más que nada, para ser reconocidos por los demás.

³ También conocida como *identidad biográfica* (Giménez, 2005, pp. 23-24).

considera el establecimiento de vínculos sociales voluntarios y consecuentemente cambiantes de acuerdo con la trayectoria personal. A este nivel, la música puede ser percibida según la *auto-reflexión* y *auto-narrativización* que uno hace sobre sí mismo.

De la misma forma podemos hablar sobre la diferencia entre los gustos musicales y el consumo de música. Es cierto que el consumo personal *a priori* involucra un gusto, pero la diferencia entre los dos estaría dada por las condiciones sociales y el ámbito social en los cuales se manifiesta un determinado “gusto”. Por tanto el consumo sería el conjunto de toda la música que escuchamos y los gustos, por su lado, tendrían una “calidad dimensional” más peculiar que se define según la ocasión y el contexto social en el cual nos encontramos. Sobre la base del trabajo de Roger Martínez (2007), hay por lo menos tres espacios sociales que describen los niveles del gusto musical, y que lo influyen y determinan:

- a) *El general*, es, lo que en términos de Claude Dubar, sería *el societario*, los espacios de la socialización secundaria; por ejemplo, la escuela, el trabajo, las amistades, etc. A este espacio le corresponde “el gusto generalizado” –música que “esté de moda”, que “todos escuchan” o conocen, se tienen una opinión acerca de ella y consecuentemente puede formar la base de la sociabilidad y convivencia.
- b) El espacio de *los grupos cercanos*, es lo que en términos de Claude Dubar, es *el comunitario*. Los grupos cercanos, serían los familiares y el correspondiente gusto musical mediado por ellos. Aunque posteriormente nos guste o no, pero la primera introducción al “mundo de música” proviene justamente de aquí.
- c) El espacio *íntimo* o *subjetivo*, es lo que en términos de Claude Dubar, es *el reflexivo*. De ahí proviene el gusto más personalizado (el gusto íntimo) el cual se convierte en el vínculo de sentido para las experiencias cotidianas de las personas.

El gusto íntimo o personalizado, a diferencia del gusto generalizado, puede considerarse como el nivel donde se manifiesta el rol de

la música en las capas subyacentes de la construcción de *la identidad personal*, lo que constituye la narrativa y la reflexión de uno sobre sí mismo. En este nivel la pieza musical preferida tiende a ser ligada a “un estado interior” en el cual nos encontramos. Cuando cambia este “estado” también cambiamos de música, lo que puede suceder en dos formas: de *temporalidad corta* (música según “el estado de ánimo”) y *temporalidad larga* (música según “las etapas de vida”). En los casos de *temporalidad larga* podemos hablar sobre ciertas adscripciones identitarias porque suelen perdurar en el tiempo, pero no necesariamente son infinitas.

Roger Martínez (2007) en su trabajo sobre los gustos musicales entre los jóvenes de Birmingham y Barcelona, no se enfoca en la experiencia musical o en su papel en la construcción identitaria, sino en la producción de conocimiento a través del gusto musical, que él denomina producción cultural de *geografías musicales* y *sociales*. El término *geografías musicales* se refiere a la organización de las formas y los gustos musicales por parte de los jóvenes. Esta organización está hecha a través del conocimiento sistemático y práctico, resultando en “un mapa intersubjetivo de significados”, estableciendo distancias y proximidades entre sonidos, canciones, artistas, géneros, estéticas, tradiciones y prácticas. Cuando alguien desarrolla un interés en la música, empieza a aprender esta “geografía” y se ubica en ella. *Geografía social*, por otro lado, describe las distancias y proximidades entre individuos, pero no en un sentido físico sino cultural, representando la clasificación, identificación y reconocimiento de las distancias sociales. Para este estudio retomo dicha propuesta pero en forma de *geografías culturales* para describir las distancias y proximidades entre diferentes mundos socioculturales, identificando y reconociendo las distancias culturales entre ellos. Cabe mencionar que los dos términos, *geografía social* y *cultural*, originalmente provienen del campo de *la geografía humana*. Desde los inicios del siglo XX ambas subdisciplinas se enfocaban a la relación entre los humanos y el medio ambiente (*environment*), explorando las huellas de las culturas y sociedades en el paisaje y

el peso del territorio en la formación de ellas. Sin embargo, durante las dos últimas décadas la rama de *la geografía cultural*, en particular, se ha traspasado explícitamente a la esfera de los estudios culturales y no tiene una dirección claramente definida (Anderson, 2010, pp. 13-25; Mitchell, 2000). Por tanto se utiliza el concepto *geografías culturales* a lo largo de este texto, en un sentido estrictamente antropológico como la manera adecuada de operacionalizar las posibles diferencias de gustos entre las personas que provienen de diferentes entornos étnicos de México y, sobre todo, de Chiapas, donde las identidades étnicas son particularmente fuertes.

LOS GUSTOS MUSICALES DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS DE LA UNICH

La mayoría de los 20 jóvenes entrevistados consumen un amplio rango de música, dependiendo de la ocasión: si están en una fiesta o antro (“música para bailar” tipo *electrónica, música grupera, cumbia, salsa*), si están en su casa escuchan “algo a su gusto personalizado”,⁴ si están estudiando (ausencia de música o a menudo música instrumental), o si están en lugares públicos, o en el transporte público, no eligen la música que está sonando y que frecuentemente se trata de estaciones de radio comercial con relativamente poca diversidad de estilos.

Soy fanático de los setenta, me gusta mucho Jimi Hendrix, Joe Cocker, me gusta mucho el blues, el jazz. Soy de mente abierta no me enfoco en un solo género. Escucho de todo. New wave me encanta también. Menos lo que es muy pop, pop, pop de Britney Spears y eso... Muchos vienen de la costa y les encanta escuchar cumbia. Escuchan mucho norteño. Los que

⁴ Aquí también hay que tomar en cuenta qué tanto tienen que negociar, sobre lo que va a sonar, cuando viven con otras personas. Sin embargo, frecuentemente los jóvenes indican que siempre existe la opción de escuchar música en su cuarto y/o utilizando audífonos.

viven en la ciudad van a los antros y escuchan lo que les ponen en los antros. Y lo escuchan tanto que hasta les gusta el reggaeton...se vuelve parte de ti (Hombre, 21 años, hablante de tzotzil, Zincantán).⁵

Generalmente los estudiantes mencionan *la música banda*, *el duranguense*,⁶ *reggaeton* y *electrónica* (del antro). Estos podrían considerarse como los cuatro géneros musicales “del momento” y de popularidad elevada en la Unich. Con menor repetición fue mencionada *la música ranchera* y aún menos frecuentemente el *reggae* y el *rock*. Todos estos géneros son los que circulan en el ámbito universitario de la Unich; géneros que todos conocen (por lo menos a algunos de ellos) y ocasionalmente consumen, aunque tienen actitudes variadas hacia esos estilos musicales. Como vemos, muchos de los estilos mencionados son más que nada “música para bailar”, o asociada con los lugares de convivencia y para pasar el tiempo, fundamentando la socialización y la sociabilidad entre los universitarios.

Las geografías musicales suelen expandirse cuando un estudiante habla sobre sus propias preferencias musicales que sobre las de “los demás”. Esto sucede sobre la base del conocimiento que cada uno tiene en los gustos de sus compañeros. Algo que tiene que ver con el intercambio de música y el tema de las preferencias musicales en la convivencia de estos jóvenes, donde *el gusto generalizado* funciona como un firme espacio de sociabilidad. Por ejemplo, los jóvenes se juntan para hacer las tareas (especialmente cuando les obligan a hacer la tarea en grupo) y a veces ponen música al fondo o convierten la preparación de la tarea en una reunión informal donde la música

⁵ Todos los entrevistados son del Estado de Chiapas, sin embargo hago la especificación de dónde proviene la persona. Con “hablante” me refiero a la lengua materna del colaborador.

⁶ Los entrevistados siempre hacían una fuerte diferenciación entre la música banda y el pasito duranguense. *El duranguense* a diferencia de *la música banda* “tiene diferente ritmo”, “es más movido” y es “más para bailar”. A mi percepción la diferencia entre *la música banda* y *el pasito duranguense* sería la misma que en el *rock* entre las baladas y las canciones que tienen ritmo acelerado.

puede convertirse en uno de los pilares de convivencia. También los jóvenes universitarios se juntan para ir a las fiestas en la casa de alguien u ocasionalmente para ir a algún antro. En ambos casos la experiencia musical se vive a través del baile y aporta a la reproducción del gusto generalizado: muy pocos de los jóvenes entrevistados expresan profunda simpatía por la música que ponen en los antros, dándole prioridad a la experiencia de convivir con sus compañeros.

De repente cuando hacemos fiestas, pongo algo de psyco y la banda está bailando y se les quita eso que la electrónica es algo que pasa en el antro. También como que ven que hay más cosas que la electrónica que usualmente ponen ahí, que hay diferentes ramas (Hombre, 19 años, hablante de español, Tuxtla Gutiérrez).

En el ámbito del gusto íntimo, o personalizado, las letras de las canciones son fundamentales para casi todos los entrevistados, puesto que debe reflejar algo que la persona está viviendo o sintiendo; en otras palabras es algo *experiencial*, *auto-narrativo* y *auto-reflexivo*. En la mayoría de los casos esta *auto-reflexión* se basa en las relaciones amorosas, donde las canciones administran la relación entre nuestra vida emocional pública y la privada (Frith, 1987, pp. 140-144).

“Camila” “Entre tus alas”. Es sobre un estado de enamorarse. Es como el estado en que estoy o quiero estar. La canción “Compartir” de Carla Morrison es como una historia en la cual me encontraba. La letra dice: “quiero compartir todos los días contigo, quiero ver salir el sol, despedirlo.” Hay una parte que dice: “pero hay una cosa que debo decir, no es nada fácil estar lejos de ti”. Es un estado en el cual me encuentro (Mujer, 19 años, hablante de español, Lindavista).

Las canciones que me gustan son porque en algún momento la emoción que tengo como que va relacionado a las palabras que están mencionadas en la canción. Como una forma de expresión, más que nada (Mujer, 18 años, hablante de tzotzil, San Juan Chamula).

La *auto-reflexión* en estos casos se basa en la narrativa que presenta el (o la) intérprete musical. No importa si esta narrativa es real o ficción (desde el punto de vista del autor) porque representa algo real para los que “se identifican” con ella. Consecuentemente se vuelve real (deja de representar) cuando la persona encuentra similitudes entre su propia auto-narrativa y la que está escuchando. En un punto medio, o en el puente entre estas dos narrativas (la propia y la de la canción) está *la auto-reflexión* a través de la cual la persona interpreta la situación en la que se encuentra actualmente. La narrativización en algunos casos es bastante literal, pero también se puede trasladar a la esfera de la resignificación, donde la persona retoma solo algunos elementos de la narrativa y los interpreta según la percepción de sí mismo. En otras palabras, le atribuye a dicha narrativa elementos de forma creativa para crear la posibilidad de identificarse. A través de esta “elaboración” no sólo está “encontrando” el sentido, sino también lo está creando a base de su propio ser.

[...] Soda Stereo dice más sobre lo que uno siente...Ella durmió... [*canta*]
...aha...cosas que están dentro de ti. Lo siento a veces como cosas que yo vivo, de las etapas de mi vida. O recordar los momentos que están en tu memoria (Mujer, 19 años, hablante de español, Tonalá).

En todas las entrevistas cierta música aparece como un instrumento de auto-reflexión y consecuente auto-definición. Para describir estas canciones o intérpretes los entrevistados usualmente utilizaron expresiones “música que me llega” o “música que tiene sentido”. Implica seleccionar la música según esta búsqueda de sentido: un sentido, una interpretación sumamente subjetiva sólo personal, independientemente de si otros también lo pueden encontrar ahí o no. ¿Pero qué pasa cuando uno no entiende las letras porque no sabe hablar un idioma particular? ¿Por ejemplo cuando se trata de la música cantada en inglés? (más adelante se habla del caso de la música en tzotzil). El consumo de música en inglés fue un hecho

admitido por casi todos los entrevistados, y en algunos casos hasta llega a ser 90% de toda la música que escuchan.⁷ Lo paradójico es que casi todos los jóvenes con quienes platicué admitieron su “no-manejo” o un manejo muy bajo del idioma inglés. A veces los jóvenes me respondían que “no, no entiendo inglés”, pero en la mayoría de los casos decían “sí, entiendo algunas palabras, pero no sé hablar inglés”. Tal situación, por un lado, explica el alto consumo de música en español, de diversos géneros, y, por el otro, que pocas personas escuchaban en inglés casi 50% del total de la música que consumían. Sin embargo, para el gusto íntimo el idioma sí importa: y muy pocas personas indicaron que algunas de “sus” canciones estaban en inglés. En esos casos “la llegada” de la música sucede principalmente a través del “ritmo”.

Las letras son importantes cuando las entiendes. Y a veces no me enfoco en lo que dice, menos cuando está en idioma que no entiendo –“Slayer”, “Nirvana” o también la música japonesa de los mangas. No entiendo ni madres, ¿no? Entonces es el ritmo, el timbre de voz y en estas canciones no es muy importante lo que dicen sino cómo lo interpreto yo y cómo lo siento. Me imagino lo que quiero (Hombre, 25 años, hablante de español, San Cristóbal de las Casas).

La no-percepción de una narrativa de forma literal abre un vasto espacio para la imaginación y consecuente personalización de un bien cultural, a través de la creación de sentido. Sin embargo, si la persona siente la necesidad de “entender” la intención del intérprete, existe la posibilidad de encontrar traducciones de letras en Internet. Esta práctica fue admitida por los jóvenes en la mayoría de las entrevistas. El ejercicio de imaginación en los casos cuando la música está cantada en una lengua que no manejan, fue mencionado sólo por pocas personas. “La transmisión de emociones” es

⁷ En las entrevistas estaba pidiendo que me proporcionaran provisionalmente el porcentaje de música que escuchan según la lengua en la cual está cantada.

uno de los procesos fundamentales en la relación que se tiene con la música. Sin embargo, este proceso está presente en todos los niveles de los gustos (*generalizado, mediado por los grupos cercanos* y el íntimo). En otras palabras: toda la música “transmite emociones”, pero lo que importa es el grado de intensidad con el cual la sentimos en un momento dado y, consecuentemente, podemos relacionarnos con ellas.

GEOGRAFÍAS CULTURALES: “LA MÚSICA TRADICIONAL” Y “LA MÚSICA DE LA CIUDAD”

“Cuando yo era chica, no sabía de la música.
¿Cómo? ¿No había música?
Si, había música, pero música de Oxchuc...”
(Mujer, 20 años, hablante de tzeltal, Oxchuc)

La música es algo inevitable para los seres humanos. Todos estamos rodeados de ciertos sonidos reproducidos a través de cantos e instrumentos, sea mediante una grabación o por la ejecución en vivo. Lo que varía es la clasificación de las formas sonoras que pueden ser entendidas como “las geografías musicales”, donde las clasificaciones de los estilos musicales y las distancias entre ellos pueden variar de persona a persona. En los casos cuando los jóvenes provienen de lugares culturalmente aislados, es decir, sin conexiones con los flujos culturales regionales (el estado), nacionales (el país) y globales (países extranjeros, otros continentes), el encuentro con las formas culturales de entretenimiento que, en términos de los jóvenes están asociadas a la ciudad, causa una fuerte sensación de otredad. La llegada y la vida en la ciudad en estos casos presentan un mundo culturalmente diferente que, por un lado, da inicio a la formación de *las geografías musicales*, pero, por el otro, ejerce una fuerte diferenciación básica entre *la música tradicional* y “las músicas de la ciudad”. Esto se refleja directamente en el consumo de

dicho bien cuando los jóvenes dicen que no conocían la música hasta que llegaron a la ciudad (usualmente a San Cristóbal de las Casas). El hecho de percibir *la música tradicional* y *la música contemporánea* en términos diferentes no es algo extraordinario, suponiendo que *lo tradicional* esté asociado a algo “viejo” (hasta ancestral) y *lo contemporáneo* a algo “moderno”, “nuevo”. Sin embargo, lo particular en los casos investigados es que además de la diferenciación mencionada, aparece otra, basada en nociones de “cultura propia” y “cultura ajena” (o “de afuera”). Por tanto utilizo el término “geografía cultural” para describir esta distancia y consecuente diferenciación. Los actores, en estos casos usualmente son jóvenes de los grupos étnicos, pero se debe subrayar que no todos han tenido esta experiencia y es algo que depende exclusivamente de qué tan culturalmente “aislado” o “conectado” ha sido el lugar y el ambiente social⁸ de donde proviene la persona.

Acá escuchan lo que es reggae, reggaeton, ska. Yo no conocía mucho de eso. Pero igual con personas que salen a la ciudad y vienen por acá. Pues ellos llevan y las escucho y “aha”, me gusta. Y viniendo por acá [*a San Cristóbal de las Casas*] ya me siento que voy adaptando (Mujer, 25 años, hablante de tzeltal, Socoltenango).

Los primeros encuentros con “la música de la ciudad” o los estilos contemporáneos de la música popular (promovidas por las industrias culturales de entretenimiento) suceden de maneras diferentes. Puede ser después de mudarse del lugar de origen o a través de visitas regulares a la ciudad (entre los entrevistados esto sucedió usualmente entre los 13 y 15 años de edad), o en el lugar de origen de la persona cuando alguien trae discos o casetes de música. Esta última situación, en algunas entrevistas aparece como una herramienta para “prepararse” culturalmente para la vida en la ciudad,

⁸ La familia o amigos que, por ejemplo, han migrado a alguna ciudad grande u otro país y luego regresado.

conociendo y clasificando los flujos culturales que circulan ahí. “La ciudad” también puede presentarse como un “supermercado” de las culturas juveniles donde la persona entra y puede escoger algo a su gusto y adscribirse a una de estas culturas que antes conocía poco.

Desde que emigré por acá, fue un gran cambio para mí. Es que aquí viven otro estilo de vida, ¿no? Antes no vivía ese estilo de vida que vivo acá. Cuando llegué fui viendo cuál me gusta, cuál no, y todo eso. Conocí a unos chavos en la secundaria [*en San Cristóbal de las Casas*] y me gustaba el ambiente que llevaban ellos. Eran chavos que les gustaban el brakedance, las rimas, hip-hop y todo eso. Lo primero que agarré de esos chavos era bailar el breake. Por unos tres o cuatro años estaba bailando y después quería llevar la otra parte del breakdance, o sea, escribir. esto es lo que elegí, hip-hop y todo eso... (Hombre, 21 años, hablante de ch'ol, Yajolón).

Sin embargo, durante la última década la brecha cultural entre “la ciudad” y “el pueblo” se ha reducido de forma sustancial. Según los entrevistados, especialmente durante los últimos cinco años. Generalmente esto pasa con el desarrollo de la infraestructura y la eliminación de los obstáculos físicos que aislaban algunas poblaciones de las urbanizaciones. Es un proceso que tiene connotaciones tanto positivas (“los jóvenes pueden explorar cosas nuevas”) como negativas cuando se menciona la disminución en el interés en los artefactos histórico-culturales locales.

Anteriormente no existían carreteras. Eso limitaba mucho, pues. No se llegaba a vender nada de la ciudad. Cuando yo era niño, no había carreteras, ni acceso a nada. Ahora hay celulares e Internet también allá y los jóvenes exploran cosas nuevas, nuevas tecnologías, nuevas músicas...culturas [*se ríe*].

¿Y qué opinas, está bien, está mal, o...? Si, está bien, pero...estaría mal si ya dejarían al lado la música tradicional. Esto estaría mal para mí. En algunas comunidades creo que se acaba la música tradicional y le da menos

importancia a lo que es su pueblo originario (Hombre, 21 años, hablante de tzeltal, de San Juan Cancuc).

Además de los cambios culturales por la modernización y el desarrollo de la infraestructura, está en juego una *recomposición adaptativa* (Giménez, 2005) de *la identidad comunitaria* que en algunos casos pasa por una *mutación*, mientras que en otros está pasando por una *transformación*, es decir, sin afectar la continuidad del sistema sociocultural particular. *La transformación* en los discursos de muchos jóvenes, por un lado, aparece como el rumbo deseado, pero, por otro lado, como el más dudoso, impredecible y consecuentemente menos garantizado.

Los jóvenes entrevistados utilizaron los términos “la música tradicional” y “la música regional” para describir lo que básicamente son las melodías y cantos utilizados en las ceremonias de los cargos religiosos.⁹ Si existe una rígida diferenciación entre “la música tradicional” y “la música de la ciudad”, entonces debe haber una diferencia cualitativa entre las dos formas musicales. Una de éstas sería hacia qué y para quién está dirigida la música: *la música contemporánea* está dirigida hacia la persona que la está escuchando y *la música tradicional* tiene una función mucho más institucionalizada y dirigida hacia “el dios” y/o “los espíritus” como “el orden de lo sagrado”.

La diferencia entre una música tradicional y... creo que tanto en el rock como en pop intentan transmitir emociones y la música regional es una adoración a dios o un canto a dios... se le pide protección... Y según yo en el rock es una emoción que tratan transmitir y no una adoración. Los cargos religiosos van acompañados con la música, durante el rito y el baile va acompañado con la música (Mujer, 18 años, hablante de tzotzil, de San Juan Chamula).

⁹ En adelante voy a usar el término “música tradicional” para referirme a “la música ceremonial” para evitar confusiones y diferenciarlo de “música regional” que también es usado extensivamente por otros entrevistados (usualmente por los hablantes originarios de español) para describir “la marimba chiapaneca”.

Por tanto la *música tradicional* como una continuación de la tradición musical de raíces prehispánicas¹⁰ no está creada para el goce estético, sino que está considerada como parte inseparable de las ceremonias y ritos religiosos y, de esta forma, no se concibe desvinculada del canto, la danza y la poesía (López, 2009, pp. 185, 191). Así, la *música contemporánea* puede ser clasificada como “música para consumo personal” y la *música tradicional* como “música de función” (la adoración) o “música institucionalizada” de manera similar a los cantos religiosos en las iglesias cristianas. Sin embargo, los entrevistados admiten que tienen sus cantos favoritos, que han cantado no sólo en las ceremonias sino también en ocasiones de convivencia informal con su familia o amigos. El canto más mencionado es “Bolom chon” (“la serpiente jaguar”).

Entre todos los jóvenes los elementos centrales para describir lo diferente de las distintas expresiones musicales son *el ritmo* (la velocidad y la atmósfera musical) y *las letras* (la narrativa), que al mismo tiempo son ingredientes fundamentales para el gusto íntimo. Por tanto, la diferencia aquí también sucede entre *lo individual* y *lo colectivo*. Lo que ofrece la *música contemporánea* es justamente esa “expresión personalizada” o individual que está mediando la autorreflexión y estimulando los procesos íntimos de *la identidad reflexiva*. La *música tradicional* junto con la lengua tiene la función de esencializar *la identidad comunitaria* y reforzar los sentimientos de solidaridad e identificación como un grupo sociocultural propio y diferente de los demás.

¹⁰ Es imposible saber cómo sonaba la música prehispánica, pero indudablemente con el paso de tiempo ha pasado por muchas transformaciones significativas (López, 2009, pp. 183-189).

GEOGRAFÍAS CULTURALES: ROCK EN TZOTZIL

Otro campo donde se pueden observar *las geografías culturales* es el consumo y las opiniones acerca de la música contemporánea en tzotzil, particularmente de las bandas de *rock en tzotzil* de Los Altos de Chiapas. Este movimiento musical es relativamente nuevo. Si la primera banda del género surgió en Zinacantán en 1996 (“Sak Tzevul”), la explosión de estas agrupaciones de música se dio después del 2005. En un periodo de cinco años aparecieron, por lo menos, unas diez bandas de Zinacantán y de San Juan Chamula que cantan en tzotzil tanto melodías tradicionales (sobre todo, “Bolom chon”) como composiciones originales, algunas de las cuales son en castellano.

A partir del año 2009, se organizaron regularmente distintos festivales que reúnen a varias de estas bandas sobre el mismo escenario. Los medios de comunicación inmediatamente nombraron a estas bandas como “rock indígena”, aunque los músicos de este estilo se refieren a él como “etno-rock tzotzil”, “rock en tzotzil” o “bats’i rock”. El último término proviene de la forma como los tzotziles auto-denominan su idioma, *bats’i ko’p* (“lengua verdadera”) (Ruiz, 2006, p. 20); de ahí que “bats’i rock” sería “rock verdadero”. Una de las maneras como referimos y clasificamos las vertientes de música es según la lengua en que está cantada, por ejemplo, “rock en español”, “rock ruso”, “rock en inglés”, etc. Por tanto utilizaré “rock en tzotzil”, indicando que el punto de referencia principal tanto para los *bats’i rockeros*, como para otros estilos del rock de otros países, sigue siendo la lengua, y no tanto el contenido artístico que puede variar en lo que denominamos “rock en español” o “rock en cualquier otra lengua”.

Entre los factores determinantes para el surgimiento del *rock en tzotzil* se menciona la creatividad y la confluencia de diversos actores sociales: jóvenes, *rockeros*, el zapatismo, la migración, el disfrute de la modernización, las políticas culturales y organizaciones no gubernamentales (Moya y Cedillo, 2011; López, 2009,

p. 211). Yo agregaría que también la ausencia de música para el gusto personalizado en tzotzil es una de las razones que hizo indispensable, y motivante, entre los jóvenes ampliar la producción cultural en tzotzil. Lo curioso en este caso es que la música contemporánea en tzotzil, por un lado, llena una obvia demanda cultural por parte de los jóvenes, pero, por otro, intensifica las preocupaciones sobre los cambios culturales, la continuidad cultural y “lo esencial de la cultura tzotzil”. En efecto, los puntos de vista sobre si el *rock en tzotzil* es una señal de la *transformación cultural* o *mutación cultural* varían considerablemente.

Convertir en rock lo que es música regional es cambiar el costumbre ya en otra. Pero de lo que he visto es que los evangélicos de allá [*de Chamula*] no escuchan la música regional ni que esté hecha en rock. Pero después del rock, los jóvenes ya la empezaron a escuchar. Y los de insultar es que... los de afuera dicen que convertir en rock a las músicas es como insultar su propia cultura...como algo negativo para ellos mismos de la Chamula. Pero los de allá [*de San Juan Chamula*] solo quieren hacer el cambio pero no quieren perder la raíz de lo que es (Mujer, 18 años, hablante de tzotzil, San Juan Chamula).

Formalmente el *rock en tzotzil* es una de las maneras como los jóvenes podrían ejercer su autodeterminación cultural, preservación de su identidad y lengua y difusión de sus tradiciones a través de las industrias culturales. Todo lo anterior constituye parte de “los derechos de los pueblos indígenas” aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas. De igual forma, el *rock en tzotzil* suele ser celebrado como la expresión más clara de interculturalidad en forma de *fusión musical* por excelencia (López, 2009, pp. 182, 198-211). Sin embargo por el lado del receptor, su público real y potencial que son los jóvenes de la Unich, el asunto se vuelve algo controversial y casi unidireccional.

Estas bandas gozan de popularidad principalmente en sus lugares de origen (Zinacantán, San Juan Chamula) y particularmente

entre los jóvenes de habla tzotzil y tzeltal. Los jóvenes de habla castellana suelen no conocer a estas bandas (“Sak Tzevul” es la única que tiene un reconocimiento extenso) o las ubican vagamente sólo porque de repente tocan en eventos públicos en San Cristóbal de las Casas. La falta de interés en esta música usualmente se basa en el argumento de que “cantan en tzotzil”, “no entiendo qué dice” y consecuentemente “es para los chavos de allí”. Algo que no aplica al caso del inglés, que si bien la mayoría de los jóvenes no dominan el idioma inglés, la música en inglés constituye una considerable proporción de su consumo (en algunos casos incluso en *el gusto íntimo*). Casos donde la ausencia de una narrativa literal, al no tenerse conocimiento de la lengua correspondiente, es sustituida por una *narrativa imaginada y auto-reflexiva*.

Si, se me hace muy interesante que rescatan de esta forma sus orígenes culturales. No puedo decir si me gustan o no, porque no sé su traducción. Cantan en su lengua. Aunque sí, vienen los grupos a tocar aquí y así. Y uno dice que va a llegar tal banda, y el otro se emociona: ¿Cuál?... y yo, mhh, bueno, si tengo tiempo voy. Como que uno no le da mucha importancia (Mujer, 25 años, Altamirano).

De esta forma, lo que tenemos son dos corrientes de *rock*, una cantada en inglés y promovida masivamente por los medios de comunicación y otra cantada en tzotzil y promovida casi exclusivamente por las redes sociales e Internet, sin el apoyo de las industrias culturales de entretenimiento (Moya y Cedillo, 2011). Las dos son cantadas en lenguas que algunos oyentes no dominan,¹¹ y que sin embargo, optan por el “inglés”. La explicación, según la ubicación de la persona en un mapeo cultural intersubjetivo, es que la música en inglés se percibe como culturalmente más cercana, que la

¹¹ No hay que olvidar que muchos jóvenes en la Unich, hablantes originarios de castellano, tienen clases de alguna otra lengua regional que frecuentemente es tzotzil o tzeltal. Por tanto “el conocimiento cero” de estos idiomas no es el caso necesariamente.

música en tzotzil; de manera similar a como se percibe la lengua inglesa en comparación con la lengua tzotzil. Existen relativamente pocos jóvenes de habla castellana que consumen y perciben *rock en tzotzil*, sólo como otro estilo de *rock* en otra lengua, priorizando el contenido musical. Usualmente esos jóvenes tienen señas de *omnivorismo*, o sea, que presentan un amplio rango de consumo de música donde el *rock en tzotzil* es sólo una de varias preferencias (Peterson y Kern, 1996).

La discusión acerca del *rock en tzotzil* entre los jóvenes tzotziles y tseltales también se basa en las distancias culturales. Solo que aquí la marca de referencia es “cultura propia” y “la cultura de afuera”. “La cultura propia” en este contexto suele ser esencializada y comúnmente los jóvenes utilizan la metáfora “raíz cultural” para referirse a los elementos que son definitivos en su cultura particular. La definición de estos elementos varía, pero comúnmente se menciona la lengua, la vestimenta, y los instrumentos musicales empleados en la música tradicional; o en palabras de Gilberto Giménez (2000) se refieren al: conjunto de repertorios culturales interiorizados que están usados para distinguirse y demarcan simbólicamente sus fronteras.

Hay una parte buena, pero a la vez... este... veo que se confunden mucho en cuanto en la expresión de las letras... no son tan precisas en lo que dice. No tiene una esencia, se podría decir, a base de esa lengua... que a veces lo dicen solo así con el afán de lo económico. Pero no conservan la esencia de su lengua su cultura precisamente, porque deberían expresarse a través de sus raíces culturales, su historia y los sentimientos que los grupos indígenas aún reservan... (Hombre, 22 años, hablante de tzeltal, Amatenango del Valle).

La mayoría de los jóvenes entrevistados no están en contra de los cambios culturales. Sin embargo, esta posición es condicionada: la manipulación con dichos elementos de distinción cultural define si el cambio cultural es de *transformación* o de *mutación*. Por un lado, *rock en tzotzil* puede ser perturbante para algunos que lo

critican y definen como algo peligrosamente abierto a lo ajeno y culturalmente amenazante. Esto usualmente sucede cuando las bandas tocan sus propias composiciones originales. Por otro lado, *rock en tzotzil* también es percibido como un elemento para dar la necesaria continuidad cultural (sobre todo el uso de las melodías y/o los instrumentos “tradicionales”) que no siempre puede estar asegurada dentro del grupo particular dependiendo de las adscripciones religiosas cristianas. En otras palabras, los *bats’i rockeros* son vistos como una continuidad cultural cuando usan los instrumentos tradicionales e interpretan las melodías tradicionales con arreglos musicales contemporáneos.

El tema principal sigue siendo la conservación y renegociación de los límites (“la raíz de lo que es”) de una *identidad comunitaria*. Sin embargo, la determinación si el cambio cultural pasa por una *transformación* o *mutación* trae demasiada incertidumbre. Si asumimos que la renegociación de estos límites en una persona sucede a nivel personal reflexivo, podemos encontrar posturas y opiniones polarizadas que dependen del deseo de qué tanto uno quiere ser visto en una continuidad o en una ruptura. En otras palabras, defender, interpretar y narrar una identidad étnica o *eticizarse* (Pérez Ruiz, 2007).

Por otro lado habría que ver cuantitativamente la popularidad del *rock* en sus diferentes vertientes entre los estudiantes de la Unich. A lo que me refiero es el hecho que la mayoría de estas bandas aparte de utilizar elementos de *música tradicional* tocan música *rock* con fuertes influencias de *rock clásico*, *heavy metal*, *rock progresivo* y *rock urbano mexicano* que sólo son unas cuantas variaciones de dicho género. La famosa transculturalidad de los estilos contemporáneos de música es posible justamente por la alta diversidad de estilos y direcciones artísticas que ofrece. Diversa producción cultural atrae actores que la consumen. En el caso de *rock en tzotzil* y otros estilos musicales contemporáneos en tzotzil aún no podemos hablar de alta diversidad interna.

REFLEXIONES FINALES

Los jóvenes mencionan muchos estilos y artistas diferenciándolos entre sí y expresando simpatías hacia unos y críticas hacia otros. Al mismo tiempo, en su consumo, prevalecen diversos artistas musicales de México, España, Argentina, Estados Unidos, Puerto Rico y Reino Unido. Los jóvenes usualmente no priorizan y no son conscientes del lugar de origen del intérprete. Lo que realmente les importa es la música (*el ritmo y la letra*) y la lengua en cual está cantada para entender la narrativa de la canción. Tomando en cuenta que en su consumo prevalece la música contemporánea en español y un poco en inglés, no se puede hablar de una interculturalidad de los gustos, sino de una segmentación. Los jóvenes presentan poco interés en la música que no esté en español o inglés. Sólo en algunos casos y, sobre todo, entre jóvenes de grupos étnicos, en sus gustos musicales aparece música cantada en tzotzil.

Por otro lado, el mundo del consumo de música sin duda alguna es heterogéneo y no podemos hablar de una juventud homogénea y monocultural. Es cierto que los jóvenes suelen compartir bienes culturales transmitidos y popularizados a través de las industrias culturales de entretenimiento (sean de menor escala [independientes] o de los conglomerados), pero la oferta de tales es altamente diversa en lo que tiene que ver con estilos y géneros musicales.

Esta supuesta “homogeneidad” también depende de qué tanto la persona está interesada en explorar *las geografías musicales* porque no siempre la música adquiere un papel principal en su vida y la limitada demanda puede ser satisfecha fácilmente con una oferta también limitada.

Estar en una institución que promueve la interculturalidad tal vez tenga algún impacto en las preferencias de consumo cultural de los estudiantes. Sobre todo, en los contextos de socialización, sociabilidad e, indirectamente, por la estancia en una ciudad tan multicultural e incluso cosmopolita como San Cristóbal de las Ca-

sas. ¿Pero ése no sería el caso también de otras universidades de la región? La interculturalidad más que nada debería ser ejecutada como una curiosidad y consecuente conocimiento de las formas culturales alrededor de nosotros. Dicha curiosidad en el contexto del consumo de música puede ser estimulada por la diversidad de la producción musical. De todos modos, debe ser admitido que en este tema no podemos hablar de un “equilibrio cultural” porque el peso está en el lado de las industrias culturales de entretenimiento (tanto nacionales como internacionales) las cuales para la mayoría de los jóvenes funcionan como una brújula cultural, o es posible que hasta como un mapa completo.

La relación e interacción entre las industrias culturales de entretenimiento y las formas emergentes de la producción cultural siempre han sido algo rígidas. Al mismo tiempo la disponibilidad de Internet¹² les abre a los jóvenes oportunidades casi ilimitadas de conocer y disfrutar las diferentes “ofertas culturales”. Tal caso es sólo teóricamente porque la mayoría de los jóvenes utilizan un rango limitado de la oferta global¹³ e incluso local. Por tanto la auto-ubicación en un mapa cultural intersubjetivo, sea como sea, resulta ser el factor determinante para elegir los bienes culturales a su gusto. Sin embargo, la expansión de este mapa coincidiría con las metas de la interculturalidad como tal.

¹² Como lo sabemos, hoy en día para acceder a este bien ni siquiera es necesario contar con una computadora, sino es suficiente con la posesión de un celular.

¹³ Digamos, fuera de los circuitos anglosajones e hispanos.

REFERENCIAS

LIBROS

- Anderson, J. (2010). *Understanding Cultural Geography*. Nueva York: Places and Traces, Routledge.
- Giménez, G. (2005). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En G. Giménez. *Teoría y análisis de la cultura*. Volumen II, México: Conaculta e Instituto Coahuilense de Cultura.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita identidad? En S. Hall y P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- Frith, S. (1996). Música e identidad. En S. Hall y P. du Gay. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frith, S. (1987). Towards an aesthetic of popular music. En S. Frith, *Taking popular music seriously*. Reino Unido: Ashgate.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- López Jiménez, E. (2009). De la guitarra chamula a la Fender Stratocaster: la música indígena contemporánea, crisol del patrimonio y la identidad cultural de México. En Sánchez, F. H. *Cunas, ramas y encuentros sonoros: doce ensayos sobre el patrimonio musical de México*. México: Conaculta.
- Mitchell, D. (2000). *Cultural Geography: A Critical Introduction*. Londres: Blackwell.
- Pérez Ruiz, M. (2007) El problemático carácter de lo étnico. En *Cultura, Hombre, Sociedad (CUHSO)* (vol. 13, núm. 1). Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Puig Fábregas, A (2008). La experiencia de la universidad intercultural de Chiapas. En D. Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en la Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Ruiz, L. (2006). *El jchi'iltik y la dominación jkaxlan en Larráinzar, Chiapas*. México: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Vila, P. (2002). Música e identidad. La capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos, las letras y las actuaciones musicales. En A. M. Ochoa y A. Cragolini, *Cuadernos de Nación. Músicas en Transición*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Zebadúa, J. (2009). *Culturas juveniles en contextos globales. Cambio y construcción identitaria*. México: Universidad Veracruzana/Universidad Veracruzana Intercultural.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Giménez, G. (2000, septiembre-diciembre). Identidades en globalización. *Espira. Estudios sobre Estado y Sociedad* (vol. VII, núm. 19). México: Universidad de Guadalajara.

- Peterson, R. Roger K. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review* (vol. 61, núm. 5).
- Schmelkes, S. (2008b). Universidades innovadoras, nueva demanda. Experiencias de inclusión al medio universitario. *Revista Inclusión Social y Equidad de la Educación Superior (ISEES)* (núm. 03). Chile: Fundación Equitas.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- La Red de Universidades Interculturales. Recuperado de <http://www.redui.org.mx/>
- Universidad Intercultural de Chiapas. Recuperado de <http://www.Unich.edu.mx/mision-y-vision/>
- De la educación Bilingüe Bicultural, a las Universidades Interculturales. En E. A. Sandoval, *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos*. Recuperado el 1 de septiembre de 2012 de <http://www.eumed.net/libros/2010e/830/indice.htm>
- Taste in music as a cultural production: young people, musical geographies and the imbrication of social hierarchies in Birmingham and Barcelona*. Tesis de doctorado en Sociología, UAB, Barcelona. Recuperado el 15 de agosto de 2012 de <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/5145/rms1de1.pdf?sequence=1>
- Rock entre jóvenes tzotziles. Culturas urbanas y sensibilidades emergentes en Chiapas. Recuperado el 5 de septiembre de 2012 de <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2626-1.pdf>
- Las dimensiones de la interculturalidad: el discurso de los rectores de las Universidades Interculturales, en E. A. Sandoval, *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos*. Recuperado el 3 de septiembre de 2012 de <http://www.eumed.net/libros/2010e/830/indice.htm>.
- Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?* Recuperado el 1 de septiembre de 2012 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704_archivo.pdf
- Educación superior intercultural, el caso de México*, Recuperado el 1 de septiembre de 2012 de http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/la_educ_sup_indigena.pdf

OTRAS FUENTES

- Fuentes Molina, N. (2011). *La educación intercultural desde la mirada de los jóvenes estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de México*. México: Cinvestav, Sede Sur. Tesis de maestría en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas.
- Moisés, E. (2008). *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y meca-*

nismos psicosociales implicados. Tesis doctoral en Psicología. España: Universidad de Girona.

Pineda, M. (2010). *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas*. Tesis de maestría en Investigación Educativa. México: Universidad Veracruzana.

Tipa, J. (2012). *Los gustos musicales y las adscripciones identitarias entre los jóvenes universitarios de la Universidad Intercultural de Chiapas*. Tesis de maestría en Antropología Social, México: ENAH.

CONSIDERACIONES FINALES

*Saúl Velasco Cruz**

Como un hecho palmario, prácticamente incontrovertible, educación, migración e interculturalidad recalcan e inciden invariablemente en el curso de la vida cotidiana de los pueblos y comunidades indígenas. Los capítulos que componen esta interesante obra colectiva llaman la atención en los efectos que dichos fenómenos, ya sea en forma individual o combinada, provocan principalmente entre la juventud, una categoría a veces inaprehensible, difícil de establecer con sencillez entre estos pueblos. La razón de esto último parece elemental; en ellos el paso de la infancia a las responsabilidades mayores, comunes a la denominada vida adulta, ha sido con frecuencia temprano o inmediato, con lo cual la juventud aparentemente se borra, se diluye y no siempre aparece como una categoría con definición propia, salvo quizás enlazada o contrapuesta a la de adulto, o como adulto joven, con responsabilidades de adulto pleno.

Pero las consecuencias de la educación, la migración y las múltiples interculturalidades que se presentan muy a menudo en su entorno, precisamente ahora más que antes debido a los efectos del

*Doctor en sociología. Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

recrudescimiento de la llamada globalización, han provocado que la juventud se asome y se arraigne, aunque a veces parezca diluirse y desaparecer de nueva cuenta. Como quiera, el caso es que esta categoría social entre los pueblos originarios es interpelada en esta obra. Los distintos capítulos muy frecuentemente preguntan por su existencia y sus significados, y la ponen en conjugación con los otros fenómenos de referencia, convirtiéndola así en materia de la descripción y análisis que cada trabajo plantea. Por ello, justamente me parecía que en estas reflexiones finales valdría la pena verla así en su enlace directo con cada uno de ellos, aunque eso no significa que vaya a intentar bajo ningún sentido realizar lo que ningún capítulo hace, es decir, proponer una definición “autorizada” de lo que es la noción de juventud entre los pueblos indígenas de México, nada más lejano a ello.

Empezaré por aludir primero el tema de la educación, luego al de la migración, en seguida abordaré el de la(s) interculturalidad(es) y, por último, me detendré a considerar el de los jóvenes indígenas. En estos breves apartados, el interés estará puesto en asociarlos todos entre sí, como de alguna manera fue el propósito seguido por cada uno de los autores.

LA EDUCACIÓN

De ordinario se sabe que la educación instituida ha sido un factor de modificación de la vida social y cultural de las comunidades. La educación primaria, por ejemplo, incidió en la invención de la niñez en ellas (Iván Illich, 1985, 2012). Convertidos en su objetivo, los infantes se transformaron en los niños de la escuela. En las áreas urbanas y en las rurales fue de esta manera. De forma parecida, en las comunidades y pueblos indígenas cuando la educación institucional se abrió camino y se estableció en ellas, surgieron los niños con tal significado. Fue de esta forma como la educación institucional del Estado mexicano incentivó e impuso cierta idea

de la niñez en las zonas de asentamiento de los pueblos originarios. Con el tiempo, también se inventaría la adolescencia. Con la penetración de la educación secundaria en los pueblos indígenas, los adolescentes aparecieron como un segmento social, como un grupo etario, con trazo y definición bastante propios. La llegada de la opción educativa del bachillerato hizo algo semejante.

La llamada educación media superior definió y confirmó también un tipo de juventud que ignoró lo que cada pueblo indígena concebía como el tránsito de la niñez a la adultez, y si tenían éstos una manera específica para caracterizar y nombrar a un sector intermedio y opuesto al de ser niño y ser adulto. Tiempo después, la Universidad terminaría por extender esta misma noción hasta sus propios confines.

Pero ninguna de esas marcas, cortes y periodos por los que pasa la vida, según los niveles educativos, está escrita en piedra. Son enteramente invenciones que las condiciones de la vida en las comunidades hacen y deshacen dependiendo de las circunstancias.

De modo que todo ese sistema de clasificaciones y etapas puede cambiar, o ser dejado de lado cuando de súbito por el fracaso escolar, el cierre de la escuela, o bien por la percepción de un futuro incierto y la falta de confianza en el destino que ofrece la educación escolarizada, las dificultades económicas extremas, o por todo ello en su conjunto, los menores, los adolescentes, o bien los jóvenes, vuelven a vivir la amenaza de tener responsabilidades anticipadas que reducen el periodo de la infancia, la adolescencia y la juventud que la educación institucional pretende construir en las comunidades bajo su efecto.

El llamado trabajo infantil, por ejemplo, bastante común en las comunidades y pueblos indígenas de un tiempo a nuestros días, ha venido modificando la vida de los menores, quienes por ello a muy temprana edad adquieren responsabilidades que, en la opinión de los expertos anulan la infancia, y adelanta en ellos las responsabilidades de los adultos. Los enlaces matrimoniales entre los 11 y 15 años, que también suelen ser comunes en los pueblos originarios,

constituyen otro factor que suprime de tajo la adolescencia y la juventud tal cual la dibuja la escuela.

Pero esta situación no ha sido solamente simultánea a la llegada de la escuela o posterior a su establecimiento. Ni siquiera es fruto del éxito o fracaso de ésta, como les gusta decir a algunos analistas y expertos en la materia. Tiene una explicación particular que viene de antes de la presencia más o menos extendida de la educación escolarizada en las comunidades originarias. Históricamente se suele reconocer que la vida en los pueblos indígenas de México ha trascendido más o menos de una forma acelerada por las condiciones difíciles en las que han estado expuestos estos pueblos. Marginados y confinados en las *repúblicas de indios* primero, como fue en los distintos periodos particulares de la colonia (Florescano, 1998), y después, en el periodo independiente y muy avanzada la construcción de la república, en las *regiones de refugio* (Aguirre Beltrán, 1991), su situación fue extremadamente difícil, prácticamente de sobrevivencia. Por ello, su ciclo de vida casi siempre fue breve. Y a ello se vio ajustada su configuración cultural y societaria básicamente como resultado de un proceso adaptativo, no elegido. Así los alcanzó la historia en la segunda mitad del siglo XX cuando la educación oficial, definida como bilingüe, buscó apoyarse en los llamados promotores culturales.

Por cierto, una figura que se fue conformando con la integración de muchachos con algún grado de alfabetización y que habían sido seleccionados en las comunidades para ser capacitados como tales en los internados indigenistas creados exprofeso. Como lo narran de manera impecable Pérez Ruiz y Argueta Villamar en el primer capítulo de esta obra, la selección y formación de los promotores culturales fue, en cierta manera, una incursión importante de la idea de juventud en las comunidades de los pueblos originarios. Llegada desde fuera, cierta noción de juventud se impuso y provocó en su localizado radio de acción algún impacto importante no sólo en la vida de los seleccionados sino en la propia de las comunidades. Exhibió y puso en entredicho las relaciones machistas

y patriarcales que limitaban y establecían restricciones a las mujeres que podrían interesarse en participar como promotoras. Pero también ayudó a romper eventualmente con esas barreras y prejuicios. Desde entonces a la fecha, la educación institucionalmente promovida por el Estado mexicano ha sido un factor persistente que induce en las comunidades una noción de juventud y, desde luego, de todos los otros grupos de edad que establece con cada uno de sus niveles correspondientes.

Pero como lo registran varios capítulos de este libro, junto con el establecimiento de la categoría juvenil de la edad, también establece roles, papeles que aunque inicialmente están directamente ligados a lo estrictamente educativo, implican de suyo la necesidad de definir modos de ser, actuar y vivir de ese grupo de edad, dentro y fuera de los recintos educativos; en la familia, la comunidad, y también en el grupo de edad con quienes alternan como estudiantes y con quienes pueden compartir intereses y desafíos educativos. Más aún, puede marcar el inicio de una actitud reflexiva de la pertenencia, del propio proceso formativo experimentado (capítulos 8, 9, 10, 11 y 12), de la identidad, o de las diferentes dimensiones de la identidad que van apareciendo en el proceso (capítulos 9, 10, 11, 12), y de los intereses, culturales, artísticos, musicales (capítulo 16), profesionales, incluyendo los relativos a los compromisos con su pueblo (tal cual es ilustrado en la segunda parte de esta obra, especialmente en los capítulos 8, 9, 10, 11, 12, 14 y 16). No obstante, como se expone en varios apartados de este libro, la educación no es el único factor que incide en la vida de las comunidades y en la definición de la juventud en ellas. La migración hace otro tanto.

LA MIGRACIÓN

Con la migración, los muchachos que participan en ella ayudan a confirmar el lugar de la juventud y la dilatan como etapa en la vida, posponiendo con ello la adopción de responsabilidades mayores.

Empero, bajo los influjos de este fenómeno, la juventud puede llegar a plantearse también como una etapa potencial de dificultades varias. Una de notable incidencia es aquella que tiene que ver con la participación de los retornados en un proceso de disputa por la representación y el ejercicio del poder tradicionalmente encomendado a los mayores. Otra no menos importante ocurre cuando las actitudes, conductas, formas de vestir, de hablar –adquiridas por los migrantes en su estadía foránea, nacional o en alguna parte de Estados Unidos– y sus gustos musicales, etcétera, entran en colisión con las tradiciones, costumbres y modos de ser *normalizadas* (o naturalizadas) en las comunidades.

Fenómenos como estos pueden derivar en verdaderos problemas insolubles que resienten y sufren las familias y, en particular, los propios muchachos. En principio porque pueden llegar a ser etiquetados como personas peligrosas y extrañas en su propia tierra (como se describe en el capítulo 13). La juventud que se inscribe en los circuitos migratorios más o menos regulares hoy en día constantemente corre estos riesgos. Cuando eso sucede, las cosas pueden llegar a ser más graves aún. Las comunidades pueden, como en uno de los casos analizados (capítulo 13), ejercer mecanismos de presión que terminan por rechazarlos, marginarlos y, eventualmente, volverlos a expulsar y a lanzarlos a una situación de mayor vulnerabilidad porque éstos saben que ya no son aceptados en sus lugares de origen. Si esto sucede, los problemas pueden escalar a patologías mayores como las adicciones, la depresión, la pérdida de la autoestima, entre otras degradaciones asociadas.

De modo que al señalamiento de la aparición o resignificación de la etapa de la juventud, también tenemos que la obra nos ilustra sobre el escenario de incertidumbre que se cierne sobre las comunidades indígenas. Por tanto, esta etapa en la vida de los pueblos originarios se abre como un momento de potenciales retos que no siempre tienen perspectiva de atención oportuna y apropiada, sino que se deja al libre albedrío y a los recursos materiales y emocionales de los propios afectados o de sus familias.

Entre los desafíos que apuntamos hay algunos que se resuelven mediante los recursos de la resiliencia, otros a veces terminan en sentido trágico. Pero existen derivados de la migración que enfrentan, por ejemplo, los migrantes, generalmente de segunda y tercera generación, mediante sus propias estrategias para poder abrirse camino en los estudios de nivel básico, medio, medio superior y superior en las sociedades en las que sus padres los llevaron y en las cuales se encuentran en condición de inmigrante, tal cual lo relata Yuribi May Ek en su capítulo sobre los migrantes mixtecos y su incorporación en las escuelas locales de Arvin, en el estado de California en Estados Unidos (capítulo 14).

De otra parte, y en posición extrema sucede hoy en día en las comunidades indígenas el drama de la invisibilización de la juventud y de la supresión de los derechos a los que podrían aspirar de ser reconocidos como tales, como ocurre y lo narra Miriam Ambriz en el caso de los Purhépechas que emigraron de Michoacán para instalarse en la zona periférica de la ciudad de Guadalajara, capital del estado de Jalisco (capítulo 15).

Con todo, en medio de ambas situaciones hay una historia más o menos larga que se puede seguir en esta obra sobre momentos en los cuales, la juventud parecería abrirse como etapa un lugar firme en la linealidad sintética en la que transcurre la vida en las comunidades de los pueblos originarios. En ese contexto, la situación histórica de los promotores culturales tiene un lugar específico. Como cuerpo de profesionistas de la educación, marcaron un hito que tradujo efectos en la percepción que ellos mismos se hicieron como jóvenes y a la vez como educadores en las comunidades en las cuales fueron insertados profesionalmente hablando. A la larga, su conformación jugó un papel muy importante en la configuración del joven educador indígena que a la postre se vería extendida en la condición dominante del profesorado de la educación indígena. Incluso se le puede percibir como un antecedente en la generación de formación para la educación indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en su Unidad Ajusco, en el Distrito Federal y

como referencia, a la vez, para orientar, animar y generar confianza entre los jóvenes y sus familias que decidieron apoyarlos para que éstos migraran a la ciudad de México a cursar la carrera de Licenciado en Educación Indígena. La migración de mujeres y hombres, su instalación en la Ciudad de México, sus dificultades de inserción en la gran urbe y en la universidad son narrados por ellos mismo en el capítulo 8. También son abordados con mirada reflexiva los dilemas en los que se adscribe su retorno a las comunidades de origen, el recelo que provocan entre los profesores, y los pormenores de su proceso formativo en la universidad.

Como los jóvenes de origen indígena en la UPN, también existen otras experiencias recientes de migración —o de simple desplazamiento local de las comunidades rurales a las cabeceras municipales del mismo estado—, para ingresar y hacer una carrera universitaria de las que esta obra ofrece testimonios vivos, algunos estrictamente personales, íntimos, casi autobiográficos (capítulos 9, 10, 11 y 12), y otros más englobantes y menos personalizados recogidos mediante la indagación especializada, como lo ilustra el capítulo 3, relativo al caso de la Universidad Veracruzana Intercultural situada en la Sierra de Zongolica, del estado de Veracruz.

De revisiones críticas reflexivas como estas que realizan los estudiantes indígenas de su experiencia en la universidad, y en general de su “paso por la escuela” (Czarny, 2008), aunque quizás con un poco de mayor severidad, se ha derivado, por otra parte, la participación de los jóvenes, unos como profesores (como lo ilustra el capítulo 7), otros como profesionistas universitarios, o simplemente como egresados de cualquier nivel educativo, en el desarrollo de proyectos educativos independientes (como se narra en los capítulos 3 y 7). Los proyectos a los que nos referimos son auto-gestionados. El primero sucede en la Sierra Norte del estado de Puebla. El otro en una comunidad del estado de Oaxaca, muy cerca del Istmo de Tehuantepec. El primero corresponde a una propuesta educativa totalmente independiente del sistema educativo oficial, en la cual se verifica la participación activa de jóvenes, de los líderes comunita-

rios y de su propia organización política que los articula a ambos actores con las comunidades en su conjunto. El segundo, en cambio, busca reorientar desde la escuela oficial el currículum educativo en atención a la particularidad del pueblo *Iko* de Oaxaca, de sus intereses, de sus aspiraciones, de sus sistemas de conocimientos y su lengua, con la intención de poner en práctica una iniciativa educativa que definen como de interculturalidad efectiva, a partir de la cual las culturas parecen que pueden alcanzar un reconocimiento y trato paritario como lo han reclamado los pueblos originarios del país en sus movilizaciones de las décadas recientes.

Es un hecho que la educación de estos jóvenes, sobre todo de la mirada crítica que emiten sobre ella, ha tenido que ver con las iniciativas que promueven. Pero también es verdad que en mucho también se debe a que han tenido la oportunidad de tomar distancia de sus comunidades –a través de la migración o del cambio de domicilio a que los obligó la necesidad de acercarse a los bachilleratos y a las universidades–, con lo cual han podido realizar reflexiones profundas acerca de sí mismos, de la educación que han recibido, de su papel como jóvenes, como miembros de familias de origen indígena, y de su destino que suelen encontrarlo enlazado a las perspectivas de futuro de sus propios pueblos.

De esta forma, la migración y la educación, no sólo fondean, como hemos visto, en el tema de la juventud indígena, abriéndolo, confirmándolo y regularizándolo, sino que además llevan a que los propios jóvenes, en un acto reflexivo, mediante el influjo de la educación y migración, puedan apreciarse a sí mismos, a sus pueblos y comunidades, a partir del contraste directo que experimentan durante su proceso formativo y de su experiencia de vivir fuera de ellos y en contacto obligado con otros pueblos, otras comunidades, otros entornos y otras culturas.

Precisamente esto mismo ha hecho que estos jóvenes experimenten y vivan distintas situaciones de interculturalidad –distintas dimensiones interculturales–, se enfrenten asimismo a distintas interculturalidades a la vez, y que se vean de pronto con ciertas habi-

lidades y recursos para moverse con bastante fluidez en ellas. Pese a que no siempre resulta fácil circular en distintas interculturalidades por la discriminación, el racismo y otros males semejantes, muchas veces, aunque parezca paradójico, eso mismo es lo que mejor los habilita, adiestra y capacita para salir adelante en tales circunstancias.

LA(S) INTERCULTURALIDAD(ES)

Como los señalan claramente Pérez Ruiz y Argueta Villamar en el primer capítulo de este libro, mucho antes de las discusiones recientes sobre la interculturalidad en México, autores clásicos de la antropología mexicana —que por cierto han sido poco leídos y revisados en la actualidad—, como Gonzalo Aguirre Beltrán, a mediados del siglo XX habían descrito y analizado las situaciones de interculturalidad que usualmente se presentaban en la relación de los pueblos originarios con el resto de la sociedad mexicana y con las instituciones gubernamentales. Como evidentemente las instituciones y el gobierno no manejaban con habilidad estas relaciones, las políticas dirigidas a los pueblos originarios frecuentemente fracasaban. Por ello, este autor sería uno de los principales promotores que abogarían por que se formaran intermediarios culturales, diestros en las relaciones interculturales para mediar con la habilidad necesaria ante distintas interacciones entre culturas a las que debían enfrentarse las acciones gubernamentales, si es que aspiraban a ser exitosas.

En ese tiempo, cierto, privaba una deliberada política de menosprecio a la diversidad cultural del país. Pero eso no significaba que todo mundo pensara de la misma manera. Hubo notables intelectuales de la época, e incluso de épocas anteriores, que con ojo crítico y sin las ataduras, tabús y prejuicios oficiales dominantes, apreciaban y percibían la situación de otra manera. Por eso creían que debía atenderse con especial cuidado la particularidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. De ahí surgieron en realidad los fundamentos que darían sustento y consistencia a la definición

de los promotores culturales que analizan Pérez Ruiz y Argueta Villamar. También de ahí proceden las bases que dieron lugar incluso a la idea de la educación bilingüe bi-cultural que, por cierto, terminaría por convertirse en el antecedente inmediato del enfoque intercultural y bilingüe que observa hoy en día la educación oficial que se dirige a los pueblos originarios del país.

La interculturalidad es para todo propósito una noción que plantea por sí misma situaciones e interacciones entre dos o más culturas. Pero ello no cancela que puedan ocurrir distintos niveles de interculturalidad, y que pueda existir y presentarse simultáneamente distintas interculturalidades en acción.

Varios de los capítulos aluden a la interculturalidad, y son también varios los que nos introducen a situaciones en donde distintas interculturalidades se despliegan. El capítulo que nos habla de los gustos musicales de los jóvenes universitarios de la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich), es una muestra de una interculturalidad que se desdobra y que modula la propia construcción de las identidades de los jóvenes indígenas insertos en una sociedad, como lo es la sociedad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, que en sí misma es un crisol de la diversidad viva y generadora de otras interculturalidades. Los capítulos que tocan la situación que enfrentan y viven los migrantes indígenas en los lugares de acogida, siendo diversos, nos hablan de distintas interculturalidades que son simultáneas y distintas a la vez. Los migrantes a las áreas rurales en Estados Unidos viven y enfrentan situaciones interculturales que obviamente no son las mismas que encaran los que se asientan en las áreas urbanas. Más aún, no es la misma situación de interculturalidad que experimentan los que van por trabajo que la que viven los que migraron por razones de estudio. Y de la misma manera, la migración en territorio mexicano también despliega distintas interculturalidades; los casos analizados en este libro, no dejan lugar a la duda.

Y así como la obra nos proporciona elementos que hacen ver las distintas situaciones interculturales a las que se ven expuestos

los migrantes en el interior y en el extranjero, algunos de sus capítulos también nos hacen reparar en que desde el plano educativo se intenta atender a la interculturalidad, normarla, regularla y favorecerla. En este contexto, el planteamiento parece ser básico. Si la educación históricamente privilegió la búsqueda de la igualdad rechazando la diferencia y censurándola, acorde a las tendencias de la época actual, ahora el propósito sería visibilizarla, aceptarla para finalmente incluirla. En este tenor, oficialmente ha ganado terreno la idea de hacer de la educación pública, en su conjunto, una oferta favorecedora de la interculturalidad y que ha dado lugar a la creación del sistema de las llamadas Universidades Interculturales (capítulos 3 y 4). Pero la posición oficial no ha sido la única que ha tenido ideas al respecto. Otros actores han entrado en concurso con sus propias iniciativas. Los capítulos 2 y 5 nos ilustran acerca de las implicaciones, límites y peculiaridades de una iniciativa que introdujo la Fundación Ford y el Banco Mundial en 24 universidades públicas del país a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Esta propuesta está dirigida especialmente a favorecer el ingreso de estudiantes de origen indígena a la educación superior universitaria. No obstante, el propósito de la misma, que se declara intercultural, como es analizado en el capítulo 2, no está secundado por acciones tendientes a convertir a las universidades participantes en entidades enteramente abiertas y preparadas para la interculturalidad. Por otra parte, los capítulos 6 y 7 narran la construcción de propuestas educativas interculturales. El primero de ellos tiene su epicentro en la Sierra Norte de Puebla. Este proyecto intenta abarcar diferentes niveles educativos. El segundo, sucede en la comunidad de Santa María del Mar en el estado de Oaxaca, y se centra en la educación primaria del subsistema de educación indígena del país. Ambos contrastan notablemente con la iniciativa que promueve el gobierno y con cualquier otra que tenga origen institucional, pues se trata de iniciativas fundamentalmente comunitarias, construida desde abajo.

JÓVENES INDÍGENAS

Finalmente, como queda muy claro en este libro, los protagonistas de principio a fin son los jóvenes indígenas. Con claridad o sin ella de su estatuto como categoría de ser jóvenes, ellos son los interpelados en todos los capítulos. De manera que los análisis y las reflexiones que en esta obra se despliegan, sobre los impactos que provocan la educación, la migración y las interculturalidades (como fenómenos individuales o como fenómenos conjuntos o enlazados), los ponen a ellos como los principales aludidos. Esto no quiere decir, bajo ningún sentido, que lo que dichos fenómenos provocan en las comunidades no sea considerado. Por el contrario, esto también es importante, pero no es lo que se pone en primera línea en el análisis. Incluso varios jóvenes escriben en este libro. Como tales se auto-refieren. También reflexionan, sobre las implicaciones que han tenido la educación, la migración y el hecho de haber experimentado distintas interculturalidades, o distintas situaciones de interculturalidad, en su condición de estudiantes, migrantes o las dos cosas a la vez.

Los jóvenes que se aluden en esta obra no son pasivos. Por el contrario, actúan decididamente proponiendo (capítulo 6) y cuestionando a la vez (capítulo 15). Sus derechos se tornan relevantes cuando los autores analizan y problematizan las potencialidades y los límites de los programas de inclusión educativa en las universidades (capítulos 2 y 5). De la misma manera, estos derechos son relevantes cuando reflexionan sobre la sociedad, las instituciones, sus comunidades y sus pueblos (capítulos 8, 9, 10, 11, 12 y 15).

Los jóvenes que son sujetos de este libro, son críticos. Quizás no tanto como aquellos que observó Yvon Le Bot, en su libro *La grande révolte indienne* (2009), cuestionando el sueño de sus padres (indígenas zapatistas en el estado de Chiapas) por la autonomía por contraposición con el suyo, que no era otro más que el llamado sueño americano –y que los motivaba a emigrar hacia Estados Unidos en el momento en el que la guerra de baja intensidad en territorio

rebelde estaba en su apogeo más intenso—. Pero son críticos a su modo, como cuando ponen en tela de juicio la doble invisibilidad que los excluye como jóvenes y como miembros activos de una sociedad indígena, tal cual lo observó Miriam Ambriz en su trabajo sobre los purhépechas migrados a la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

En síntesis, las relaciones exhibidas en este libro, entre la educación, migración, interculturalidad(es) y juventud son dinámicas, son polivalentes, y no se orientan en un solo sentido, sino en muchos a la vez. La virtud de esta obra está en mostrarlos tal cual, sin el ánimo de derivar posiciones concluyentes ni definitivas. Por ello, si hubiera que calificarla, quizás podríamos decir que se trata de una instantánea, de una singular fotografía, de algo que —si bien tiene antecedentes que son relevantes y de gran singularidad (como se exponen en el capítulo 1)— va siguiendo su propio derrotero, aquel que es producto de la vida misma en sus singulares circunstancias sociales y políticas.

REFERENCIAS

LIBROS

- Aguirre Beltrán, G. (1967). *Obra antropológica. IX Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el aprendizaje dominical en Mestizoamérica*. México: FCE.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Florescano, E. (1998). *Etnia, Estado y Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México: Editorial Aguilar.
- Illich, I. (1985, 2012). *Obra reunida, vol. 1*. En *La sociedad desescolarizada*. México: FCE.
- Le Bot, Y. (2009). *La grande révolte indienne*. París: Robert Laffont.
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.

OTRAS FUENTES

- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. Conferencia inicial de 1953. México: SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio Chuayffet Chemor *Secretario de Educación Pública*
Efrén Tiburcio Rojas Dávila *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Académico*
Federico Valle Rodríguez *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Juan Acuña Guzmán *Director de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
América María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión Cultural
y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Teresa Martínez Moctezuma *Aprendizaje y Enseñanza
en Ciencias, Humanidades y Artes*
Enrique Agustín Reyes Gaytán *Tecnologías de Información
y Modelos Alternativos*
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*
América María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos

María del Carmen Jiménez Ortiz
Jorge Tirzo Gómez
Rubén Castillo Rodríguez
Rodrigo Cambrey Núñez
Oscar de Jesús López Camacho
Juan Bello Domínguez

Vocales académicos externos

Judith Orozco Abad
Raúl Ávila
Rodrigo Muñoz Talavera

Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Formación: María Eugenia Hernández Arriola

Diseño de portada: Jessica Coronado Zarco

Edición y corrección de estilo: Nora Lilia Gómez Acevedo

Esta primera edición de *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 20 de enero de 2015, en Litografía Mier y Concha, calle Cadaqués núm. 69, col. Cerro de la Estrella, del. Iztapalapa, CP 09860, México, DF. El tiraje fue de 500 ejemplares.