

CAMINARES COMUNITARIOS Y ACADÉMICOS

Narrativas de profesionistas indígenas
que tensionan imaginarios

Yasmani Santana Colin / Coordinador



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Caminares comunitarios y académicos

Caminares comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios

Yasmani Santana Colin
Coordinador

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO.
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIGERO

[LC] LC 1099.6.M6 C36.2022

[Dewey] 370.19341 C36.2022

Caminares comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios / Yasmani Santana Colin, coordinador; [autores] Juan Longoria Granados ... [et al.]. – México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2022 – Publicación electrónica. – ISBN: 978-607-417-919-4

1. Educación multicultural – México. 2. Educación multilingüe – México. 3. Indios de México – Educación superior. 4. Indios de México – Condiciones económicas. I. Santana Colin, Yasmani. II. Longoria Granados, Juan. III. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.

D.R. © 2022 Universidad Iberoamericana, A.C.
Prol. Paseo de la Reforma 880
Col. Lomas de Santa Fe
Ciudad de México
01219
publica@ibero.mx

Primera edición: octubre 2022
ISBN: 978-607-417-919-4

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho en México.

Índice

Presentación	YASMANI SANTANA COLIN	11
I. La formación universitaria como elemento en la construcción de identidades, de posicionamiento político y de activismo	YASMANI SANTANA COLIN	17
1. Universidad y pueblos indígenas		17
2. La universidad como espacio de resignificación identitaria		23
3. Otras formas de hacer activismo		26
4. Los autores		28
5. ¿Por qué escribir sus propias narrativas?		29
6. El dialogismo como una forma de construir conocimiento		30
Referencias		32
II. Yo lucho: fragmentos de una resistencia individual y colectiva	JUAN LONGORIA GRANADOS	35
1. Primeros años		35
2. El comienzo		38
3. Hechos aislados		40
4. Una historia, dos historias		45
5. Resistencia: trabajo conjunto y continuo		48
Referencias		61
III. Somos granos de maíz que vamos construyendo nuestra mazorca: identidad, formación universitaria y nuevos espacios de lucha	NORMA DELIA ROBLES CARRILLO	63
Introducción		64
Agradecimientos		66
1. El origen del nombre desde la cosmovisión wixárika		66
2. Concepción de la Tierra para los wixáritari		68
3. Lugar de origen/Mesa del Tirador		68
4. El papel de las mujeres wixáritari en las comunidades		69
5. Organización social de los wixáritari		70
6. Formación académica		71
7. Retos y perspectivas de la mujer wixárika		73
8. Mi perspectiva en la universidad		76

9. Migrar a la ciudad de Querétaro	77
10. Mi paso en el posgrado	78
11. Abrazar mi identidad	80
12. El lugar en donde me desempeño ahora como profesionista	81
13. Sembrar en otros espacios, resignificar mi ser	82
Conclusión	84
Referencias	85
IV. Entre mi historia y la definición de mi mirada: identidad, formación universitaria y perspectivas sobre la construcción del conocimiento	
ADRIÁN BAXCAJAY SÁNCHEZ	87
1. Sobre la diversidad y nuestra individualidad	88
2. Sobre mis orígenes	89
3. El origen y la historia de mis padres, quienes me acompañan	93
4. Los aprendizajes de la universidad	96
5. Mi llegada al Programa de Liderazgo	100
6. Repensar mi comunidad	101
7. Las trampas de las ideas del desarrollo	104
8. Por una epistemología propia y sin esencialismos	106
9. Reflexión final	108
10. En la actualidad	109
Referencias	109
V. Los procesos formativos: el camino de una reflexión hacia la construcción de una identidad	
IBET SOSA BAUTISTA	111
1. Raíces zapotecas de la sierra norte	112
2. La lengua que no llegó a mí	114
3. La escuela como un faro motivacional y la aventura de vivir el mundo	116
4. El ferviente anhelo por la escuela	122
5. Las delimitaciones de la identidad, ¿una elección o una herencia?	127
Referencias	130
VI. Reflexiones sobre identidad y lengua en el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. Un pretexto autobiográfico	
EDGAR PÉREZ RÍOS	131
1. Cuando no era “indígena” ni “zapoteco”	131
2. Conocer “lo indígena” y “lo zapoteco”	133
3. Investigar desde la academia	134
4. Hacer investigación desde un enfoque comunal	136
5. Reflexiones sobre identidad y lengua	140
6. Usos del castellano en la actualidad	144
7. Reflexiones finales. Algunos para qué de la investigación	148
Referencias	150

VII. Cuando la raíz te encuentra: articulación y resignificación	
del quehacer profesional y el activismo NORMA DON JUAN PÉREZ	153
1. La identidad distraída	153
2. El miedo se vence atreviéndose	159
3. El mejor lugar para salvar al mundo es...	161
4. La licenciada	164
5. La planeación territorial es un acto político	165
6. Cuando la raíz te encuentra	167
VIII. La niñez y la abuela de los sapos: el camino	
de las identidades voluntarias MARTÍN TONALMEYOTL	171
1. La escuela de los sueños incumplidos	176
2. Caminar entre las montañas	181
3. La universidad de los otros	184
4. Mujeres celosas de sus saberes	188
5. Antologar por gusto y disgusto	192
6. Las últimas palabras	194
Referencias	195
IX. La investigación académica desde la visión	
de una mujer color café MARIANELA BALTAZAR TÉLLEZ	197
1. Racismo epistémico: mujeres indígenas reescriben sus historias	203
2. Retos: del diálogo de saberes al diálogo de haceres	208
Referencias	212
X. La lengua como instrumento de identidad: educación	
y profesionalización en la universidad MIGUEL CASTELLANOS CRUZ	215
Introducción	215
1. Mi vida, tiempo y espacio	216
2. Subir otro eslabón	221
3. Reflexión sobre la lengua	222
Referencias	230
XI. Zapoteca y lesbiana: nuevos conceptos de identidad YADIRA LÓPEZ VELASCO	231
1. Binniza (gente nube)	233
2. Nguiu	236
Lesbiana	240
3. La poesía	241
4. Indígena	242
5. Hierbas contra la tristeza	243
6. Cartografiando tristezas, sanando juntas	245
7. CONAMI y Colectivo Yehcoa Um	247
8. Cierre...	248
Referencias	248

XII. Autoetnografía de experiencias: formación, desarrollo de liderazgo y construcción de identidad indígena desde la academia	MANUEL LÓPEZ DELGADO	249
Resumen		249
Introducción		250
1. Participación de las personas indígenas en la educación superior		251
2. Origen, formación académica y experiencia profesional		253
3. Categorías emergentes		257
3.1 Factores que favorecieron al éxito en la experiencia en la educación superior		258
3.2 Trabajo desde la academia		263
Conclusiones		268
Referencias		268
XIII. Andares desde la dignidad: identidad, profesionalización y luchas de una mujer ayuujk	ZENAIDA PÉREZ GUTIÉRREZ	273
1. Já' äyäjätën, jujkyäjätën. Wunmä' äyën		273
2. Mi pueblo. Las raíces, nuestros aportes y aspiraciones		275
3. Sortear las exclusiones. Antes y después de la universidad		281
4. La radio, refugio para las preocupaciones		284
5. Somos las hijas de las mujeres indígenas que no pudiste esterilizar		288
6. Los cargos comunitarios, la escuela propia		296
Referencias		299
XIV. La comunidad habitada. La experiencia autonarrativa de la educación sensorial comunitaria cha'kñ'a	NAYELI MATEO ARENAS	301
Introducción		301
1. Habitar el cuerpo en comunidad, experiencia del acto educativo en colectividad		302
1.1 Aprender desde el cuerpo: la infancia comunitaria		304
1.2 La naturaleza como maestra comunitaria		304
1.3 Sentir y conocer por el mundo sensorial		306
1.4 Ser mujer, otra forma de habitar la comunidad		308
2. Cuerpo habitado en errante pertenencia		311
2.1 La universidad, otra forma de hacer comunidad		315
2.2 Des-pertenecer para pertenecer		316
3. Corporalidad de lo común		318
Referencias		320
Reflexiones finales	YASMANI SANTANA COLIN	321

Presentación

YASMANI SANTANA COLIN

¿Acaso es una contradicción ser indígena y estar en la universidad? ¿Acaso no hay una exigencia de los pueblos indígenas por que sus jóvenes accedan al espacio universitario? ¿Por qué seguir pensando que ser un indígena en la universidad significa blanqueamiento y pérdida de identidad? ¿Será que la universidad puede servir como trinchera de resistencia para los pueblos indígenas? ¿Podemos hacer activismo desde escenarios extraterritoriales? Éstas son algunas de las preguntas que han sido el detonante para que un grupo de profesionistas indígenas nos reuniéramos a dialogar y compartir reflexiones al respecto entre los últimos meses de 2020 y mayo de 2021.

En el marco de una estancia posdoctoral en el Instituto para la Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, en septiembre de 2020 comencé un proyecto que tenía como finalidad dar continuidad a mi investigación doctoral, la cual tuvo por título *La formación de los intelectuales indígenas mexicanos en el contexto de los discursos y debates latinoamericanos: de la militancia etnopolítica a la militancia académica*. En aquella investigación trabajé con académicos indígenas que públicamente se reconocían como intelectuales y que realizaban una militancia desde los escenarios académicos tradicionales.

Originalmente, el objetivo de la estancia posdoctoral era estudiar las trayectorias de estos académicos desde sus propias narrativas. No obstante, me parecía que trabajar únicamente un perfil académico reducía las posibilidades de conocer otras expresiones de activismo que profesionistas indígenas de distintas disciplinas están desarrollando en una variedad de escenarios. En ese sentido, y con la finalidad de pluralizar las experiencias, invité a profesionistas indígenas, hombres y mujeres con diversas experiencias formativas y comunitarias, para que desde su propia voz pudieran dar cuenta de sus andares en la formación académica y comunitaria.

Por las circunstancias espaciales suscitadas por la pandemia de COVID-19, fue complejo realizar entrevistas etnográficas personales, de modo que las redes sociales y las plataformas digitales se convirtieron en una herramienta necesaria para realizar el trabajo que derivó en la presente publicación. Fue a través de dichos medios que pude contactar a diversos profesionistas de comunidades indígenas, hombres y mujeres que se reconocen como pertenecientes a un pueblo originario del país. Así, después de tres meses de haber iniciado la estancia posdoctoral, ya había contactado y dialogado con 22 profesionistas indígenas que se sintieron identificados con el tema y decidieron colaborar. Al finalizar el proyecto, por distintos factores, sólo 14 de ellos terminaron de escribir sus colaboraciones.

En las narrativas que aquí se presentan se tensionan los imaginarios que se han construido alrededor de qué significa ser un joven indígena y, en especial, un profesionista indígena. Las experiencias que cada uno de los autores expone muestran con claridad las transformaciones que han tenido en sus procesos de escolarización, desde la educación básica hasta llegar a la universidad. Tales transformaciones refieren a la deconstrucción de la imagen homogénea que se ha construido sobre ellos, en la cual, al parecer, un joven indígena no es un profesionista, no vive en las ciudades, no debate, no exige derechos. Si ya tiene experiencias urbanas, no habla su lengua, no tiene vínculos comunitarios, ya “perdió la identidad”.

Pero, por el contrario, quienes colaboran en esta obra narran cómo sus experiencias de migración a contextos urbanos, el acceso a la universidad y su participación en organizaciones y colectivos indígenas han representado

procesos de resignificación identitaria, empoderamiento y otras formas de hacerse presentes en las dinámicas comunitarias, ya sea realizando los cargos tradicionales u otras actividades que surgen desde su propio quehacer profesional.

Quiero destacar que los autores del libro son profesionistas indígenas formados en universidades convencionales, públicas y privadas, lo que no es un tema menor, ya que ello rompe, o al menos relativiza, la idea de que el acceso a la educación y particularmente a la universidad convencional por parte de jóvenes indígenas genera ruptura comunitaria, pérdida de identidad o, como dijeran los más esencialistas, “blanqueamiento”. No, nada de esto ha sucedido; de hecho, la apropiación de ciertos conocimientos académicos les ha generado posibilidades de replantearse como sujetos políticos al interior de sus organizaciones y de las luchas que están emprendiendo en sus propios contextos, o bien desde la extraterritorialidad. Son profesionistas culturalmente diferenciados por la sociedad mayoritaria, muchas veces subalternados y discriminados; no obstante, ellos hacen de las herramientas académicas instrumentos útiles que pueden servir al interior de las propias dinámicas comunitarias.

Las narrativas de estos profesionistas indígenas reivindican el origen cultural y familiar, el territorio, la identidad y la colectividad. Asimismo, a través de ellas los profesionistas luchan por la visibilización de sus pueblos y la exigencia de derechos. Son narrativas en que se tensionan categorías como el género, el territorio, lo indígena, lo juvenil, el feminismo o la construcción social de la mujer, ya sea en los lugares originarios o en los contextos urbanos. De esta manera, se evidencia la versatilidad de los profesionistas indígenas en la producción de nuevos discursos atravesados por su formación. Por otro lado, estos profesionistas son actores que están ocupando otros escenarios de participación, desde los medios de comunicación, las plataformas virtuales, las ONG, la política pública, la academia, la poesía, el cine, la literatura, las organizaciones sociales, etcétera.

Los diferentes estilos narrativos dan cuenta del lugar de enunciación de los autores: poetas, historiadores, sociólogos, comunicadores, lingüistas, pedagogos, académicos, economistas, entre otros perfiles profesionales. Sin embargo, antes de hablar como profesionistas, hablan desde su ser situado,

contextual, desde sus identidades, con un lenguaje que no es ajeno a otras realidades, sino compartido, un lenguaje que no es exclusivo para la academia, sino para todos.

Ahí, en esa versatilidad de voces, los autores relatan sus experiencias en torno a los procesos de escolarización y profesionalización; son narrativas individuales, pero, a la vez, de una colectividad que se enmarca en una íntima relación con personas, lugares y vivencias que configuran la imagen de cada uno de ellos. Esto nos muestra que somos seres colectivos, que estamos implicados en las experiencias de otros, las cuales, a la vez, nos implican y nos transforman.

Es cierto que la universidad sigue siendo un espacio de privilegio al que sólo un grupo reducido de personas puede acceder. También es verdad que el camino para llegar a las aulas universitarias ha sido desigual. La experiencia de quienes participamos en esta obra, y la de muchas personas más, nos muestra que la joven y el joven indígenas que buscan tener estudios universitarios necesariamente han tenido que dejar sus lugares de origen, con todo lo que ello implica. Nos referimos primero al distanciamiento familiar y contextual, lo que no significa un distanciamiento identitario, ni el abandono de los principios que rigen la forma de ser y hacer comunidad, ni menos aún el desprendimiento de los referentes culturales y lingüísticos de los que somos portadores.

En segundo lugar, las condiciones económicas desiguales han representado uno de los problemas más significativos en el acceso y la culminación de una carrera profesional. Los jóvenes que migramos con la aspiración de realizar estudios universitarios hemos tenido que combinar el trabajo físico con el trabajo intelectual; esto ha implicado que el número de egresados universitarios indígenas sea aún más bajo, ya que se vuelve complejo dedicarse por completo a las actividades académicas que la universidad demanda. Como consecuencia se generan procesos de deserción o interrupción de los estudios.

Por otro lado, dentro de los relatos también se evidencia que el aspecto lingüístico marcó una serie de problemas en los procesos formativos desde los niveles básicos hasta llegar a la universidad. No porque ser hablante sea

un problema, sino porque el sistema educativo nacional no ha tenido los elementos pedagógicos para trabajar con la diversidad cultural y lingüística del país, lo que se decantó en procesos de discriminación y en una formación básica muy atropellada y con muchas carencias, mismas que se reflejan en las dificultades para el acceso y la culminación de los estudios superiores.

Así, el presente libro es producto de la participación activa de distintos profesionistas indígenas que generosamente compartieron sus experiencias de formación profesional y del uso que han hecho del conocimiento académico. Quienes escribimos aquí somos profesionistas que bajo una adscripción a un grupo culturalmente diferenciado manifestamos que el acceso a la universidad no ha significado procesos de blanqueamiento, ni mucho menos de pérdida de identidad cultural o desprendimiento comunitario; por el contrario, somos conscientes del compromiso que, una vez formados académicamente, mantenemos con los pueblos indígenas del país.

Quienes colaboramos en esta obra coincidimos en que debemos apropiarnos de la universidad –entendida como un nuevo territorio de lucha por la visibilización y el reconocimiento de los saberes de nuestros pueblos–, para con ello romper la falsa dicotomía entre el saber científico y el saber comunitario. La universidad no necesariamente es el espacio de liberación para los pueblos indígenas, pero sí es un espacio que ayuda a utilizar los mismos códigos de la sociedad mayoritaria en defensa de los propios intereses de los pueblos, o sea, un espacio de politización del conocimiento académico, incluido el de los académicos y profesionales indígenas.

Asimismo, en las narrativas que aquí se presentan no se busca victimizar ni mucho menos mostrar casos de “éxito” de los autores: en estos textos se tiene la intención de manifestar cuáles han sido los distintos caminos que hombres y mujeres de comunidades indígenas han recorrido para llegar a los ámbitos universitarios. Es cierto, son caminos que muestran desigualdades sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, entre otras; no obstante, en cada una de las narrativas de sus autores hay un dinamismo en el uso del conocimiento académico para generar procesos emancipatorios y de reflexión en torno a su papel como ciudadanos de comunidades culturalmente diferenciadas.

La formación universitaria como elemento en la construcción de identidades, de posicionamiento político y de activismo

YASMANI SANTANA COLIN

*¿Cómo nos apropiamos de esos dispositivos de una sociedad occidental?
No es el hecho de que la escuela llegue y se imponga, aunque así ha sido,
pero puede ser a la inversa: la escuela se vuelve el detonante
para potenciar las inteligencias; entonces, lejos de ser una institución
homogeneizadora, también ha servido para potenciar a quienes
transitan por ella y a las comunidades.*

ISAAC ÁNGELES CONTRERAS, INTELLECTUAL CUICATECO

1. Universidad y pueblos indígenas

Para entender el papel de la formación académica de los profesionistas indígenas es necesario ubicar a las universidades como instituciones que fueron históricamente concebidas como el motor en la reproducción de élites. En ese sentido, tenemos que partir de la idea de que la universidad no fue pensada como lugar para formar indígenas. Sin embargo, la llegada de jóvenes indígenas a ésta, particularmente en el contexto latinoamericanista, marca una ruptura de tal paradigma; a partir de su incorporación, no sin conflictos,

estos profesionistas han encontrado en el escenario académico una forma de emancipación y activismo para sus respectivos colectivos.

En primer lugar, tendríamos que decir que la lucha por acceder a la universidad por parte de sectores de la población indígena proviene del imaginario que se ha construido alrededor de esa institución: se cree que, una vez que se concluye una carrera profesional, se pueden lograr buenas condiciones laborales, se amplía el acceso a bienes y servicios y, en especial, se puede obtener un ascenso social; en general, se piensa que la universidad es un detonante para tener “mejores condiciones de vida”. Así, este imaginario pone especial énfasis en la posibilidad de salir de las culturas subalternizadas y dar un paso hacia la construcción de sujetos “modernos, autónomos y racionales”. Este conjunto de ideas aún permea en muchas comunidades indígenas y no indígenas del país.

No obstante, para el Estado el objetivo de educar a la población indígena fue otro: es importante recordar que a finales del siglo *xix* y principios del siglo *xx*, la presencia indígena representaba un “problema serio” en la construcción del Estado nacional; la escuela tuvo una función muy importante, pues, como en la mayor parte de los Estados modernos de América, era el lugar donde se trató de alcanzar la igualdad de la población, lo cual se tradujo en homogeneización (Czarny, 2008). Asimismo, el tema de la escuela para los indígenas, en el marco de la creación y consolidación de los modernos Estados nacionales de América, desde el siglo *xix* y durante todo el siglo *xx*, se ligó principalmente con la noción de ciudadanía, en tanto únicas identidades marcadas por una sola adscripción: la pertenencia a una nación (Levinson, Folley y Holland, 1996).

La escuela era el lugar donde se conservaban y difundían valores sagrados que, en cierta medida, estaban “más allá de toda discusión”. La sociedad era un terreno de conquista, donde predominaba “la barbarie”, mientras que la escuela era una avanzada de la “civilización” y sus ideas de Razón, Progreso y Patria revestían un carácter tan sagrado como las verdades reveladas de la tradición religiosa (Tenti, 2008, p. 14).

El antecedente histórico de los proyectos educativos para los pueblos indígenas en México es de larga data; sin embargo, los que dieron origen a la emergencia de los primeros maestros indígenas bilingües en el país fueron las Escuelas Normales Rurales, las Escuelas Rurales o Casas del Pueblo, las Misiones Culturales, las Escuelas Centrales Agrícolas y las Normales Campesinas (Bertely, 1999). Estos proyectos educativos fueron un parteaguas en la consolidación de una incipiente intelectualidad indígena letrada. Para esta época las Normales Rurales tenían como objetivo inicial formar maestros capaces de “civilizar” a los campesinos en las escuelas rurales que se abrían en todo el país (Civera, 2015).

Aproximadamente entre las décadas de 1950 y 1970 se constituye la época dorada del indigenismo en México. Para finales de los setenta comienza una etapa de profesionalización para el sector indígena; con ello, los primeros accesos, al menos de manera más visible, al nivel superior por parte de jóvenes indígenas.¹

Aunque la escuela y, particularmente, la universidad fueron pieza clave en los procesos de asimilación e integración de la población indígena, aparece otra arista: la escolarización como espacio que empodera a quienes transitan por ella. Es a través de ésta que se logra cierto grado de “igualdad” entre poblaciones históricamente desiguales, es decir, entre poblaciones indígenas y poblaciones no indígenas. Ello implica entender que la escuela ha operado como instancia de dominación, pero también vale considerar que los pueblos indígenas han hecho usos diferenciados de los conocimientos, las tecnologías y los distintos atributos que, a través de la escuela, se experimentan y aprenden (Czarny, 2008).

¹ Durante este periodo se constituyó una severa ruptura con el paradigma integracionista. Si antes se consideraba que los pueblos indígenas estaban desligados de la economía y de la sociedad mexicana, para ese momento histórico el análisis social y político mostró que, lejos de ello, las sociedades indígenas siempre han estado “integradas”, sólo que bajo un esquema de colonialismo interno (Casanova, 1965). La tendencia que surgía en términos educativos era la de propiciar políticas que orientaran procesos de descolonización. En consecuencia, surgen la Dirección General de Educación Indígena, en 1978, y la Dirección General de Culturas Populares, un año después. Desde ese nuevo perfil institucional se apoyó la formación de promotores culturales bilingües con el fin de que éstos actuaran dentro de un proyecto cultural nacional, opuesto al del indigenismo de integración (Pérez y Argueta, 2015).

Si bien es cierto que la escuela tuvo determinados resultados en su proyecto homogeneizador, también lo es que funcionó como espacio de empoderamiento para distintos miembros de comunidades indígenas. Así, el acceso a la universidad por parte de estos intelectuales actualiza una estrategia de apropiación y empoderamiento (*empowerment*) en un sistema de relaciones socioculturales agudamente adverso para los pueblos indígenas (Bello, 2004).

De esta manera, el ingreso al sistema educativo y los procesos de industrialización entre 1940 y 1950, con sus consecuentes olas de migraciones y de urbanización, en distintos Estados nacionales de América Latina, dieron origen a un segmento de intelectuales indígenas que de manera incipiente ya contaban con cierta formación profesional. Así, el ingreso a la universidad marca para los intelectuales indígenas la posibilidad de adquirir herramientas y obtener oportunidades que parecían ser exclusivas de ciertos sectores sociales, es decir, la escritura y las publicaciones académicas, la capacidad de debate político y de investigación, el ingreso a la academia, etcétera, las cuales paradójicamente se mostraban contrarias a lo indígena.

Así, el acceso a la universidad para profesionistas indígenas y otros sectores populares quebró, poco a poco, su exclusividad para sectores privilegiados. “Desde los años ochenta los cuadros de intelectuales indígenas se hacen más visibles, en medio de sistemas educativos de mayor pluralidad y descentralizados por las actividades del mercado” (Zapata, 2005, p. 73).

Es destacable el arribo de un sector de la población indígena a un sitio considerado por mucho tiempo el lugar genuinamente más “occidental”, es decir, la universidad (Canales, 2014). Así, este logro fortaleció a un sector de indígenas que, una vez escolarizados, reafirman su identidad cultural como miembros de grupos subalternizados, que utilizan los códigos de las sociedades dominantes y los códigos de la academia para elaborar una agenda descolonizadora. Así, el lugar más genuino para la integración de los indígenas al Estado nacional, la universidad, se convierte en una trinchera de resistencia para distintos pueblos indígenas.

Estos intelectuales son una paradoja extraordinaria porque el acceso a la educación y a la especialización profesional constituye el extremo de la

integración/asimilación de los indígenas a la sociedad mayoritaria (en los términos planteados en el siglo xx). Sin embargo, ese extremo es el lugar desde el cual hoy se constituye un tipo de intelectual que, al contrario, se propone retratar la diferencia cultural de las nacionalidades indígenas (Fernández, 2010).

Bajo un enfoque étnico estos intelectuales suelen ser activistas y tienen conocimientos específicos en distintas disciplinas. Así, encontramos un “papel cambiante desempeñado en todo ello por los mediadores indígenas y que se refleja en el tránsito de unos intelectuales orgánicos de ‘viejo cuño’ –los emanados de la coyuntura reformista del tiempo de la lucha por la tierra– a un *staff* de dirigentes profesionalizados que han devenido en parte de un dispositivo neoliberal de poder” (Bretón, 2008, p. 3).

De este modo, por medio de la letra no indígena, esa intelectualidad ingresó al ruedo de las ideas, del debate y de la discusión en foros nacionales e internacionales. Con ello, surge todo un conglomerado de temas en distintas disciplinas a través de los que se busca posicionar las preocupaciones del mundo indígena; por ejemplo: el derecho a la autonomía, a la participación política, a la producción de sistemas de educación propios, etcétera.

Esta generación de profesionistas indígenas por lo general se mueve tanto en los espacios comunitarios como en los metropolitanos, altamente urbanos; no obstante, en ambos mantiene como característica la resignificación de su identidad cultural. Con su surgimiento, se van a modificar ciertas formas o funciones tradicionales de participación, las cuales se establecen en las comunidades para sus miembros; en el caso de los profesionistas indígenas estas funciones serán desplazadas por unas nuevas, derivadas de su propia formación académica.

Estos intelectuales a veces participan como militantes de alguna organización o movimiento y en la mayoría de los casos “son activistas de causas que reivindican una particularidad cultural y las exclusiones que a lo largo de la historia los han afectado (los intelectuales son, de hecho, quienes articulan esa lectura con profundidad histórica y densidad tanto teórica como política)” (Zapata, 2015, p. 94).

El acceso a los espacios de formación universitaria representa la posibilidad de realizar una militancia que tiene como característica, justamente, el

uso del conocimiento académico y ocupa ese mismo espacio; es decir, el intelectual indígena accede al conocimiento occidental y además se establece en el lugar de producción y legitimación del conocimiento (la universidad). Como apunta Cruz (2018): “Percibo que varios estudiantes indígenas buscan no sólo dominar los conocimientos de los blancos sino también ocupar lugares estratégicos dentro de la academia como forma de romper las prácticas tutelares” (p. 2). De esta manera, los profesionistas indígenas en México han encontrado en la universidad una forma de poco a poco hacerse cargo de sus propias instituciones y de sus propios asuntos. Aunque el avance aún es mínimo, hacia allá apuntan los intereses por ocupar los espacios históricamente impensados para ellos, como lo es la universidad misma. Así lo expresó en una comunicación personal Fortino Domínguez, intelectual zoque:

Uno está en la academia, pero también está fuera, y yo creo que estamos teniendo una relación y una complicidad subversiva con la universidad: sabemos que hay un elemento colonial y muchas cosas que no nos gustan, pero también es un espacio para generar discusiones y traer nuestros pensamientos.

Entonces la universidad como espacio de dominación se convierte también en un espacio de resistencia, donde los profesionistas indígenas tensionan los conocimientos de corte más occidental con sus propios saberes, como una forma de abrir la universidad a otras epistemologías. Esto constituye la llegada de un sector subordinado de la sociedad latinoamericana a la “ciudad letrada” de Ángel Rama (citado en Zapata, 2008), en la cual este sector había tenido una presencia más bien escasa hasta los años setenta.

Reconocemos que no es casual la llegada de los intelectuales indígenas a las instituciones de educación y principalmente a la universidad; proviene de una presencia en la lucha social e ideológica, de un proceso formativo que no ha sido gratuito, sino que es parte de una larga historia de lucha por el acceso a la educación, específicamente a los niveles superiores. Esta llegada representa también el afán por “estar dentro”, por transgredir ese borde al cual fueron confinados desde el inicio de las repúblicas (Zapata, 2005).

2. La universidad como espacio de resignificación identitaria

Las experiencias de formación universitaria de los autores ayudan a desmitificar, o al menos a relativizar, la idea de que el tránsito de jóvenes indígenas por la universidad, particularmente la universidad convencional, genera distanciamiento comunitario y pérdida de identidad. Los participantes de esta obra son conscientes de que el conocimiento adquirido en la universidad es necesario en las luchas de los pueblos indígenas.

Consideramos que es importante entender que entrar en contacto con lo occidental, lo “moderno”, lo “racional” (que han sido el yugo de la colonialidad), no es necesariamente negativo. Hoy contamos con un buen número de experiencias en las cuales vemos cómo muchos estudiantes de origen indígena han revertido su propia situación de subordinación utilizando las herramientas que las universidades convencionales les brindaron y, con ello, han logrado un tipo de empoderamiento y emancipación, con lo cual han resignificado también su propia identidad cultural.

Dicho lo anterior, quiero destacar que la universidad como espacio no pensado para los indígenas se ha convertido en un lugar que ha servido para potenciar las identidades colectivas, la reivindicación del pensamiento propio, el establecimiento político e ideológico de los pueblos y la reconfiguración misma de ésta como un lugar cada vez más plural, con las propias complejidades que ello implica. En ese sentido, para los profesionistas indígenas que aquí participan, la universidad y el propio conocimiento occidental que en ella se adquiere no deben ser despreciados, sino utilizados para establecer un diálogo con los propios conocimientos comunitarios, esto es, no poner un conocimiento sobre otro, sino en una horizontalidad que permita configurar procesos más interculturales.

Hemos reflexionado en cómo la universidad se ha convertido en un espacio generador de nuevos cuadros de profesionistas indígenas que han hecho uso del conocimiento académico y del propio conocimiento de sus pueblos para reconfigurar las autorrepresentaciones sobre la identidad de los pueblos indígenas en el contexto actual.

Es importante que siga la problematización y reflexión del tema de los indígenas en la universidad, ya que el mismo proceso de emergencia de la intelectualidad indígena en el ámbito público nacional es fruto de una reconfiguración identitaria que se da en el mismo escenario universitario. Esta reconfiguración ha permeado sus formas organizativas al interior de los grupos, con lo cual entre los profesionales se han creado lazos de compromiso más sólidos y con nuevas visiones (según lo aprendido en los diferentes perfiles profesionales), así como han establecido nuevas formas de relacionarse con la sociedad nacional y sus propias comunidades.

Se siguen abriendo nuevas perspectivas, ya que los intelectuales indígenas no han abandonado sus compromisos comunitarios; muchos de ellos han establecido otras formas de incidir dentro de sus comunidades y fuera de ellas. Las experiencias de los profesionistas que aquí participaron nos muestran que existe una relación muy estrecha entre el conocimiento académico, los conocimientos tradicionales y las formas en que hacen uso de ellos para articular un acercamiento a las comunidades desde sus propias organizaciones sociales, sus colectivos, su escritura y las distintas formas en que han desempeñado un activismo. De este modo, se convierten en actores dinámicos y diversos que desde múltiples espacios continúan incidiendo en la vida de las comunidades sin dejar de lado, en algunos casos, la lucha desde las organizaciones etnopolíticas.

De esta manera, es indispensable tener una visión más actualizada de las sociedades indígenas, particularmente de sus jóvenes. La población indígena actual es muy distinta a la de hace treinta años: más urbana (o menos rural, según se quiera ver) y con mayor acceso a la educación, lo que ha resultado en un número creciente de profesionales e intelectuales que representan una generación de jóvenes, tal vez menos tradicionalistas, pero con mayor afirmación personal y étnica (Gigante y Díaz, 2015).

Quienes colaboramos en este libro coincidimos en que es indispensable seguir abriendo espacios al interior de las universidades, seguir tomando el espacio académico como una trinchera de resistencia en la que podamos establecer nuestros propios posicionamientos políticos e ideológicos. Por consiguiente, los profesionistas con los que pude dialogar están y estamos

de acuerdo en que es necesario abrir las universidades a los pueblos indígenas, con todo lo que ello implica, es decir, introducir también las epistemologías de los pueblos como un conocimiento de igual valor al resto de los conocimientos que se enseñan y se legitiman en ellas.

No obstante, en la actualidad aún existen imaginarios en los cuales un indígena no es un profesionalista ni mucho menos un intelectual, ello derivado de cómo se pensó la universidad en sus orígenes, es decir como un espacio exclusivo para ciertas élites sociales; lo indígena, por ende, parecía lo contrario. En ese sentido la universidad es un espacio aún no ganado. Es cierto que hay un avance importante con la incipiente presencia de jóvenes indígenas; no obstante, en ese mismo espacio aún hay renuencia a otras epistemologías y a la participación de actores “no convencionales”, como los profesionalistas indígenas. Sin embargo, para los jóvenes de comunidades acceder a la educación es una herramienta que les permite realizar un activismo desde diversos espacios y formas.

La escritura, las tecnologías, los conocimientos académicos, entre otras, son herramientas a las que los pueblos indígenas no pueden ser ajenos. En este sentido, los profesionalistas indígenas contemporáneos se apoyan en ellas para tomar un posicionamiento crítico ante las situaciones de adversidad que viven sus propias comunidades. Así, la universidad y la educación superior como espacios dominantes son al mismo tiempo transformados por los propios actores sociales en espacios para la descolonización y la emancipación (Santana, 2014).

Con ello se relativiza también el tema sobre la universidad como espacio que históricamente ha contribuido a la homogenización de las identidades culturales. En esta obra se expone, a través de las narrativas de los autores, que la misma universidad ha servido como un espacio potenciador de las identidades y que, no sin conflictos, los profesionalistas indígenas han ido fortaleciendo los lazos comunitarios, el aprecio por la lengua y las prácticas culturales de sus pueblos.

Es desde este fortalecimiento identitario que los profesionalistas indígenas escriben sus trayectorias. En sus narrativas el tema de la identidad cobra mucha fuerza; las experiencias de formación de los autores muestran con

claridad cómo, en su mayoría, vivieron procesos de discriminación por su pertenencia a un pueblo indígena y por el uso de su lengua, pero ello no implicó el abandono de su identidad.

3. Otras formas de hacer activismo

Entrar a la universidad ha representado para los profesionistas indígenas una de las formas más idóneas para visibilizar sus preocupaciones. Entre las charlas que sostuvimos, los autores del libro reflexionamos sobre cómo el acceso a credenciales altas de profesionalización ha implicado un acercamiento más profundo a los asuntos que preocupan a las comunidades indígenas.

En consecuencia, los profesionistas indígenas se están posicionando en espacios que hasta hace algunos años eran lugares no considerados para los indígenas, particularmente la universidad, organizaciones y redes de investigación, instituciones gubernamentales y espacios de divulgación del conocimiento (revistas, libros, medios de comunicación), lugares donde construyen otras formas de vinculación y trabajo con las comunidades indígenas, las que aquí hemos denominado como otras formas de hacer activismo.

Los profesionales indígenas también se han desempeñado como asesores en organizaciones sociales e instituciones indigenistas, como activistas en organizaciones urbanas, impulsores de medios de comunicación –sobre todo en la creación de radios comunitarias–, miembros de redes nacionales e internacionales, o servidores en organizaciones de mujeres y centros de defensoría, entre otros espacios, todos enfocados en la población indígena.

Asimismo, son profesores que desde las aulas buscan contribuir a la construcción de sociedades más plurales, son poetas que a través de sus escritos visibilizan la sabiduría de los pueblos indígenas, son artistas que desde sus obras posicionan sus saberes. Pero, ante todo, son miembros de comunidades indígenas que cuestionan el discurso neoliberal, que levantan sus propias voces y apuntalan la emergencia de un contingente indígena profesionalizado, el cual, desde diversos ámbitos, busca encarar las problemáticas de sus pueblos.

De esta manera hemos entendido que la profesionalización también ha representado, para algunos, además de una cuestión pedagógica, una cuestión política crítica ante las actuales problemáticas que viven los sectores sociales más desfavorecidos del país. En este sentido, la profesionalización de jóvenes indígenas se traduce en posibilidades de cambio y transformación social, económica, política, etcétera, en sus propios contextos.

Por ende, entendemos aquí el compromiso y el trabajo comunitario como aspectos que no sólo se desarrollan dentro de la comunidad, sino también tienen la posibilidad de ser aportados desde la extraterritorialidad.² Es decir, las aportaciones de los profesionistas indígenas se manifiestan asimismo a través de las herramientas que su paso por la universidad les brindó; tales aportaciones se verán reflejadas en escritos y discursos que los posicionan en la lucha política e ideológica de las comunidades.

Por ello, los profesionistas indígenas no sólo hacen activismo en los movimientos sociales sino también en organizaciones etnopolíticas, en organizaciones no gubernamentales [ONG], en organizaciones de la sociedad civil y, en las últimas décadas, desde las estructuras del Estado y la academia, algunos dentro de las comunidades, otros fuera de ellas; se trata de una militancia cambiante y dinámica de acuerdo con las necesidades de cada contexto.

El activismo se convierte en un espacio para la producción de nuevos saberes, identidades y prácticas organizativas. De esta manera, la acción militante de los intelectuales indígenas coadyuva a la posibilidad de construir colectivamente procesos organizativos en la lucha por el territorio y la reafirmación identitaria, así como por adquirir una representatividad propia frente a los Estados nación.

Por otro lado, pese a ser profesionistas legitimados por la academia, formados en las universidades urbanas, no se han alejado de sus propias realidades; al contrario, el bagaje teórico y metodológico que han aprendido en la academia ha servido para teorizar, sistematizar y documentar sus propias preocupaciones al interior de las comunidades. Asimismo, estos profesionistas se ocupan de temas que no están alejados de las realidades de sus

² Para una descripción más amplia de la categoría, confróntese Oehmichen (2005).

comunidades; abordan problemáticas que les interesan tanto de manera individual como colectiva, en especial sobre la lengua, la impartición de justicia, el género y los derechos de los pueblos indígenas.

4. Los autores

Quienes participamos en esta publicación somos jóvenes indígenas que atravesamos procesos de profesionalización sobre todo en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. Entre los perfiles profesionales de los participantes se encuentran abogados, historiadores, poetas, lingüistas, sociólogos, pedagogos, economistas, comunicólogos, licenciados en ciencias de la educación, en diseño de los asentamientos humanos y en educación indígena; algunos están realizando estudios de maestría y doctorado, también en esos campos.

Estos autores pertenecen a los pueblos zapotecos, nahuas, mixtecos, ayuuk, purépechas, rarámuris, wixárikas, hñähñus, mayas, chatinos y n'dee/n'nee/ndé. En total, los 14 textos corresponden a siete hombres y siete mujeres, cuyas edades oscilan entre los treinta y los cuarenta años. Se trata de jóvenes que en su mayoría tuvieron que migrar a la urbe para acceder a la universidad.

En general, los participantes coinciden en que no es correcto nombrarnos indígenas y que este concepto surgió a partir del encuentro con “otros”, particularmente en espacios urbanos, donde llamar a alguien indígena siempre fue una forma de discriminar, racializar y subalternizar a quienes provenimos de comunidades originarias. Sin embargo, somos conscientes de que alrededor de lo “indígena” se han articulado organizaciones, colectivos y luchas por la visibilización y la exigencia de derechos para nuestros pueblos.

Durante los diálogos que hemos sostenido coincidimos en que, si bien la profesionalización es importante, dentro de las comunidades no es necesario mostrarse como profesional. En ellas los títulos universitarios no son importantes, salvo cuando la misma comunidad solicita algún tipo de apoyo que refiere directamente a la puesta en práctica de los saberes profesionales.

Una reflexión importante durante nuestros encuentros partió de las preguntas: ¿para quién escribir estos textos?, ¿para la academia?, ¿para nuestras comunidades?, ¿para otros jóvenes indígenas que se están profesionalizando? La respuesta fue narrar con plena libertad, con el lenguaje que cada autor sintiera al momento de redactar, con los sentimientos que surgieran en el ejercicio de autonarrarse. El resultado es una variedad de estilos en los que se deja ver, desde mi parecer, un lenguaje cotidiano en ciertos momentos, pero que se entreteje con el lenguaje propio de la academia: somos parte de ambos mundos, no podemos negar que estamos permeados por la influencia comunitaria y por el ámbito universitario.

5. ¿Por qué escribir sus propias narrativas?

Inicialmente la idea de dialogar con los profesionistas indígenas era escribir un artículo en que se diera cuenta de las formas en que éstos realizan activismo a partir de su formación universitaria. Después de una serie de charlas individuales con los autores, encontré que sus narrativas eran muy importantes: no sólo se limitaban a hablar de activismo, sino que dentro de sus trayectorias aparecían otros temas, como la resignificación identitaria, la relación con sus comunidades, los antecedentes de su formación básica y el camino que recorrieron para llegar a las aulas universitarias. Estos temas estaban, parcialmente, fuera de los objetivos iniciales de la investigación; no obstante, son cuestiones fundamentales, sin las cuales no se puede entender el lugar de enunciación de sus haceres, donde se insertan como profesionistas indígenas y como militantes de sus organizaciones.

Así pues, descarté limitarme a escribir un artículo muy acotado; me pareció importante invitarlos a narrar sus propias trayectorias. Para qué intentar hacer una interpretación de sus narrativas si ellos mismos podían dar cuenta de lo que realmente querían expresar.

Posteriormente, hablamos de la importancia de que con más frecuencia se incluya en las investigaciones a los interlocutores. Así, la idea de que cada uno pudiera narrar su trayectoria proviene también de un posicionamiento

en el que cada uno de los participantes creemos que es necesario expresar nuestros propios sentires, sin un intermediario que haga una interpretación de lo que cree que queremos expresar. En nuestras reuniones discutimos y reflexionamos sobre cómo dejar atrás la vieja ventriloquia en la que “otros” hablaban a nombre nuestro y cómo ir abriendo camino a la voz personal para, con ello, dar paso a la emergencia de un discurso y un proyecto político propios.

De lo anterior deviene la importancia de tener más profesionistas de comunidades originarias como una estrategia que puede ser útil a las causas de las comunidades indígenas. Dicha estrategia ayuda a colocarlos en los espacios discursivos donde habían sido los grandes ausentes; así, los profesionistas indígenas comienzan a figurar en publicaciones y diversos medios de comunicación: son conferencistas, participan, aunque incipientemente, en la política, son investigadores y críticos de la política pública, y se convierten en figuras que instalan discursos propios, es decir, sin alguien que funja como intermediario (como anteriormente lo hacían los antropólogos, los misioneros, los académicos, entre otros).

6. El dialogismo como una forma de construir conocimiento

La realización de este trabajo se abordó desde una perspectiva etnográfica dialógica, es decir, una exploración que buscó establecer un acercamiento que permitiera procesos de diálogo entre profesionales indígenas, hombres y mujeres. Aunque inicialmente los encuentros fueron individuales, una vez conformado el grupo de autores, sostuvimos reuniones colectivas.

Nos acompañamos en los procesos de escritura: durante nuestras reuniones, dos o tres autores presentaban sus avances con el propósito de recibir retroalimentación o sugerencias por parte del resto de los participantes; las exposiciones, asimismo, servían para dar ideas de cómo construir las narrativas propias. Este espacio de diálogo nos permitió establecer de manera paulatina ambientes de confianza y, sobre todo, crear lazos de amistad que, a mi juicio, generan un diálogo más honesto, en el sentido de que al ser pares

y al reconocernos como amigos, como colegas, como parte de un grupo culturalmente diferenciado, no ocupamos posiciones de jerarquías, como sí ocurre en la investigación tradicional. En este rubro se establecen posiciones de investigador e investigado, y se crea un escenario más tenso, en el cual se busca responder lo que el investigador quiere. Por el contrario, asumimos una posición de horizontalidad, desde la cual podíamos construir y aportar a los fines de esta obra colectiva.

En este sentido, las conversaciones que tuvimos, los contenidos que abordamos, no son temas ajenos ni para ellos ni para mí, por eso considero que podemos llegar a un nivel de dialogismo en que nos construimos de ambas partes.

Por otra parte, mi pertenencia comunitaria ayudó, en un nivel, a poder acceder a estos profesionistas indígenas. Como señala Tovar (2015), hacer etnografía es también una forma de la práctica de sí, gracias a la posibilidad de establecer una relación con el otro. En mi caso, formo parte de ese “otro” que ha sido invisibilizado o considerado como objeto tradicional de estudio; en ese sentido, aquí se estableció una relación de alteridad con mis interlocutores derivada de mi propia pertenencia étnica. Así se asume la nueva etnografía, no la de culturas aisladas, congeladas en el tiempo y en el espacio, no la que diferencia el mundo de los civilizados de los otros mundos. Se sitúa en una etnografía que analiza alteridades en conflicto y reconstrucción, y pretende mostrar la contemporaneidad del “otro”, no a manera de descripción, sino desde una mirada comprensiva (Guido, 2012).

Considero una perspectiva dialógica en tanto que me pienso a mí mismo como un actor que vive un proceso de formación académica, se reconoce como parte de una comunidad y se replantea la situación de los pueblos indígenas en tanto sectores que han sido subordinados e invisibilizados. Por otro lado, cuestiono y reflexiono sobre las pocas posibilidades de acceso a la educación superior para los jóvenes indígenas, la cual es una forma de empoderamiento que coadyuva a establecer otras oportunidades de militancia y participación del sector indígena profesionalizado. Tal vez, si no hubiera vivido un proceso de formación académica, no me interpelarían estos temas que comparto con los autores del presente libro. Me interpelan porque también estoy

planteando mi condición de ser indígena al interior de un mundo cada vez más globalizado y regido por estructuras de poder que excluyen y discriminan otras formas de entenderlo y pensarlo.

Es un diálogo que supone siempre el despliegue de una relación, en el marco de situaciones histórico-sociales en particular, no exentas de tensiones y conflictos, pero que implican el despliegue de prácticas comunicativas en las que se construye y manifiesta lo humano en su multiplicidad (Wright, 1998). Asimismo, este dialogismo se inscribe dentro de lo que en las últimas décadas se ha entendido como una posibilidad de descolonizar las formas metodológicas de hacer investigación. La descolonización de la investigación entraña un programa mucho más amplio, que tiene como fin transformar la institución de la investigación, las estructuras profundas y las formas naturalizadas de organizar, conducir y diseminar la investigación y el conocimiento (Smith, 2011).

Es importante mencionar que, a partir de que conseguimos avanzar en el trabajo colectivo, se tomaron decisiones como conjunto; una de ellas fue definir el estilo de escritura, los tiempos de envío de los textos e incluso el título del libro. Me parece que esto puede contribuir a repensar el quehacer de quienes realizamos investigaciones que pretenden ser colaborativas, dialógicas; me refiero a que la presente obra puede contribuir a reflexionar sobre cómo incluir e incluirnos en los reportes de investigación, y cómo permitirnos subjetivarnos con quienes son nuestros interlocutores.

Referencias

- Bello, M. (2004). Intelectuales indígenas y universidad en Chile: Conocimiento, diferencia y poder entre los Mapuches. En R. A. Henry (Comp.). *Intelectuales y educación superior en Chile: De la independencia a la democracia transicional, 1810-2001*. Santiago: CESOC.
- Bertely, M. (1999). Educación indígena del siglo xx en México. En P. Latapí (Coord.). *Un siglo de educación en México* (pp. 74-110). México: FCE.

- Bretón, V. (2008). De la ventriloquia a la etnofagia o la etnitización del desarrollo rural en los Andes Ecuatorianos. En M. Martínez y E. Rodríguez. *Intelectuales, mediadores y antropólogos. La traducción y la reinterpretación de lo global en lo local*. País Vasco: Ankulegi.
- Canales, P. (2014). Intelectuales indígenas en América Latina: Debates de descolonización, 1980-2010. *Universum*, 2(29), 49-64.
- Casanova, P. (1965). *La democracia en México*. México: Era.
- Civera, A. (2015). Normales rurales. Historia mínima del olvido. *Nexos*. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=24304>.
- Cruz, F. (2018). Entre la academia y la aldea. Algunas reflexiones sobre la formación de indígenas antropólogos en Brasil. *Anales de Antropología*, 52(1), 25-33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.antro.2016.11.005>.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- Fernández, B. (2010). ¿Quiénes son los intelectuales indígenas ecuatorianos? *Aportes para una construcción intercultural de saberes en América Latina*. En *A Parte Rei, Revista de Filosofía*, 71(8).
- Gigante, E. y Díaz, E. (2015). Educación y diversidad: Concepciones políticas y prácticas. En E. Díaz, E. Gigante y O. Gloria. *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. México: UPN, Horizontes Educativos.
- Guido, S. (2012). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: Prácticas y contextos* (tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. (1996). *The Cultural Production of the Educated Person: Critical ethnographies of schooling and local practice*. Nueva York: State University of New York Press.
- Oehmichen, C. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la Ciudad de México*. México: UNAM, IIA-PUEG.
- Pérez, R. y Argueta, A. (2015). Jóvenes indígenas como promotores culturales. Dos experiencias mexicanas (1951-1992). En R. Pérez, V. Ruiz y S. Velasco (Coords.) (2015). *Interculturalidad(es), jóvenes indígenas: Educación y migración*. México: UPN, Horizontes Educativos.

- Santana, Y. (2014). *Escolaridad, poder, comunidad y migración: Transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización* (tesis de maestría). UPN, México.
- Smith, L. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo: La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En N. Denzin e Y. Lincoln. *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Tenti, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tovar, P. (2015). Etnografía dialógica y etnografía artística. *Iberoamérica Social: Revista- red de estudios sociales*. Recuperado de: <https://iberoamericasocial.com/etnografia-dialogica-y-etnografia-artistica/>.
- Wright, P. (1998). Etnografía y existencia en la antropología de la religión. *Sociedad y Religión*, (16-17).
- Zapata C. (2008). Intelectuales indígenas y anticolonialismo. En *Discursos/prácticas* (2, semestre 1), 113-140.
- Zapata C. (2015). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. La Habana: Casa de las Américas.
- Zapata, C. (2005). Origen y función de los intelectuales indígenas. *Cuadernos Interculturales*, 3(4), 65-87.

Yo lucho: fragmentos de una resistencia individual y colectiva

JUAN LONGORIA GRANADOS

Nii' nahii'máá át'é, yá nahiika'éé át'é

*“Nuestra madre es la tierra y el cielo es nuestro padre”
[y soy el resultado de todos mis ancestros]*

Dicho ndé

Estoy peleado con muchos conceptos: “indio”, “indígena”, “pueblo originario”, categorías y nombres clasificatorios impuestos a quienes pertenecemos a una de las sociedades o culturas que permanecieron tras el arribo masivo de europeos en el siglo xv. Por eso, en esto que escribo, continuamente señalaré esas palabras con comillas. Indígena es quien ha nacido en algún lugar, todos los humanos del mundo hemos nacido en algún lugar; pueblo originario es un pueblo que tiene un origen en algún lugar, todos los pueblos del mundo tienen un origen en algún lugar; indio ni lo discuto, es cosa sabida.

1. Primeros años

En mi adolescencia comencé a ser vago, a andar por toda la ciudad, a conocerla, andarla, caminarla. Ciudad Juárez, frontera con los Estados Unidos de América (EUA), con aquella mitad, El Paso, Texas, adoptada por otro país.

Siempre he tenido los papeles necesarios para poder cruzar a EUA, pero casi no fui en la adolescencia.

Soy el tercero de cuatro hermanos: Jorge Alberto, el mayor, nació en mayo de 1979; Víctor Hugo, el siguiente, nació en 1983; a mí me tocó nacer en noviembre de 1985. El pequeño, Miguel Ángel, nació en 1996.

A mi hermano mayor le tocó primaria y secundaria ya establecidas, al menos con aulas y los accesorios necesarios; no estudiaría más. A mi hermano Víctor Hugo y a mí nos tocó inaugurar primarias y secundarias. A mí me habían sacado del kínder a las dos semanas y me metieron a la primaria Teófilo Borunda; nos daban clases en las casas abandonadas de un fraccionamiento. Para ir a la primaria teníamos que cruzar una zona de construcción y un arroyo; nunca dejaría de ser camino del agua, a pesar de que lo taparon con cemento para que los coches pudieran circular. Para el siguiente ciclo escolar construyeron unas aulas con *pallets* de madera que desechaban las maquiladoras; las paredes y el techo estaban cubiertos con cartón y papel negro; así estuvimos la mitad del ciclo; el siguiente ya lo estudiamos en los primeros salones de *block*, con techo y una cancha de cemento. En ese entonces mi madre comenzó a trabajar en una maquiladora.

Luego, a mí y a Víctor nos cambiaron a otra primaria, que tenía salones y dos turnos; nos pondrían en el turno vespertino. Aún no había terminado yo primaria cuando mi hermano Víctor entró a la secundaria, que no tenía instalaciones; así que tomó clases al aire libre por un año. Cuando terminé la primaria, también fui a esa secundaria; para entonces ya había seis salones, dos por grado; me tocaría estrenarlos. Hasta el tercer grado tuvimos una cancha de cemento.

Terminé la secundaria: por falta de recursos no pude entrar a la preparatoria. Me quedé en casa, sin estudiar ni trabajar. A veces me quedaba con un amigo, incluso durante varios días; se hizo tan común que terminé ausentándome semanas del hogar. Nunca les di problemas a mis padres, había confianza y no había sospechas. Después empecé a quedarme en un local abandonado; me hice amigo de un viejo, el Anciano, con todo respeto. He sido amigo de personas de todas las edades, pero siempre pude hablar con los viejos, los ancianos, ellos, los que saben, tras tantos años de experiencia.

Mi padre siempre me enseñó cosas, de filosofía, de etimologías, de historia, religión; él me preparó con esos temas. A los viejos se les hacía extraño que un joven que vivía en la calle, en un local abandonado, hablara de esas cosas. El local estaba a ocho cuadras de mi casa, quise ir más allá.

De vez en cuando volvía a la casa, comía, platicaba con mis padres, mis hermanos, jugaba videojuegos. Decidí ir al centro de la ciudad, a diez kilómetros. Una noche se me ocurrió que podía quedarme debajo de una banca de cemento afuera de la Ex Aduana, donde alguna vez se entrevistaron los presidentes Taft y Díaz. Era una noche de verano, aunque de desierto; la noche es fría; esa noche casi no dormí. Parte de la decisión de salir de la casa fue esa frustración, la de no trabajar ni estudiar: empecé a sentirme inútil, estaba perdido y no hacía nada por encontrarme.

Era mi primera vez en la calle. En casa, aun con carencias, siempre hubo un techo; recuerdo que pasábamos muchas horas solos, *shii'máá shíi shii-ka'ée*,¹ ambos trabajaban. Pasé frío, hambre, y no sabía qué hacer, pero me adapté; busqué mejores lugares para quedarme. Empecé a hacer favores, a barrer banquetas; me fui ganando un poco de comida. La gente a veces me daba burritos, también otros vagabundos me compartían de su comida; era inusual un *homeless* tan joven. Qué simple me sentí cuando conocí vagabundos filósofos, matemáticos, físicos. Conocí trabajadoras sexuales que me cobijaron en algunos momentos de necesidad y conocí tantas de sus historias; me miraban como a un niño, lo era, me cuidaron, me alimentaron; hice amistades. Una mañana desperté en mi lugar, debajo de una banca verde del monumento a Juárez; en la parte de arriba, en su lugar, un compañero amaneció frío, como la temporada, y ya no se levantó.

Mi padre, Aristeo Longoria Sosa, me había enseñado sobre una persona, al otro lado del mundo, Siddhārtha Gautama, quien tenía todo en su hogar, pues nació hijo del jefe de un pueblo y quiso conocer el mundo: experimentó el dolor, el hambre, el clima, las necesidades humanas. Me sentí identificado: en casa yo no tenía todo, pero no me hacían falta ni techo ni comida. Fuera

¹ “Mi mamá, mi papá”, variante ndé miizaa del idioma *n'dee/n'nee/ndé*.

del hogar pasé frío, hambre, cansancio mental y físico, quería encontrarme, la muerte me ayudó.

Regresé al hogar y me metí a trabajar a una maquiladora; tenía dieciséis años. Junté dinero, mi madre me animó, me inscribió en la preparatoria abierta y a la vez en una carrera técnica de programador analista.

Mientras estuve trabajando en la maquiladora, me compré una combi 69 y otra Volkswagen –no recuerdo de qué línea ni año–, a precios ridículos, las cuales aprovecharía más tarde. La preparatoria abierta fue una gran experiencia; me adentraba en temas de mi gusto, a los que estaba acostumbrado: filosofía, pintura, literatura, matemáticas, física.

No terminé la preparatoria abierta; la carrera técnica sí, pero nunca fui por mi certificado. Me salí de la preparatoria abierta para entrar a la escolarizada, que era más barata y al alcance, la Hermanos Escobar. Con la formación de la escuela abierta, la escolarizada fue fácil; vendrían las famosas exposiciones, una actividad habitual, y hablar en público, algo que no se me dificultó, pues, aunque ya no asistía, la iglesia me había preparado con eso. Durante esa época fui líder de grupos de jóvenes, hablaba ante el público, asistí a un seminario religioso, lo cual no solamente me serviría en la preparatoria, sino también me dio habilidades para socializar.

2. El comienzo

Crecí hablando español, como mis padres y mis abuelos. En la primaria y secundaria siempre fui de los listos, pero nunca de buenas calificaciones. Yo aprendí a leer gracias a la Biblia: mi hermano mayor, por instrucción de mi madre, nos ponía a leer y a escribir versículos bíblicos.

Fue en la preparatoria cuando me interesé en saber quién era: soy la suma de todos mis antepasados. De niño nunca fui discriminado por mi etnicidad; eso vendría después: me discriminaban sólo por mi estrato social, por mi pobreza, por falta de dinero. Yo no sabía que era pobre hasta que otra persona me lo hizo saber y, aunque lamentablemente la pobreza siempre se

asocia con la etnicidad y Juárez es un crisol de personas de diferentes orígenes, no se me asoció así, sino hasta ese momento.

Juárez es *ndé bikeeya*, “tierra ndé”; los natagé la llaman *Tsé tahu’ayá* y los lepai ndé la llamamos *Yaa tu enne*, y también es tierra de los tsahuirewe y de los zuma. Los españoles incorporaron a ese territorio a los que llaman tiwa y a otros pueblos. Sin embargo, a mí me llamarían veracruzano, que quería decir “indio”, porque en esa época había en Juárez una oleada de migración de veracruzanos. Muchos conservaban su identidad “indígena”; otros la negaban y se identificaban como “mexicanos”. Como mi rostro parecía “indígena” y los “indígenas” que conocían los juarenses eran los recién llegados veracruzanos, me llamaron así. Es increíble el desconocimiento de los pueblos, naciones y tribus del territorio que hoy ocupa Chihuahua, al punto de que hay personas que llaman “indígenas” a quienes creen que son de otro lugar; a los pueblos, naciones y tribus de este territorio, nuestro territorio, nos desconocen.

Un amigo que conocí en la preparatoria, José Alejandro Sánchez, diez años mayor que yo, me hizo reflexionar mucho sobre las diferentes identidades, diferentes pueblos, lo que llaman “mestizaje”, la “mexicanidad”, que es la identidad que amalgama todo; que las personas, adoctrinadas, adoptan en la escuela, en la vida, en los medios de comunicación; que provoca abandonar las identidades previas a lo español, lo novohispano y lo mexicano. El mestizaje como concepto e idea política tiene el fin de crear una identidad, homogeneizar, y que así, con una sola identidad, sea más fácil gobernar. Esta idea es previa a la independencia de la Nueva España.

Vendí mi combi y mi Volkswagen para ayudarme en la escuela; trabajé vendiendo pulseras y collares; salía de la escuela y me iba a trabajar. A mis compañeros y amigos les enseñaba la importancia de nuestras raíces: ellos sólo se identificaban como “mexicanos”, una etnia, una identidad de más de una persona –decenas de millones–, de unos pocos años de existencia, pero etnia al fin; no se identificaban con los “mexicas”, sino con un país al que llaman “México”, pero que no lo conocen. Tampoco se le llama etnia mexicana, porque clasificar a los habitantes de “México” como etnia los sobaja, debido a la carga semántica que se ha construido al respecto: un país como los

Estados Unidos Mexicanos es una nación “moderna”; no de “indios”. Por eso no se le llama etnia al conjunto de “mexicanos” que se identifica como tal.

Mientras estudiaba, trabajé con un danzante azteca chichimeca, y vendía pulseras que yo mismo hacía y otras cosas que aprendí a elaborar. También aprendí sobre muchos pueblos, ¿pero sobre mi cultura? Aprendí lo que pensaban de nosotros: nos decían chichimecas, apaches, bárbaros, salvajes. Los ndé/n’dee de New Mexico venían a visitarnos, también los diné (conocidos como navajos); yo platicaba con ellos y los iba a ver bailar, iba a escucharlos, en la Ex Aduana, mi antiguo hogar, y en el Chamizal.

Mi gente, *nowhi ndé diide*, “nuestra gente ndé”, y yo tenemos una historia que se puede dividir para entenderla, pero en realidad es una sola; me la enseñaron los viejos, *the elders*, *hastin/haskiyjĩ*. De lo que me contaban, con lo aprendido en la disciplina de la historia y con las herramientas a la mano, usé las armas que nos desaparecieron de sus páginas para usarlas en favor de nuestra narrativa. Quisieron desaparecernos, pero con sus propias armas podemos comprobar nuestra continua existencia.

Fui invitado a diversos *pow-wow*² en los Estados Unidos de América, venían a invitarnos. Terminé la preparatoria y me asocié con la persona con la que yo trabajaba vendiendo pulseras, le ayudaba a tocar el tambor; nos buscaban personas de las diversas naciones enclavadas dentro de los EUA para ir a sus fiestas. Un día platicaba con los mayores y me preguntaron mi nombre y de dónde era mi familia; les dije de dónde eran mis padres; me preguntaron por qué estaba yo con el danzante azteca chichimeca, por qué no estaba con mi gente.

3. Hechos aislados

Antes del 2000, un grupo de personas que trabajaban documentando el testimonio oral de su familia, y archivando papeles probatorios, registros históricos y trabajos de búsqueda con los que conocieron a otras familias

² Fiesta de reunión de una nación o intertribal.

n'dee/n'nee/ndé, con el fin de rescatar parte de la historia de nuestra gente. Se presentó ante la Secretaría de Cultura del Estado de Chihuahua con la propuesta de traer a la ciudad de Chihuahua a los “apaches” de la nación llamada Mescalero Apache Tribe, integrada por los natagé o mescaleros, los lepai ndé o lipanes, los bedonkohe y chokonen o chiricahuas, y los chihene. Se los quería traer por ser nietos o bisnietos, descendientes de los sobrevivientes de las históricas “Guerras apaches”, libradas por siglos en el norte del actual territorio de los Estados Unidos Mexicanos y el sur de los actuales EUA; descendientes de los sobrevivientes de intentos de exterminio, prácticas genocidas plasmadas en actos jurídicos, legales; descendientes que se quedaron allá.

Para realizar el proyecto, la Secretaría de Cultura les solicitó que crearan una Asociación Civil para poderlos apoyar. En el grupo de la A. C. había ndé y *nakaiyé* (mexicanos); había ndé que se reconocían a sí mismos como apaches y ndé que se llamaban a sí mismos chiricahuas porque desconocían el idioma, aunque también había quienes sí conocían el término ndé, pero decidieron llamarse de aquellas otras formas. El idioma estaba casi extinto, unos cuantos lo hablaban en Chihuahua; en el grupo de la A. C., nadie lo hablaba; era en Coahuila donde más personas lo hablaban en aquel momento.

El presidente de la entonces recién conformada asociación, Chihuahua Apaches A. C., recibió un recurso por parte de la Secretaría de Cultura del estado de Chihuahua para llevar a cabo el proyecto. Fue en octubre del 2000 cuando se logró concretar la propuesta y se trajo a los gobernantes de la Mescalero Apache Tribe. Mediante un tratado ellos y el pueblo de Chihuahua firmaron la paz. En ese proceso se creó un vínculo para que los integrantes de aquella tribu siguieran viniendo, permaneciera el lazo establecido, no desapareciera su presencia en el estado de Chihuahua y pudieran mostrar su cultura. Trajeron a los de allá, ¿pero los de acá qué hacían?

Entablé contacto y colaboración con otros n'dee/n'nee/ndé entre 2002 y 2005, en mis días de escolapio preparatoriano, después de la firma de paz: ¿casualidad u otra circunstancia? Frecuenté a los viejos en EUA, quienes me contaron historias y me pidieron aprender el idioma, el cual ellos me enseñaron y me indicaron enseñar a los demás, a los que vivían en los Estados Unidos Mexicanos; sabían que hay más n'dee/n'nee/ndé, pero yo no los conocía.

Yo me casé, tuve una hija. Antes de que ella naciera, *shii'á* (mi esposa) y yo fuimos discriminados en un consultorio médico particular por nuestro aspecto, nuestros rostros, nuestra vestimenta; creyeron que queríamos entrar a pedir dinero. Me sentí mal. Fue cuando me di cuenta de que me discriminaban; si bien sabía que era diferente, ese suceso causó en mí una vergüenza respecto de mí mismo, la cual habría de superar con el tiempo, y luego se apoderó de mí un orgullo de ser quien soy. La discriminación aquí ejemplifica algo que ha ocurrido por siglos: la pérdida de identidad a causa de la vergüenza que puede uno llegar a experimentar y el deseo de que nuestros hijos no pasen por ello; hay quienes han cedido ante esta circunstancia y perdido la identidad, y algunos seguimos en resistencia y la mantenemos.

A partir del 2007 dejaron de venir a Juárez n'dee/n'nee/ndé de EUA y yo ya no fui para allá; las razones: la violencia, los asesinatos, la guerra del narco. Me desconecté.

Aprendí historia de mi gente, las cosas que me habían enseñado los ancianos, *the elders*, la historia oral y tradicional. Yo investigué mi historia donde podía hacerlo, la de mi familia, la genealogía. *Shii'máá*, Celia Granados Cortinas, miembro de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, y su trabajo genealógico, realizado por años, fueron la respuesta. Esta iglesia tiene una creencia particular: el bautismo para los muertos, para lo cual sus miembros hacen trabajo genealógico. Yo busqué nombres, lugares, fechas, por qué no se hablaba de esto en la familia, que somos ndé. Lo que me pasó, aquella primera experiencia de discriminación y su consecuencia, les pasó a mis bisabuelos, pero yo me sobrepuse. Una parte de la historia que contaré más adelante, a su vez, nos lo explicará.

En el 2009 también ocurría otra cosa: en un municipio de Coahuila, miembros de la Lipan Apache Tribe of Texas hicieron acto de presencia en un evento cultural; yo no supe de ello hasta una década después; Chihuahua Apache A. C. tampoco supo de ello, y los que hicieron ese acto en Coahuila no supieron lo del 2000. Aquéllos no me conocían, a pesar de que miembros de esa Non Profit 503(c)(3) están relacionados en mi genealogía, así como lo están miembros de la Lipan Apache Band of Texas. Conocí a miembros de esa Non Profit 503(c)(3) en El Paso. Entre las personas de Ysleta del Sur Pueblo,

hay quienes tienen ascendencia n’dee/n’nee/ndé, y guardan historia oral, que me contaron. Estaban pasando cosas aisladas.

La Lipan Apache Band of Texas se creó antes del 2000. De ella se desprendió un grupo y años después se formó la Lipan Apache Tribe of Texas. En el 2000, Chihuahua Apaches A. C. logró aquella firma de paz de la que se ha hablado líneas atrás. En 2009 la Lipan Apache Tribe of Texas lleva a cabo un evento con el gobierno de Múzquiz, Coahuila; ese mismo año, en otro momento, la Lipan Apache Band of Texas realiza en Múzquiz otro evento con la gente ndé de la localidad.

En el 2013 estaba soltero, pues me separé; decidí entrar a la universidad. En un taller de pintura conocí a una doctora en Historia. Ella ayudaba a conseguir fondos para que el taller fuera gratuito. Un maestro me la presentó cuando supo que soy ndé y me gusta la Historia; yo tenía algunas dudas sobre registros de los antiguos habitantes de lo que llaman Ciudad Juárez. Platicué con ella, la doctora Guadalupe Santiago, le dije quién era y mi interés en una cuestión específica: quería saber si los tsawirehue, a quienes llaman “mansos”, eran ndé, porque yo sabía que mi gente vivía aquí, y además había leído, no recuerdo dónde, que a los “mansos” los clasificaban como hablantes de idioma atapascano, la manera en que clasifican los lingüistas al idioma n’dee/n’nee/ndé. Yo quería conocer los nombres de las personas registradas en la Misión de Nuestra Señora de Guadalupe de los Mansos del Paso del Río del Norte en los siglos xvii y xviii, y así comparar y comprobar si era cierto que hablaban alguna variante dialectal de nuestro idioma. La doctora Guadalupe Santiago me impulsó, me dijo que ella estaba trabajando ese archivo y que si me metía a estudiar la carrera de Historia en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, en la que daba clases, me podría llevar al archivo y yo podría consultarlo. Fue así que decidí entrar a la universidad, por ese deseo.

Me inclinaba hacia el estudio de las religiones del mundo, pero, como noté que había muchas fallas respecto del conocimiento de mi gente, poco a poco tuve la necesidad de trabajar su propia historia; el último semestre de cinco años en que estuve estudiando la carrera pude visitar el archivo, pero no pude ver los documentos que yo quería. No obstante, tuve acceso a

documentos electrónicos que me facilitó la doctora Guadalupe Santiago: vi los nombres de las personas registradas, no era idioma n'dee/n'nee/ndé.

Si mi gente vivía en el mismo lugar que los tsawirehue, según decían los ancianos, faltaba saber por qué no quedaba registro de ella. Pero yo estaba mal informado: sí hay registros, sólo que hay que buscar bien.

Los viejos con los que estuve aprendiendo me enseñaron n'dee biyat'i', una de las variantes de nuestro idioma. Los que entre nuestra gente se llaman a sí mismos n'nee hablan n'nee biyat'i'; los que se dicen n'dee hablan n'dee biyat'i'; entre los que se dicen ndé, hay quienes hablan ndé miizaa y quienes hablan ndé bizaa'. Yo no sabía sobre estas variantes; mientras fui conociendo más gente de nosotros, lo fui aprendiendo y aprendí parte de esos dialectos.

En la universidad me enfrenté con un caso de discriminación: la doctora Guadalupe Santiago, como parte de la Comisión de Apoyo a Estudiantes Indígenas, me preguntó si saqué la beca Compartir, que otorga la universidad misma. Fui a la Coordinación de Orientación y Bienestar Estudiantil (COBE), que es donde los alumnos gestionan asuntos de becas, entre otras cosas. Fui a solicitar la beca, pero no me la dieron, pues me pedían un comprobante que avalara que soy indígena. Entonces me dijeron que en la Comisión Estatal de Pueblos Indígenas (COEPI) me la darían; acudí, pero tampoco me la quisieron dar, porque no nos conocían a los n'dee/n'nee/ndé; les aclaré que se nos conocía como “apaches”, pero de todas maneras no supieron. Me sentí mal, con coraje, y me intrigó que no nos conocieran quienes trabajan en una institución para atender a los que llaman “indígenas”. No volví a solicitar la beca; no la necesité, ya que, con esfuerzo, saqué altas calificaciones para obtener una beca automática llamada de Excelencia.

Durante la carrera tuve la oportunidad de viajar a estados como Yucatán, Chiapas, Michoacán, Nuevo León, al entonces México, D. F., Puebla, Sonora, Coahuila y dentro del mismo Chihuahua, para impartir ponencias sobre mis investigaciones. No podía creer cuánto desconocimiento había sobre mi gente. Durante mis indagaciones, con la ayuda de las herramientas de la Historia, fui develando el pasado de mi pueblo: en 1886, cuando se rindió un grupo de nuestra gente en Sonora, se empezó a elaborar la idea de que

habíamos desaparecido; en la historiografía eso se toma como el final de las Guerras Apaches, como se les llamó al término de un conflicto que duró tres siglos; sin embargo, los registros en periódicos sobre la persecución a mi gente continúan hasta 1930. Otros documentos donde se nos puede localizar es en las genealogías, archivos y la historia oral. Entonces comencé a descubrir diferentes casos.

Nowhi n'dee/n'nee/ndé,³ somos un solo pueblo, somos un pueblo vivo; hay quienes nos identificamos como n'dee, como n'nee o ndé. Estas variantes existen porque en nuestro pueblo hay divisiones: nuestro territorio es tan extenso que esas mismas diferencias geográficas, climáticas, de flora y fauna, de separación entre las tribus de nuestro pueblo y de relación con otras comunidades crearon variedades en el vestido, en la alimentación, en las historias y en el idioma. Asimismo, diferenciamos entre los n'dee/n'nee/ndé y los n'daa/n'naa/ndá, los que no son como nosotros.

Por nuestra historia, los *lepai ndé*, *tribu ndé*, *estamos* separados en diferentes *gonka'*, o divisiones familiares o de personas afines a una zona geográfica. Puedo decir que es la tribu más expandida o esparcida de todas las tribus n'dee/n'nee/ndé, desde lo que ahora es Oklahoma, Texas, Nuevo México, Chihuahua, Coahuila de Zaragoza, Nuevo León, Tamaulipas, Durango, Zacatecas y San Luis Potosí. Yo soy de esta tribu. El único lugar donde mi tribu tiene registro y tierra en la actualidad es en Mescalero Apache Tribe, en Nuevo México, pero están registrados justo como miembros: no hay territorio específico para mi tribu ni en EUA ni en los Estados Unidos Mexicanos. Cuando en este escrito plasmo “mi gente”, me refiero a toda la gente n'dee/n'nee/ndé; mi tribu es sólo una parte de todo nuestro pueblo.

4. Una historia, dos historias

Nuestra gente hizo guerras y paces con otros pueblos: estuvimos en guerra con los *nakaiyé* cuando eran súbditos de las coronas de Castilla y Aragón,

³ *Nowhi*, “nosotros”.

luego como españoles, como novohispanos, como Imperio Mexicano, como Estados Unidos Mexicanos; también peleamos con los *máagaani*⁴ cuando las trece colonias se independizaron y se convirtieron en EUA, y luego, cuando éstos entraron en guerra con los Estados Unidos Mexicanos. Esta última guerra es importante para mi gente, porque con su fin y resolución se abre una bifurcación en nuestra historia: antes de esta guerra, mi gente vivía, en sus guerras y paces, en *nowhi kéyaa*, nuestra tierra, dentro de un territorio que llamaban Estados Unidos Mexicanos. Al final de la guerra de estas repúblicas, nuestra tierra, *n'dee bikéyaa/n'nee bikiyaa/ndé miikéyaa/ndé bikeeya*, quedó dividida a la mitad entre dos Estados-naciones. Esto lo deja bien claro el Tratado de Guadalupe-Hidalgo (Gobiernos de los Estados Unidos Mexicanos y los Estados Unidos de América, 1848) en su artículo XI, en el cual se menciona que:

En atención de que en una gran parte de los territorios que por el presente Tratado van a quedar para lo futuro dentro de los límites de los Estados Unidos, **se haya actualmente ocupada por tribus salvajes** que han de estar en adelante bajo la exclusiva autoridad de los Estados Unidos, y cuyas incursiones sobre los distritos mexicanos serían en extremo perjudiciales; está solemnemente convenido que el mismo Gobierno contendrá las indicadas incursiones por medio de la fuerza [...].

A ningún habitante de los Estados Unidos será lícito, bajo ningún pretexto, comprar o adquirir cautivo alguno, mexicano o extranjero, residente en México, apresado por los **indios habitantes en territorios de cualquiera de las dos Repúblicas**.

En donde nos llamaron “tribus salvajes”, a nosotros, a mi gente, pues era con los que tenían guerra declarada (Gobiernos de los Estados Unidos Mexicanos y los Estados Unidos de América, 1848), y se deja bien claro: “indios habitantes en territorios de cualquiera de las dos Repúblicas”, lo cual indica que mi

⁴ Los anglosajones, ciudadanos de los Estados Unidos de América.

gente quedó en medio de esa, para ellos, nueva frontera, porque para nosotros sigue siendo nuestra tierra.

En el Tratado de la Venta de La Mesilla (Gobiernos de los Estados Unidos Mexicanos y de los Estados Unidos de América, 1853), los EUA se zafaron de ese compromiso, como bien se dice aquí:

Artículo II.- El gobierno de Méjico por este artículo exime al de los Estados Unidos de las obligaciones del artículo 11 del tratado de Guadalupe Hidalgo, y dicho artículo, y el 33 del tratado de amistad, comercio y navegacion [sic] entre los Estados-Unidos Mejicanos y los Estados-Unidos de América, y concluido en Méjico el día 5 de Abril de 1831, quedan por este derogados.

En los EUA se dio la política de encerrar en reservas a los “indios”, por lo cual el proceso de 300 años con los *nakaiyé* –ya fueran españoles, novohispanos o mexicanos– se acabó. Ahora entraban a una etapa, un proceso en el que se estadounidenseamericanizarían, y poco a poco dejarían de hablar el español que conocían, además de su idioma, y aprenderían el inglés; las generaciones que vendrían olvidarían su pasado vinculado a lo español, novohispano y mexicano; muchos olvidarían que partieron el territorio *n’dee/n’nee/ndé* y que encerraron a sus habitantes en espacios reducidos.

La otra historia de esta bifurcación seguía un curso, un proceso continuo que a la fecha suma poco más de 400 años: el contacto con lo español, lo novohispano y lo mexicano, víctimas o partícipes de la política de mestizaje, de eliminar la identidad propia. Se llevaron a cabo prácticas para exterminarnos a nosotros, los *n’dee/n’nee/ndé*. Se ofreció pago por dar muerte a nuestra gente, sin importar edades ni sexos. Lo hizo Sonora; lo elevó a rango de ley Chihuahua; Nuevo León, Tamaulipas, San Luis Potosí, Zacatecas y Durango llevarían prácticas de intento de exterminio sin pagar a civiles o militares; Coahuila pagaría pequeñas sumas a otras tribus, como los *kikapoa*.

Por más feo que fuese mantener a los que quedaron en EUA reducidos en reservas –luego naciones, enclavadas en un espacio tan pequeño–, de cierta manera tal acción ayudó a que se preservara parte de la cultura. Sin embargo, la influencia estadounidense americana penetra tanto que las personas,

por necesidades, salen de la Nación para trabajar, estudiar, vivir, y van perdiendo la cultura a la vez que se asimilan a la cultura de los EUA, cualquiera que ésta sea. No es algo nuevo para los que quedamos en los Estados Unidos Mexicanos.

Las continuas guerras y paces, y las adaptaciones y adopciones de las culturas española, novohispana y mexicana, a lo largo de los siglos y reforzadas por las prácticas y políticas de intento de exterminio, influyeron en nuestra gente e hicieron que las personas escondieran su cultura; hoy en día son poquísimos quienes guardan la vestimenta tradicional, el idioma, la comida o la medicina. Estamos contrastando un proceso interrumpido de 150 años de EUA con un proceso continuo de poco más de 400 años. Si allá en EUA, durante su proceso de 150 años, fue notoria la pérdida cultural; acá, en México, tras más de 400 años, la pérdida ha sido aún más grave; las familias ni siquiera estaban integradas, la gente escondía su identidad, no teníamos ya representación como nación. Por ello, cuando me di cuenta de todo esto, me puse a trabajar de manera intensa para localizar a los n'dee/n'nee/ndé en los Estados Unidos Mexicanos y luchar por nuestra gente.

Por eso hay dos historias: una en EUA y otra acá, en *Mehigu*, y una sola, la de un solo pueblo, la historia n'dee/n'nee/ndé.

5. Resistencia: trabajo conjunto y continuo

En 2016, durante el proceso de localización, me enteré de lo que había ocurrido en Chihuahua. Entonces contacté al presidente del Proyecto Cultural Chihuahua Apache A. C., quien me puso al tanto de lo que ellos habían trabajado; asimismo, entre mis contactos n'dee/n'nee/ndé en Arizona y Nuevo México empecé a indagar por familias que no había logrado localizar. Luego, en Saltillo, en un congreso de Historia, Michael Paul Hill, de la San Carlos Apache Tribe, me preguntó si había contactado a Iván Alexander de León Aguirre, un *łepai ndé* de la *gonka*⁵ *cuelgahende*, y no, no sabía de él; de inmediato

⁵ En el episteme occidental los grupos sociales pequeños se dividen en tribu, banda y clan. Para los n'dee/n'nee/ndé, existen *gonka*' y *gotah*.

lo contacté y comenzamos a trabajar. Fui conociendo su trabajo de difusión de la cultura ndé en Saltillo, en *Nacika*, conocido como el estado de Coahuila, tierra ndé, *ndé miikeeya*. Él, a su vez, me puso en contacto con Roberto Flotte, de Ojinaga, Chihuahua, a quien ya conocía Michael Paul Hill. Así, conocí también el trabajo que había realizado para reconectarnos a los n'dee/n'nee/ndé, divididos por las fronteras impuestas. Al grupo se sumó Fox Redsky y Roberto Luján, de Texas. Juntos pusimos manos a la obra y planeamos el primer encuentro binacional n'dee/n'nee/ndé, de lado sur del Tú 'ichiidí, o Río Bravo.

A diferencia de lo que se había trabajado antes, lo organizaríamos por nuestra cuenta: no como n'dee/n'nee/ndé que venían de otro lado a compartir su cultura, sino que queríamos reunirnos como n'dee/n'nee/ndé en nuestra tierra. El encuentro se realizaría en Ojinaga, Chihuahua.

Todo el equipo colaboró para que saliera bien el primer encuentro n'dee/n'nee/ndé. Roberto Luján fue clave para conseguir sede y Roberto Flotte para conseguir espacio para socializar. Tuvimos éxito; conocimos a otros n'dee/n'nee/ndé y entablamos relaciones; el plan: reorganizarnos como Nación para recuperar lo nuestro. Al evento asistieron hermanos de otros pueblos, comunidades, tribus y naciones, hñähñu, warijón, rarámuri/ralámuli. Asistieron miembros de la San Carlos Apache Tribe y de la Lipan Apache Band of Texas, así como los n'dee/n'nee/ndé que vivíamos en Chihuahua y Coahuila de Zaragoza. Parte de la reunión fue grabada para el documental *Keep the Fire Lit*. Meses después me contactaron unos documentalistas noruegos para consultarme y grabar un video para un proyecto sobre los n'dee/n'nee/ndé; nos reunimos en Ciudad Juárez y se grabó material.

En verano de 2017 acudimos a San Carlos Apache Tribe y contacté a ancianos que todavía recordaban que del otro lado de la línea fronteriza aún existíamos n'dee/n'nee/ndé. Lloraron en mi hombro y recibí instrucciones de dos *diyín*: aprender lo más que pudiera de lo que ellos me enseñarían; se trataba de Michael Paul Hill y Cranston Hoffman. Los *diyín* son aquellas personas que tienen poder y realizan nuestras ceremonias. Asistimos a un *holy ground* en Cochise Stronghold, una ceremonia religiosa n'dee/n'nee. Después

regresamos. Ese mismo año volví a participar en grabaciones para el documental noruego; esta vez en la ciudad de Guachochi.

Para 2018 yo estaba por terminar la carrera y ya era padre de dos hijas. A pesar de tener tres trabajos que me agotaban y al mismo tiempo estudiar, organizamos una reunión en San Antonio de las Alazanas, en Arteaga, Coahuila, en la cual afinamos puntos para nuestra meta: la reorganización. Al evento asistieron hermanos rarámuri/ralámuli, kikapú y wixárika, así como ndé de Colorado, Coahuila y Chihuahua, y de la Lipan Apache Band of Texas. Aquel lugar es histórico para nuestra gente: ahí se libró una batalla entre ndé y *nakaiyé*.

Terminé la carrera con el mejor promedio de mi generación; me gané una beca que otorga el estado de Chihuahua, con la cual se me permitía estudiar una maestría gratis en universidades con las que el gobierno tiene convenio. Me sentía bien, pero había mucho trabajo por hacer. Durante la ceremonia de entrega de las becas, en la ciudad de Chihuahua, Antonio Tovar, un chihene que trabajaba como camarógrafo para el gobierno del estado, me reconoció, y me saludó y se despidió en nuestro idioma; yo no lo conocía. Fue representante de su comunidad hasta 2021.

El gobierno federal tiene una lista de pueblos “indígenas”; este término ahora está migrando a “originarios”, después de 80 años; los n’dee/n’nee/ndé no estamos incluidos en ella. A las instituciones que se encargan de los “indígenas” les hace falta mucho conocimiento sobre los n’dee/n’nee/ndé, y a nosotros nos hacía falta encausar lo que sabemos: aunque en nuestros pueblos hay gente que estudia o ya es profesionista con posdoctorados, doctorados, maestrías, ingenierías y licenciaturas, y gente sin carrera universitaria, pero muy sabia y valiosa. Todos no habíamos puesto a trabajar nuestros conocimientos para nuestra causa.

Perdí mi trabajo mejor remunerado debido a que me ausenté más días de los que podía por asistir a la reunión en San Antonio de las Alazanas; sin embargo, lo valió: regresé desempleado, pero con mucha energía. Fui de nuevo a COEPI por una carta de identidad, aquella que ilegal y discriminatoriamente requería la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ); sólo volví a exigirla por reivindicación. Como en mi acta no se decía que yo soy

“indígena”, tenía que pedir que otros “indígenas” me reconocieran como tal, cosa que me pareció absurda, dado que, tras más estudio y preparación, sabía lo que dicta el artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Se los hice saber, pero no quisieron respetarlo; eso era un acto de discriminación. Me fui y les dije que la próxima vez me la darían. Le pedí una carta de reconocimiento como “indígena” a Edith Palma, una de las gobernadoras rarámuri/ralámuli de Guachochi, quien nos acompañó en nuestro encuentro en Arteaga, Coahuila; inmediatamente me la otorgó. Asimismo, Iván Alexander de León Aguirre, como miembro y representante de la Lipan Apache Band of Texas, en los Estados Unidos Mexicanos, me otorgó otra carta, y la Dirigencia Estatal de los Pueblos Originarios del Estado de Chihuahua, una más.

Mientras tanto, en la ciudad de Chihuahua nuestra gente participó en la Expo de los Pueblos Indígenas que realizó la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI); era la primera vez que nuestro pueblo participaba. Se había buscado el acercamiento con esta institución para lograr el reconocimiento; dejamos unas cartas y mantuvimos comunicación con la encargada en aquel momento. Ese año dejó de existir la CDI y se convirtió en el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI); todo el trabajo que habíamos realizado en el CDI, con el cambio a INPI, desapareció.

Volví a COEPI y esta vez no me pudieron negar la Carta de Identidad Indígena, un acto –después sabría– ilegal y discriminatorio. La obtuve con fecha de 22 de agosto de 2018; era la primera vez que alguien la tenía; no quise que fuera el único caso: les conté a otros n’dee/n’nee/ndé sobre el procedimiento para obtenerla; en Juárez la recibió una familia y otras dos personas en Chihuahua. No obstante, después sucedió algo: COEPI, en su oficina en Chihuahua, negó la carta a otros n’dee/n’nee/ndé; la razón: no nos reconocían y no podían darnos esas cartas.

Ese año yo empecé a reunirme con la Red de Pueblos Indígenas de Ciudad Juárez (RPICJ), una organización que, aunque pretende ser dirigida por los representantes de las diversas comunidades de pueblos “indígenas”, en realidad solamente la lleva un grupo de COEPI de Ciudad Juárez; ahí no se hace nada si no se convoca a COEPI. No obstante, por ser una plataforma de

convivencia con otros pueblos, me sumé. La mayoría proviene de comunidades del sur del país; de Chihuahua sólo participamos dos pueblos, rarámuri/ralámuli y los n'dee/n'nee/ndé. Esto es relevante, pues en nuestro trabajo recolectamos cartas de apoyo y reconocimiento como “pueblo indígena”. Le pedí una a la RPICJ, pero el grupo se negó porque no nos conocía: algo muy obvio, dado que sus integrantes provienen de estados ajenos a la tierra n'dee/n'nee/ndé y desconocen nuestra historia, pero también algo triste, ya que no nos acompañaron en la lucha.

Con RPICJ no obtuvimos ninguna carta; no obstante, como comunidades individuales, otros pueblos, como los chinantecos y los wixárika, nos otorgaron algunas, porque nos conocen, nos apoyan y nos reconocen, pues hemos convivido con ellos.

Por otro lado, empecé a entablar relación con la Unidad de Atención Indígena del Instituto Municipal de las Mujeres (IMM), de Ciudad Juárez, y en eventos que ellos organizan, como el Festival Umuki, en el cual participan diversas comunidades. Nos han invitado; ha sido una plataforma importante para darnos a conocer.

Finalicé el año dando clases en una escuela preparatoria. Asimismo, enseñé durante un semestre en 2019, en el cual me tocaría impartir la materia de Historia regional del estado de Chihuahua. De primera mano pude ver cómo en la historia se nos trata, a nosotros, los n'dee/n'nee/ndé: se enseña que sólo veníamos a Chihuahua a robar, pero no que es nuestra tierra y que hacíamos lo necesario para poder vivir; además, solamente se dedican unos párrafos. Yo modifiqué el programa y en las planeaciones incluí información de mi gente y de otros pueblos de los que no se trata a profundidad.

Fue un año activo para nuestra gente. En esa época empecé la licenciatura en Derecho. Impartí bastantes exposiciones, charlas, conferencias magistrales y clases en escuelas primarias, preparatorias, universidades, museos y centros culturales. Los conocimientos de Derecho los aplicaría poco a poco.

Preparamos la reunión n'dee/n'nee/ndé de ese año y asistimos a reuniones de consulta con la COEPI y el INPI. La reunión fue un éxito. Acudieron hermanos de comunidades, tribus y naciones wixárika, rarámuri/ralámuli, oishkama, kikapoa y warijó; de los n'dee/n'nee/ndé, acudieron de Jicarilla

Apache Nation, San Carlos Apache Tribe, Chihene Nde Nation of New Mexico, Lipan Apache Band of Texas, y de Chihuahua, Durango y Coahuila. Culminamos nuestra reorganización con la creación de la Nación N'dee/N'nee/Ndé; el acuerdo de un presidente, un vicepresidente, un secretario y un tesorero, y la elección de representantes de diferentes comunidades de Ascensión, Juárez, Zaragoza, Chihuahua y Saltillo. Yo fui elegido vicepresidente y el *nant'an*, “líder”, de la comunidad de Juárez. Para nombrarnos usamos las tres variantes con el fin de incluirlos a todos, a nuestras diferentes tribus y *gonka'/gotah*.

Comencé a crear contenido infográfico con base en lo que hacían el INPI y el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) para otros grupos étnicos, en los que por supuesto no estábamos incluidos. Tomaba el que saliera o me encontrara y ponía el contenido en n'dee biyat'i', en n'nee biyat'i', en ndé bizzaa' y ndé miizaa. También creamos una página en Facebook y un canal en YouTube con el fin de empezar a difundir nuestra cultura, darnos a conocer, ya que, como lo habíamos notado, mucha gente y algunas instituciones no nos reconocen, otras tantas no saben de nosotros, en parte por la educación que reciben.

En las reuniones en COEPI Juárez con la RPICJ empecé yo a dar a conocer los derechos indígenas que poco se respetan y que son usados de manera folclorista y paternal, por lo que me generé antipatías. Sin embargo, me alegro cuando veo que hay gente que sigue en resistencia y cuando alguien alza la mano y la voz para denunciar –como yo–, cuando se animan y se suman dos manos, dos voces y a veces más.

Comenzó un proceso de reforma constitucional en el estado de Chihuahua en materia política y electoral, para el cual se tenía que consultar a los pueblos indígenas u originarios. Históricamente se nos consultó en varias sesiones y tuvimos que batallar con la ignorancia de los de la COEPI respecto de nuestras formas. Ellos recalcaban esa creencia de superioridad moral e intelectual, así como ese paternalismo, que en su discurso no manifiestan, pero que demuestran totalmente en sus acciones al querer acomodarnos como desean y nombrarnos como creen que está bien. Esto yo no lo permití. No obstante, debido a que las sesiones se realizaban en la ciudad de

Chihuahua y en aquel tiempo yo radicaba en Yaa tu enne, Ciudad Juárez, así como debido a que tenía que trabajar para mi sostén, no siempre pude asistir; además, no todos contamos con la misma preparación, así que no pude defender nuestra posición, y la COEPI y otros grupos impusieron cosas erróneas e inconvenientes para nosotros.

Lo mejor que sacamos de nuestra lucha fue que nos tomaran en cuenta, pues, como bien lo dicen los derechos de los pueblos y las comunidades indígenas, el que no estemos en un registro no nos excluye de nuestros derechos; así que fue un logro para nosotros. Además conocimos a otras familias que se sumaron a nuestra Nación y nuestras comunidades, las cuales han aportado mucha historia oral, historias que entrelazan nuestras historias. Un ejemplo de ello es Virna López Álvarez, quien conectó las historias ndé de Durango que se movieron a Chihuahua y pueblos de los alrededores, las cuales a su vez se conectan con las historias del *nant'an* de Ascensión, Martín Cristóbal Rojas Guevara, cuyos orígenes involucran Durango, Chihuahua y Sonora.

El documental noruego volvería a hacerse presente. Participé en más grabaciones; una parte se filmó donde se realizaron algunas reuniones y consultas con la COEPI, y otros fragmentos en un lugar donde se reunía la Comunidad N'dee/N'nee/Ndé en Chihuahua. Ese mismo año me casé con Valeria Espinoza; fue un suceso muy significativo, ya que la pequeña ceremonia de matrimonio ndé se realizó de manera tradicional, algo que no pasaba en más de cien de años.

Cada comunidad se acomoda según sus propias necesidades. Como Nación tratamos de organizarnos de tal manera que todos pudiéramos aportar algo, a sabiendas de lo difícil que es mientras se vive en la ciudad y se experimentan sus ritmos. Ser profesionista me ha ayudado bastante para aportar a la Nación; la carrera en Historia, mis estudios en Derecho han ayudado mucho.

Por más estudios que uno tenga, el sistema dominante tiene poder y es difícil cambiarlo o transformarlo si no hay intereses que ayuden. En 2019 nos enfrentamos a otros retos: luchar para denunciar y cambiar las prácticas discriminatorias de la COEPI. Llegó un punto en que la COEPI de la ciudad de Chihuahua sacó un comunicado en el que anunciaba que no podía otorgar la

Carta de Identidad Indígena, justo en el momento en que mi gente la solicitaba. Con conocimiento de derechos humanos y derechos indígenas, puedo decir que era algo bueno, porque ninguna institución tiene la facultad de decidir quién es indígena y quién no, pero lo criticable fue que detuvieron este trámite justo cuando mi gente empezó a pedir la carta, lo cual nos trajo problemas, dado que hay ciertos trámites en que es requisito. Este hecho indica que no hay una metodología o protocolo para que se respeten los derechos indígenas ni en la sociedad, ni en las instituciones, oficinas o dependencias del estado de Chihuahua, o si hubo un intento, no hubo conexión, pues en la COEPI de Ciudad Juárez sí las siguen otorgando. Les he hecho esa observación; a los de la COEPI de Juárez les mostré lo que la sede de Chihuahua estuvo divulgando; sin embargo, la situación no ha cambiado.

Por la necesidad de poder divulgar más sobre nuestra gente, hemos estado en comunicación con el INPI y el INALI. Durante mucho tiempo no hubo respuesta significativa desde las oficinas y por parte de los responsables principales. El INPI en Chihuahua nos puso un poco de atención, pues volvimos a participar en la Expo de los Pueblos Indígenas que se hace en la ciudad de Chihuahua. Apenas el año pasado, 2021, por fin fuimos registrados en el Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales (CLIN); sin embargo, la actualización aún no se ha realizado en el sitio de internet.

Asimismo, me comuniqué con la Fonoteca Nacional con el fin de ver la posibilidad de que recibieran audios en nuestro idioma y en las diferentes variantes, pues tenemos temor de que no quede registro de ellas. Establecí buena comunicación. Con el permiso de la Nación y como en aquel entonces era vicepresidente, en su nombre envié audios y transcripciones. Yo soy el vínculo entre la Fonoteca y la Nación, y por medio de aquella el INPI y el INALI contestaron a los llamados que ya les habíamos hecho. No obstante, seguimos con asuntos pendientes; ese año las consultas del INPI continuaron.

Al hacer historia, después de más de 150 años volvimos a aparecer en documentos oficiales del gobierno, en las consultas mencionadas; solicitamos lo que por derecho nos corresponde: nuestras tierras y respeto hacia nosotros, nuestro reconocimiento. Sergio Flores Berlanga nos representó en

las mesas de trabajo en el Foro Nacional. Hasta el momento, el INPI no ha contestado a nuestras peticiones.

Por otro lado, me contactaron para participar en la confección de un documento que preparaba el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) sobre palabras que no tuvieran equivalencia en español; vi esa invitación como una plataforma para darnos a conocer, por lo que sin dudar lo acepté: aparece mi tribu y una palabra en ndé miizaa.

A raíz de la reunión donde nos conformamos como Nación y las relaciones que en ella establecimos, miembros de la Jicarilla Apache Nation, familia Velarde, en especial Jennifer Muskrat-Velarde, nos invitaron a la carrera ceremonial *Gojiya*. Nos recibió *shiitsóoyéé* Jackson Velarde *haskiyiŋi*,⁶ en el campamento de Deea Velarde; hice el viaje con Miguel Márquez, un chihene de la Chihene Nde Nation of New Mexico y representante n’dee/n’nee/ndé en Zaragoza, Chihuahua. Aquella vez corrí la carrera ceremonial en nombre de la familia Velarde y me adoptó el abuelo Jackson, del clan de los Ollero, el clan blanco de los dáá hósh dá yín. Fue un reencuentro con las líneas genealógicas ancestrales, pues en nuestras tradiciones sabemos que los *lepai ndé* somos un grupo que se desprendió de los dáá hósh dá yín hace ya muchos soles.

Continué trabajando. Gracias a las redes sociales, me contactó el joven José Santillanes, de la ciudad de Chihuahua, quien me invitó a ayudarlo como modelo para un libro que habla sobre mi gente; como no podía hacerlo, lo referí con otra persona de la Comunidad N’dee/N’nee/Ndé en Chihuahua. Yo lo apoyé proporcionándole información; sabía que quienes leyeran el libro *Los hijos del desierto* encontrarían contenido fiel con respecto a los ámbitos cultural y lingüístico.

Asimismo, participé representando a mi comunidad en el cabildo de Ciudad Juárez, para la creación de la Comisión de Asuntos Indígenas. Al respecto se publicaron notas y entrevistas en periódicos y en la gaceta de la UACJ; también la presencia en las redes sociales contribuyó a que poco a poco nos diéramos a conocer.

⁶ “Mi abuelo, el señor Jackson Velarde.”

Finalicé aquel año impartiendo clases en un taller en la UACJ; éste era de cultura ndé: enseñé algo del idioma, de tradiciones; consideraba importante que conocieran música, bailes y cultura material; fue satisfactorio.

En 2020 seguimos trabajando e integrando a más familias: si bien hay miles de personas que tienen sangre n'dee/n'nee/ndé, hay quienes desde siglos atrás perdieron la identidad, pero las genealogías no mienten y se puede rastrear su parentesco n'dee/n'nee/ndé. Hay quienes saben de él, pero no están interesados en recuperar la cultura; están satisfechos con saber de dónde vienen y simplemente se identifican como mexicanos; hay también personas que conocen su origen, pero se lo guardan en familia, sin interés de formar parte de una organización. A esto nos hemos enfrentado y seguimos enfrentándonos.

Continuamos nuestras juntas de la Nación. En julio de ese mismo año cambiamos nuestra forma de gobierno a una Asamblea de Representantes y en noviembre se nos sumó la Comunidad N'dee/N'nee/Ndé en Madera. Nuestra familia crece, y gracias a un esfuerzo, un sacrificio en el que se gastan recursos económicos, se toma tiempo de la familia y se padece un desgaste físico y mental.

Gracias a redes sociales por internet, como Facebook, Instagram y Youtube –que es donde han sido difundidas entrevistas y notas sobre mi participación en los ámbitos académico, cultural y político–, me contactaron n'dee/n'nee/ndé de otros lados, de las diferentes naciones enclavadas en los EUA y en los Estados Unidos Mexicanos, así como personas que nos ofrecen apoyo.

Otra lucha es la recuperación de la identidad. En el ámbito institucional, los censos han sido una herramienta útil al respecto. Para realizarlos se sigue un proceso: a miembros de nuestra Nación, la que con esfuerzos hemos creado, se les consulta si se les puede considerar en nuestros censos. Para ello hay que contactar a los familiares y respetar su derecho a la autoadscripción, lo cual me ha tomado tiempo y esfuerzo. El censo no solamente está dirigido a quienes se quieren identificar, sino también de alguna manera se considera a quienes no quieren ser identificados: se debe seguir a las genealogías, identificar a las personas y consultarlas. Hay quienes han manifestado desinterés y se respeta su decisión, y hay quienes aceptan ser parte de

nuestra Nación y entonces se les cuenta dentro de nuestros censos. A esto también se suma el trabajo de la recuperación cultural. Yo me comprometí con gusto, entonces recibí enseñanzas de los ancianos, *diyín/haskjijyĩĩ gokaalii*, y fui comisionado por ellos a transmitir las a los miembros de nuestra Nación que las han perdido.

En 2020 experimenté otra situación: trabajé en el Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). Ya en actividades, vi en Twitter y Facebook que el INPI publicó que en el censo se preguntó si se era “indígena”; pero yo, como parte de una comunidad y también como empleado del INEGI, me pregunté por qué hacían esa publicidad, porque en el censo no se preguntaba eso; se preguntaba cuántas personas hablaban una lengua indígena y cuál era ésta. Aquella era una pregunta mal estructurada: algunas personas me contestaron que no se identificaban como “indígenas”, ya que su lengua materna era otra y hablaban una lengua indígena para dar clases de religión o por interés en la cultura; en ese caso lo censado no respondería lo que se buscaba saber, que era cuántos indígenas hablaban su lengua indígena. Yo cuestioné al INEGI y al INPI a nivel municipal y federal respecto de esta situación, pero no me contestaron o no supieron qué contestar. Para diseñar el censo, el INEGI se basó en los catálogos del INPI y del INALI, que, como ya he mencionado, no nos tenían registrados. A sabiendas de que en ese momento no había registro ni reconocimiento de nuestra gente, de nuestro idioma y nuestras variantes dialectales, me pregunté si saldrían reflejados en este censo. No fuera a pasar como con el COEPI de Juárez: dado que no hemos sido reconocidos ante esta institución, sus funcionarios no sabían cómo registrarnos en su “padrón electrónico de personas indígenas” para sacar su credencial de identificación, pues para hacer esa credencial se meten datos en una computadora y no aparecemos. Los resultados del censo ya fueron publicados y no se ve reflejada la información que nosotros dimos.

Durante la pandemia de COVID-19 me dediqué a hacer infografías, audios y videos en *n'dee biyat'i* y en *n'nee biyat'i*. Algunos tuvieron difusión en Facebook y en páginas que abrieron un espacio para información en idiomas que no fueran español, francés o inglés, del continente que llaman América.

Luego me vi envuelto en una situación desagradable con el INALI: copiaron el proyecto de CLACSO de confeccionar un documento con palabras que no fuesen del español, portugués, inglés o francés de pueblos del continente que llaman América, de los Estados Unidos Mexicanos hacia el sur. El INALI sólo se enfocó en los Estados Unidos Mexicanos; titularon a su proyecto *Intraducibles*. Como no estábamos reconocidos y yo estaba involucrado en diversas actividades, al momento de enterarme de la convocatoria tardé un poco en llenar los requisitos. Comencé un mes antes de que cerrara el periodo de registro. La dinámica para empezar requería señalar de qué pueblo provenía la palabra; de ahí no pasé, no aparecíamos, así que no podía continuar. Luego vi las otras casillas; me surgieron dudas, por lo que mandé un *e-mail* a la dirección correspondiente para consultas; me contestaron de inmediato, pero con algo que no daba respuesta a mi pregunta; entonces les escribí nuevamente y me respondieron menos de una semana antes de que terminara la convocatoria. Como no me respondían, les escribí a sus perfiles de Facebook y Twitter para reportar la situación; sin embargo, o no me contestaban, o contestaban que no aparecíamos en sus listas y no podíamos participar. Un día, quizá por la insistencia, por fin contestaron, pero la respuesta por correo no ayudaba: dijeron que ya habían arreglado el problema, pero solamente agregaron una casilla que decía “otros”. Volví a escribirles para señalar que no servía lo que me contestaban y les planteé de nuevo el problema; les mandé el nombre de mi pueblo, de mi nación, de mi tribu y de mi idioma, y pusieron “otros”. Aun con eso, intenté llenar lo que pedían; no podía escribir en “otros” si no escogía un pueblo de los que venían en su listado; entonces mandé otro correo para comentarles esto y manifestar mi inconformidad; me respondieron que tenía que escoger uno y luego escribir en “otros”. Pedí ayuda a mi gente de la Nación para presionar en Twitter y Facebook; les agradezco que lo hayan hecho. Al final yo decidí participar, pero mi gente no quiso, quizá por enojo. La palabra que envié sí fue seleccionada para aparecer en su libro, que recientemente ha sido publicado (VV.AA., 2021). Todo esto lo logramos hostigándolos en redes sociales como Twitter, Facebook y Messenger, ya que, cuando les mandé mensajes con seriedad, tardaron hasta un año en contestar, y solamente por el hostigamiento, o sea, a la mala.

Queda mucho por hacer, hay que seguir trabajando, cooperar con otras comunidades para que se organicen, pues hay más n'dee/n'nee/ndé en otros municipios y estados que quieren consolidarse como comunidad, pero que no saben cómo hacerlo. Buscamos apoyarlos y enseñarles, como lo hemos hecho hasta el momento, a que se organicen.

Algunos antropólogos, historiadores e investigadores creen que ya no hay “apaches” en los Estados Unidos Mexicanos (desconocen nuestro nombre, n'dee/n'nee/ndé), y yo peleo mucho con ellos: parece que no han hecho bien su trabajo, creen que sus grados académicos y sus ámbitos dictan la verdad; se les olvida que sus conocimientos son algo construido, por eso hay que deconstruirlos, desaferrarlos de sus propias creencias. Mi gente está aquí y aquí seguiremos dando pelea.

Se me han presentado oportunidades de relacionarme políticamente con la Non Profit 503 (c)(3) Lipan Apache Tribe of Texas, en específico ser el jefe de su capítulo en el estado de Chihuahua; me invitó directamente el presidente de la tribu. Después de tres años de la proposición, yo no he dado respuesta; creo firmemente que mi gente tiene su lucha en su territorio, esto no quiere decir que rompamos con todos los que no estén en los Estados Unidos Mexicanos, claro que no: parte de nuestra lucha es reconectarnos con nuestras familias y hermanos de las naciones enclavadas en los EUA, pero tenemos nuestra Nación, y así la mantendremos.

Recientemente también me ofrecieron participar en las elecciones de 2021 para regiduría municipal o diputación federal como candidato perteneciente a un “pueblo indígena”, una acción que el Instituto Federal Electoral (IFE) no respetó por decenas de años. Mario Rascón Miranda, ndé, demandó que se respetara esa posibilidad y logró que el Tribunal Estatal Electoral obligara al Instituto Estatal Electoral (IEE) a que hiciera efectivo que en municipios del estado de Chihuahua con cierto porcentaje de personas “indígenas”, sin importar a qué “pueblo indígena” perteneciera, “originario” o migrante, se tuvieran candidaturas por cada uno de los partidos políticos contendientes. Un ndé lo logró en el estado de Chihuahua, pero el Estado no nos reconoce, qué paradójico.

Un día me contactó Yasmani Santana para invitarme a participar en un libro en que se contaran las luchas de diferentes actores de diferentes pueblos, tribus, naciones y comunidades en los Estados Unidos Mexicanos; estas luchas debían ser contadas por ellos mismos. Me pareció un gran proyecto y acepté; fue todo un reto describir mi propia lucha.

Hice una pausa en mis estudios de Derecho para entrar a una maestría en Antropología Social. Me aceptaron y comencé los estudios en 2021. Asimismo, como historiador se me consideró para participar en un seminario en la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México sobre lo que llaman “apachería” –algunos lo llaman de “atapascanos”, otro término que lucho por erradicar–. Para este seminario presenté una ponencia.

Hasta aquí mi lucha. Continuará.

Shíí ndé nishlíí, yo soy ndé, he hecho cosas, vivo, no me considero bueno ni malo, sólo persona.

Referencias

- Gobiernos de los Estados Unidos Mexicanos y los Estados Unidos de América. (1848, 30 de mayo). *Tratado de paz, amistad, límites y arreglo definitivo entre los Estados Unidos Mexicanos y los Estados Unidos de América*. Recuperado de: <http://www.cila.gob.mx/tyc/1848.pdf>
- Gobiernos de los Estados Unidos Mexicanos y de los Estados Unidos de América. (1853). *Tratado de Límites entre los Estados Unidos Mexicanos y los Estados Unidos de América (Tratado de la Mesilla)*. Recuperado de: https://aplicaciones.sre.gob.mx/tratados/muestratratado_nva.sre?id_tratado=615&depositario=0
- VV.AA. (2021). *Intraducibles*. México: UNESCO, Santillana, Compartir, Mexican Culture & Tourism Institute Houston, Secretaría de Cultura, INALI. Recuperado de: <https://intraducibles.org/libro/>

Somos granos de maíz que vamos construyendo nuestra mazorca: identidad, formación universitaria y nuevos espacios de lucha

NORMA DELIA ROBLES CARRILLO

Sangre

*Mi palabra viene del agua
Está viva
Yo también estaba aquí
Cuando se fundó el mundo
No lo recuerdas
Mira mis ojos
Y escucha mi palabra,
Mi sangre ha venido de lejos
Soy mujer de la lluvia
Mira mis ojos.*

NATALIA TOLEDO

Xuriya¹

*Ne niuki 'atsie pi mieme
 Payeniere
 Ne tsiere nepuyeikakai peripaiti
 Tatei yurienanka muyukamatsie
 Nekwa'a eriwa
 Neu xei'yatsi ne ixite
 Patsi keneneu' eni
 Ne xuriya tepaiti peyatia
 Nepi 'hiki 'uka witari
 Patsi keneneu xeiya.*

Introducción

El texto que presento es una pequeña aportación desde el sentir, vivir y pensar de una mujer wixárika, la cual se ha permitido construir un espacio con base en su propia concepción, y así es como ha dado entendimiento a sus pensamientos y razón al ver las cosas. Aquí apporto, en primer lugar, algunas vivencias de mi niñez: cuando jugaba en el monte, descalza, con mis hermanas; cómo disfrutaba los cuentos que nos contaban nuestros abuelos, cerca del fuego, al atardecer, y cómo –lo más importante– nuestros padres nos enseñaron a amar la Tierra y todo lo que emana de ella. Ellos nos decían que la Tierra era parte de ellos y sin ellos no podíamos ser nada; es la casa donde habitan nuestras deidades desde que se creó el mundo. Por ello los wixáriari cuidamos y protegemos la Tierra. Todos estos saberes me han permitido construirme como ser humano proveniente de una comunidad indígena: a través de las enseñanzas de mis antepasados y mis ancestros he construido mi propia identidad y he sabido quién soy ahora.

¹ Traducción al wixárika realizada por la autora del presente capítulo.

Pero, ¿qué es la identidad? Es complejo y complicado explicar esta palabra en unas cuantas líneas, este concepto. En nuestra cultura wixárika, la identidad se entiende considerando desde el proceso ritual de concebir el nombre de una persona en sus primeros años de vida hasta cómo se construye poco a poco toda la cosmovisión también a partir de ciertos ritos. A través de los rituales, que se realizan en todo momento desde el nacimiento, la humanidad pide permiso para poseer algo de la naturaleza, y a través de ellos se tiene respeto y cuidado por la Tierra, vamos construyendo nuestra identidad como seres humanos.

En un segundo momento, hago una aportación de los retos y perspectivas como mujer indígena en un proceso de formación académica y de cómo fue la experiencia del choque cultural al llegar a un contexto ajeno, la ciudad. Estos cambios me permitieron construir una identidad sin olvidar mis raíces, y por medio de esos obstáculos pude descifrar algunos términos (palabras, conceptos y significados) con los que las instituciones y la sociedad occidental misma categorizan a personas de comunidades originarias. Estas expresiones me ayudaron a establecer un puente de comunicación entre el mundo urbano y el rural: entender una lengua (en mi caso el español) y vivir en el contexto me posibilitaron el entendimiento de dos mundos, el comunitario y el de la ciudad. Asimismo, con base en todas estas vivencias pude contrastar ideologías, espacios, sentires, así como construir mi propia ideología.

En el tercer y último pasaje, hablo acerca de cómo una institución como la universidad ha cambiado mi perspectiva como persona perteneciente a una comunidad indígena y hablante de una lengua originaria, así como realizo una pequeña aportación acerca de mi trabajo en una institución universitaria. En ella colaboro para visibilizar a las personas indígenas, para que nuestras voces no sean silenciadas, para que la gente sepa que ya llegamos y estamos aquí los pueblos originarios, luchando e insertándonos en este mundo para prepararnos y desarrollarnos como profesionistas.

Agradecimientos

Estoy agradecida con el doctor Yasmani Santana Colin por la invitación a formar parte de este selecto grupo de narrativas. Apoyo esta iniciativa, la de llevar los sonidos de nuestras voces como contribución a la escucha de nuestros pueblos y como una manera de compartir con la sociedad en que nos desenvolvemos; es una manera de visibilizar las luchas. También quiero agradecer a todas las mujeres y hombres que trazaron los primeros caminos para lograr el acceso a escenarios universitarios; que luchan para abrirnos espacios en diferentes ámbitos sociales, escolares, académicos o profesionales; que salieron de sus comunidades para dirigirse a concentraciones urbanas en búsqueda de sus sueños.

1. El origen del nombre desde la cosmovisión wixárika

Mi nombre es Norma Delia Robles Carrillo y en wixárika me dicen *Xitaima*. Cuenta mi madre que este nombre me fue asignado por mis deidades a través de un sueño que tuvo el sabio de mi cultura, más conocido como el *mar'akame*: a través de esta revelación onírica se le indicó que me fuera asignado el nombre de *Xitaima*. Esta palabra tiene dos formas de entenderse: *xita* significa “cuando la milpa está jiloteando”, es decir que este nombre proviene del maíz. Pero también se entiende que es un proceso de vida del ser humano; en esta etapa una persona está en la juventud, es cuando estás aprendiendo a vivir y adquieres nuevos conocimientos.

¿Pero cómo es asignado este nombre a los niños? Pues a través del bautizo, el cual consiste en dos momentos: el primero, la presentación, cuando el bebé es dejado en la Tierra (*kwieta iyanitsie*) y se presenta ante ella (*ta tei yuniernaka*). Se pone el piecito del bebé sobre la *hikara* y se trata de darle vuelta. Este ritual se realiza con la finalidad de que el niño o la niña no se espante en las noches, y no lo asusten los seres malignos del exterior o de la noche. Dicen mis abuelos que, cuando no se realiza este ritual, el niño es perseguido por seres malignos que lo espantan; ésa es la razón por la que

algunos bebés lloran mucho y se asustan cuando cae la noche. La creencia dice que cuando el sol (*ta wewiekame*) se oculta, ya no lo cuida como cuando es de día y eso pasa porque la Tierra no lo reconoce como miembro de este universo.

El segundo momento es cuando el niño es bautizado (*ka'hauxinarienitsie*) por el *mara'akame*. En este rito el niño es presentado a la madre Tierra (*tatei yurienaka*); el *mara'akame* dirige este ritual por medio de su rezo (*nenewiya*) y se le asigna un nombre que es revelado una noche antes de la celebración. El nombre se asigna en la casa grande, *tuki*, el lugar donde moran nuestras deidades y ancestros. Después de cinco días de nacido, el niño wixárika es presentado con las deidades para que lo conozcan como miembro de la cultura y así pueda poseer los conocimientos ancestrales. El ritual inicia con la presentación de los cinco puntos cardinales: primero el centro de la Tierra, es ahí donde mora nuestro abuelo fuego; luego, a la derecha, Xapawiyemeta, donde se encuentra la isla de los alacranes, ubicada en el lago de Chapala, Jalisco; a la izquierda, Hauxa manaká, cerro gordo que se localiza en el estado de Durango; Paritsutia, que es en Haramaratsie, que se encuentra en San Blas, Nayarit; sigue Tekata, que se encuentra ubicado en Tuapurie, Santa Catarina Cuexcomatitlán, y finalmente Wirikuta, en la sierra de Catorce, ubicada en el estado de Zacatecas.

Nuestras deidades se dividieron en los cinco puntos cardinales, antes de los inicios de la creación del mundo. Las deidades fueron asignadas a estos lugares sagrados para cuidarnos de nosotros y del mundo. Por ello cada año peregrinos wixáritari y de otras culturas van a esos sitios; llevan ofrendas para pedir y agradecer por la vida, el bienestar en la Tierra, tanto para las familias como para las plantas, los animales y el mundo entero.

Nuestras deidades son las que nos guían desde el inicio de nuestra existencia; por eso somos presentados, para que cuidemos de ellos y ellos, a su vez nos enseñen a estar en constante comunicación con el entorno. Porque sabemos que forman parte de nosotros mismos, defendemos, cuidamos y trabajamos la Tierra.

2. Concepción de la Tierra para los wixáritari

La cultura wixárika tiene un gran respeto por la Tierra, es por ello que su cosmovisión va de la mano con la concepción de su espacio. La Tierra como planeta, como suelo, la tierra como agua y la tierra como territorio forman parte de la familia y de las deidades sagradas. La visión del mundo y de la vida cotidiana de una persona wixárika en su entorno con la Tierra es *Tatei Yurienaka* (nuestra madre Tierra).

La Tierra es un ser humano al que cuidamos y protegemos, pues es la que nos da alimento, nos sostiene en esta vida. Ella conoce nuestras andanzas, nuestras alegrías, nuestras tristezas; es la que nos cobijó desde el principio de nuestra existencia y también será la que nos cobije cuando llegue el día de nuestra partida, ya que sólo nos llevaremos ese puño de tierra que nos cobijará para toda la eternidad.

Según la creencia wixárika, cuando una persona muere, en el entierro se ofrenda un puño de tierra, gotas de agua y comida, con la intención de que el difunto no tenga frío, ni hambre ni sed en el inframundo. Por ello tenemos esa concepción de la Tierra.

3. Lugar de origen/Mesa del Tirador

Mesa del Tirador es una comunidad wixárika que se encuentra al oeste del estado de Jalisco, en el municipio de Bolaños. También es conocida como Xiupa, lugar de robles. Es una de las últimas localidades del estado, en la zona donde se dividen los estados de Jalisco y Nayarit. La vida de Xiupa inicia antes del amanecer; las pláticas y risas se empiezan a escuchar de una casa a otra. El sonido de los golpes de los botes de aluminio, de los pasos, el chillido de las carretillas se empiezan a escuchar por todos lados en dirección al ojo de agua, que se encuentra a la orilla del pueblo.

Cuando la luz del día empieza aclarar más, se siente el frío de la mañana, ese airecito que te despeina y te hace sentir que ya ha amanecido. Se puede apreciar el humo que sale de las casas de adobe formando en el cielo

pequeñas nubes con figuras de animales flotantes. Se percibe el olor a tortillas recién hechas, se escuchan las manos tortear, señal de que las mujeres preparan los alimentos que ofrecerán a la familia. Cuando los rayos del sol tocan su morada, los hombres salen de sus hogares para dirigirse a sus actividades cotidianas; se van a trabajar al campo, en la construcción o como peones en los ranchos.

Hombres y mujeres en las comunidades de pueblos originarios desempeñan funciones específicas, ya sea social o culturalmente. El varón, dentro de su hogar es la cabeza de la familia, es el que sale a trabajar para traer sustento al hogar, pero también el responsable de vestir y calzar a sus integrantes. En la parte social, es quien asiste a las reuniones de la comunidad y el que tiene una figura o representación en ella. En la parte tradicional, va a la cacería para que se pueda llevar a cabo la fiesta tradicional.

4. El papel de las mujeres wixáritari en las comunidades

Desde lejos se puede apreciar la gama de colores que visten los varones en sus atuendos de gala: están plasmados de una variedad de figuras que representan la simbología procedente del mundo animal y vegetal, de objetos importantes y sagrados para la cultura. También hay otro tipo de traje, el casual, el que se usa en la vida cotidiana de hombres y mujeres.

Te has preguntado quién realiza esos atuendos, llenos de simbolismos y color. Las mujeres wixáritari son las que bordan, cosen los trajes de sus parejas, de su familia y los de ellas mismas. Desde temprana edad, antes de que llegues a la vida adulta, te van sumergiendo en funciones que debes conocer como mujer wixárika; es un proceso de preparación para que puedas replicar los saberes con tus futuras generaciones. Cuando eres mujer, tu madre se encargará de enseñarte lo que una mujer debe saber antes de que llegues a la vida adulta y las obligaciones que asumirás cuando consolides una familia.

Es importante mencionar que los accesorios que realizan son sólo para sí mismas; por ello te enseñan a coser para que tú misma puedas producir los

propios atuendos que utilizarás día a día, ya que es una necesidad. Una vez que te enseñan a realizar tus propias prendas, también te van incorporando en las funciones del hogar, como son tortear, ir por agua, lavar trastes, barrer y demás actividades.

Entonces de los nueve años en adelante, te enseñan a bordar, coser las cosas básicas. Una de ellas es el patrón de las montañas, pues las montañas representan tus altas y bajas, el camino que recorrerás en esta vida. Una vez que aprendes a seguir los patrones de esa figura, puedes bordar las cosas que tú quieras, pero estos conocimientos los vas adquiriendo conforme creces y pones en práctica tus conocimientos.

Asimismo, te enseñan el panorama general que debe conocer una mujer wixárika y las responsabilidades que adquirirás con tu cultura cuando llegues a la edad adulta: conformarás tu propia familia, serás la que portará la *hikara* sagrada, la que enciende la vela en las ceremonias para pedir por la salud y el bienestar. Cuando los hijos no están presentes, están lejos, la madre sigue realizando estos ritos en su memoria, para que encuentren paz y tranquilidad.

5. Organización social de los wixáritari

El gobierno de los wixáritari está conformado por dos sistemas: el tradicional y el municipal, uno en San Sebastián Teponahuaxtlán y el otro está en Tuxpan de Bolaños (Kuruxi Manuwe), los cuales pertenecen, respectivamente, a los municipios de Mezquitic y Bolaños, ambos en Jalisco.

Estas dos localidades se encargan de resguardar las tradiciones ancestrales de los wixáritari. Las autoridades tradicionales están conformadas por consejos de ancianos llamados *kawiteros*; estas personas son las que han cumplido con sus obligaciones dentro de su comunidad en la parte tradicional y comunitaria. El *kawitero* es el responsable de elegir a los miembros del gobierno tradicional, que se renueva cada año en una ceremonia en que se intercambian varas de mando, que representan varas de poder. Esta ceremonia se realiza en cuanto entra el año nuevo.

La consolidación del gobierno tradicional está encabezada por el *tatuwani* (gobernador), cuya principal función es de carácter judicial: toma las decisiones dentro de ese gobierno. Luego están el juez y el alcalde, quienes acompañan al gobernador a resolver las problemáticas que se presenten; siguen los tenientes o delegados, y, por último, los *topiles*, quienes fungen como mensajeros o policías, bajo la orden de un capitán. También existen cargos para cuidar a las deidades de cada *tukipa* (casa donde moran los dioses de la cultura).

Mi comunidad está organizada con esos dos sistemas de gobierno; contamos con un delegado municipal y su planilla, conformada por el subdelegado, el secretario y el tesorero, quienes lo apoyan para que cumpla las funciones que le corresponden. El delegado se encarga de organizar reuniones, resolver las problemáticas que se susciten y representar a la comunidad en otras delegaciones; también organiza faenas y hace valer los derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad, según el estatuto comunal, ya que estamos regidos por usos y costumbres.

6. Formación académica

Hablaré acerca de mis primeros años escolares. Yo estudié en mi comunidad, en la Escuela Primaria Bilingüe “Progreso”; esos inicios de formación fueron los más difíciles, porque me costó mucho trabajo socializar y aprender de manera rápida. Era una niña con un proceso más lento que mis compañeros, lo que causó un disgusto para mis padres y mis maestros.

Ellos no sabían que a mí me costaba mucho trabajo comprender el español. En mi casa sólo se hablaba el wixárika y mis abuelos eran monolingües. Los libros de texto estaban en español. Esta lengua me era ajena; no me atrevía a hablarla porque era extraña y no comprendía sus términos; una vez que se me explicaba en mi idioma, que era el wixárika, entendía mejor. Aprendí a leer hasta llegar a quinto año de primaria.

Luego ingresé a la telesecundaria Xapawiyeme, que estaba en mi comunidad, pero seguí enfrentándome con los problemas de la lengua. No podía

expresarme de manera adecuada, por lo que cada día fue de esfuerzo y dedicación para concluir mis estudios de manera satisfactoria. Mi padre me mandó a estudiar la preparatoria en la comunidad de Puente de Camotlán, en el municipio de La Yesca. La intención era que yo aprendiera de la mejor manera el español, pues ahí ni los docentes ni mis compañeros eran hablantes de ninguna lengua.

Mi padre quería que tuviera una educación en que las clases se impartieran sólo en español; sin embargo, eso me causó muchos problemas, ya que no era la misma educación que nos daban en la comunidad. Allá, en la comunidad, todo lo hacíamos de manera manual, hablando y con apuntes en los cuadernos. En la nueva escuela la enseñanza era diferente en algunos rubros: sí se utilizaba el cuaderno, pero también llevábamos una materia de computación, solamente una vez por semana.

Recuerdo mi primer día de clases de computación: el docente dijo: “Prendan sus computadoras”, pero yo no sabía cómo encender esa máquina. Me quedé viendo, esperando a que encendiera, y nada; mis compañeros me miraban y se reían. Luego pasó el maestro y me dijo: “¿A poco usted no sabe usar una computadora?”, y sólo moví mi cabeza para darle a entender que no sabía. Me ayudó a encenderla y a abrir una hoja; después empezó a dictar y todos empezaron a escribir, pero yo no sabía escribir en esas máquinas; entonces empecé a teclear con un solo dedo y todos se volvieron a reír; dijeron que había llegado un pájaro a comer el maíz.

Al concluir mis estudios de preparatoria empecé a entender que existían dos mundos distintos en una misma sociedad, muy cercanos, pero con otras maneras de comprender, entender y visualizar las cosas. Estas experiencias que les acabo de relatar me han hecho entender cuestiones que desconocía: cómo iba a entender si mi mundo giraba en torno al contexto en que me desarrollé en la primera etapa de mi vida; ahora entiendo que existen muchos mundos, muchos lenguajes y muchas maneras de entender sin dejar de ser lo que eres.

7. Retos y perspectivas de la mujer wixárika

Desde los inicios de mi niñez siempre me llamó la atención querer estudiar, puesto que estuve inmersa en muchas vivencias que no eran favorables para mí. Veía mucha desigualdad hacia las mujeres, y la única salida que encontré fue refugiarme en la educación, para resguardarme, para construir mi propio espacio. Fue así como inició la aventura de irme de mi comunidad en busca de una escuela, de un mundo mejor para mí, con nuevas oportunidades; si no me construía mi propio espacio, iba a ser difícil construir un mundo mejor para todos.

A falta de servicios de educación para el nivel superior, tuve que migrar a otro espacio, donde sí existiera la universidad. Fue así que ingresé a la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), con el único sueño de ser una profesionista. Al llegar a la ciudad, me di cuenta de que era un mundo distinto del que yo estaba acostumbrada, me sentí en un laberinto sin salida. Me encontré con una sociedad diferente y extraña, con costumbres ajenas a la cultura de la que provengo y de la que escuché una lengua que conocía, pero que yo no hablaba bien. Un lugar donde la sociedad me veía con extrañeza por llevar mi traje, por mi manera de hablar, por el tono de piel, por la condición social y cultural. La sociedad te pone etiquetas sin conocer la gran lucha que vienes atravesando. La gente de la ciudad está acostumbrada a que los originarios estén allá, en sus pueblos, sembrando, haciendo artesanías y realizando rituales, pero no una carrera profesional.

Fue muy difícil entender algunos comentarios que hacían referencia a mi persona: me decían que si “me habían bajado a tamborazos del cerro”, que “yo no hablaba bien el español”, que “desde lejos se me notaba el nopal en la frente”. Todos esos comentarios me hicieron pensar en un principio que yo no era de ese contexto y no era digna de estar en algunos espacios. Por ello traté de excluirme y hablar lo menos que se pudiera, para que no supieran de mi existencia; traté de no portar mi ropa, por miedo a ser rechazada. Empecé a recordar lo que en algún momento mi padre me dijo, *que era mejor hablar el español...* Entonces comprendí lo que trataba de decirme y a lo que yo no le hacía caso. Ahora sí estaba dispuesta a hablarlo y, aunque me

esforzaba, siempre me terminaban diciendo que yo tenía mi acento de indígena, que nunca aprendería a hablar bien.

Cuando escuché ese término de “indígena”, yo no sabía por qué me llamaban así, ahí en la ciudad. Desconocía si hacían alusión a que hablaba una lengua diferente o a que venía de un pueblo. En las instituciones educativas lo empecé a escuchar con mayor frecuencia, por lo que comprendí que en la ciudad utilizaban esta palabra para categorizarnos a las personas que somos hablantes de una lengua originaria. Entonces, yo era indígena en la ciudad y en mi comunidad era wixárika. Entré en una confusión muy fuerte: reflexionaba sobre qué función tenía Xitaima en la ciudad, si iba a llamarse a sí misma indígena o wixárika, sobre qué papel tenían esas dos palabras en la ciudad.

Cuando yo les decía que era wixárika, me preguntaban que qué era eso, por lo que yo les decía que así era mi lengua. Les explicaba que en mi comunidad hablamos esa lengua para comunicarnos y para expresar nuestros sentires y alegrías a través de ella. Terminaba diciéndoles que también hablaba un poco español, por lo que yo era bilingüe. Todas estas ideologías me permitieron comprender que los mundos eran distintos, que, aunque son lenguas originarias, ya sea el wixárika, el mazahua o el náhuatl, cada una de ellas implica diferentes maneras de visualizar y concebir el mundo. Eso no quiere decir que por hablar una lengua originaria no comprendas las ideologías occidentales, sino todo lo contrario: saber hablar una lengua te permite entender mundos distintos que están inmersos en una misma sociedad, hablar una lengua te permite sentir y pensar un mundo distinto.

Las instituciones han creado términos que les permiten categorizar a los hablantes, pero en realidad se les debería llamar como ellos se adscriben. Las instituciones categorizan con el término “indígena” a todas aquellas personas que hablan una lengua originaria. Y no debería ser así, deberían nombrarnos como nos describimos en cada cultura. Cuando nos empezaron a nombrar con esta representación, indígena, se generó más desconocimiento, porque ahora la sociedad cree que todos los grupos pertenecemos a una misma cultura, y no es así: cada uno tiene sus propias características y su forma de ver el mundo, dentro de cada comunidad habitan grandes y diversos

mundos. Y lo único que tienen en común es la subsistencia de su propio hábitat, su lengua y su pasado, para seguir resistiendo, para conservar su identidad como culturas.

Después de que reconocí los términos y las palabras con las cuales se referían a los grupos indígenas para categorizarnos, comprendí que no éramos parte de la sociedad en la que vivíamos todos; estábamos, pero no éramos parte de ella.

Luego, en la metrópoli donde vivía, pude identificar que había una manera de vestir distinta a la nuestra, pero no todos vestían igual viviendo en esa misma sociedad: unos vestían de negro con cadenas y llevaban un peinado de lado que casi no dejaba ver su rostro; otros traían una ropa toda aguada, con playeras grandes y cachuchas hacia atrás. Eso me empezó a llamar la atención y empecé a cuestionarme por qué en mi comunidad sólo teníamos dos maneras de vestir, la casual y el traje de gala. Allá, en mi comunidad, el atuendo lo realizas tú misma: escoges los colores, sin la necesidad de portar otra cosa que no sea la propia vestimenta que caracteriza a la mujer wixárika. Me empezaron a preguntar por qué no vestía a la “moda”, ¿cuál moda?, ¿qué es eso? Yo no entendía de modas, yo sólo tenía mis faldas largas, frondosas, y mis blusas coloridas.

Poco a poco empecé a entender que estar a la moda es utilizar atuendos que reflejan las estaciones del año y las prendas que salen en cierta temporada; esos cambios me empezaron a conflictuar respecto a mi forma de vestir y de verme. Entonces me preguntaba si en Xitaima se estaba a la moda con las faldas largas y, sin saber qué responderme, dejé pasar los años atenta a las diferentes maneras de visualizar las cosas.

Asimismo, me di cuenta de que en la ciudad la mujer es “más libre”, puesto que ella también sale a trabajar y deja su casa, lo cual no es mal visto; al contrario, la mujer tiene que realizar sus propias actividades para seguir creciendo como profesionista, sin sentirse cohibida por las actividades que lleva a cabo.

En el mundo donde me desenvolvía me sentía pequeña, aunque ya era mayor de edad y había concluido mis estudios de licenciatura. Me di cuenta de que en el mundo occidental se consideraba que a mi edad aún se era muy

joven para tener hijos, pero, cuando iba a mi comunidad, me decían que ya era mayor, que ya debería tenerlos. Entendía el contexto en que estaba pisando, ya que en las comunidades no es mal visto que una persona de muy corta edad tenga hijos; la mayoría de las personas han tenido sus hijos muy jóvenes, yo soy producto de ello. A pesar de que entendía el contexto de mi comunidad, empecé a tener un conflicto en mi cabeza: en la ciudad me decían que era muy joven aún y en mi comunidad decían que ya era mayor.

Según el mundo donde te desenvuelvas, podrás ver las cosas de otra manera. Es bueno contrastarlo y tomar el que te haga sentir mejor como persona. En el mundo donde me desenvolvía, empecé a descubrir que no era necesario seguir pensando en mi edad y cuándo tener hijos, sino, más bien, yo podía decidirlo, y descubrí que soy dueña de mi cuerpo y sólo yo puedo decidir sin sentirme juzgada.

8. Mi perspectiva en la universidad

La universidad me ha aportado herramientas teóricas y metodológicas que me han permitido reforzar aprendizajes que tuve en mi comunidad y proponer nuevas alternativas en los diferentes contextos. Este conocimiento me ha posibilitado contrastar ideologías y construir puentes que benefician directamente mi aprendizaje personal y se convierten en alternativas para aplicar en el entorno en que me desenvuelvo como un ser humano colectivo.

Considero fundamental el acceso a la educación superior, pues, a través de la adquisición de ciertos conocimientos, es posible visualizar y entender problemáticas complejas, de manera que se propongan alternativas viables para ponerlas en práctica en las comunidades y en todos los espacios donde se busque mejorar la vida de las personas.

La universidad me ha dado herramientas para plantear ideales y escenarios, así como discernir sobre diferentes aspectos. La escuela me ha dado el acceso de compartir el conocimiento que adquiero todos los días y también me ha permitido alzar la voz ante las cosas que no son congruentes en las instituciones educativas, gubernamentales, sociales y comunitarias. Al

adentrarme en una visión crítica del mundo, he podido aprender y entender otras posturas, culturas, maneras de vivir y perspectivas, lo que ha hecho posible aportar a los pueblos originarios acompañamiento integral en los procesos que se desarrollan.

9. Migrar a la ciudad de Querétaro

Decidí migrar a la ciudad de Querétaro, no por cuestión de suerte o porque yo quisiera alejarme de mi comunidad otra vez, sino por necesidad; tenía que hacerlo si quería seguir construyendo o sembrándome como profesionalista. Nuevamente tuve que desapegarme de mi comunidad en busca de nuevas oportunidades.

Llegué a esta nueva ciudad llamada Santiago de Querétaro. Se localiza al sur del Bajío, en el centro de México. Es una de las ciudades con mayor población, muy conocida por su arquitectura colonial y una concentración alta de poblaciones indígenas provenientes de toda la República Mexicana. La lengua más hablada es el otomí o ñhähñu, seguida del náhuatl, el mazahua, el zapoteco, el triqui, el tzotzil, el tének y, con menos hablantes, el wixárika.

Al llegar a esta nueva ciudad me introduje en un mundo más distinto, pero al cual estaba acostumbrada, ya que es una ciudad más grande que Nayarit. Me vi inmersa en una metrópoli llena de luces; parece que la ciudad vive de noche. En el cielo, a lo lejos, se pueden apreciar las nubes cafés y negras; en ocasiones parece que el cielo se va a caer, pero no es así, es el humo que han causado los grandes parques industriales que existen en la ciudad.

Migrar de ciudad en ciudad no es nada sencillo, porque te enfrentas con el choque cultural, el choque territorial, otra lengua, otra manera de vestir. Enfrentarse a estos cambios puede lastimar tus pensamientos, bajar tu autoestima, por los comentarios y la forma en que te idealizan, y la forma como te ven día a día.

La ciudad no es tan buena como parece, ya que tienes que aprender a vivir dentro de ella y subsistir ante los cambios que se vayan generando ahí dentro.

10. Mi paso en el posgrado

En 2018 viajé a la ciudad de Querétaro en búsqueda de nuevas oportunidades para seguir preparándome, por lo que me postulé a la maestría en Estudios Amerindios. Fui aceptada y se me asignó una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); estuve en esa maestría dos semestres. Se decidió (otra vez) que mis conocimientos y mi capacidad de redacción en español no estaban a la altura de esa maestría. Al finalizar el semestre apareció en mi plataforma una materia reprobada, por lo que se me retiró la beca, con la cual solventaba los gastos de la escuela, la renta y la comida.

Decidí continuar con mis estudios de posgrado; cubría mis gastos a través de la venta de artesanías, pero, a pesar de todo el esfuerzo, llegó un momento en que los gastos se convirtieron en una preocupación; recordaba mi sueño, pero nunca imaginé cuánto iba a doler sobrevivir en un lugar que no era mi contexto ni mi territorio.

Así, pasaron días y más días sin tener respaldo de la institución en que estudiaba; no encontraba apoyo, aunque sabían de mi situación; sólo me decían: “Pues regrésate a tu pueblo”. Querétaro es muy caro; ellos no entendían que yo tenía un compromiso y un contrato conmigo misma.

Recurrí a la coordinación y a la dirección, pero todo fue en vano; parecía que se hacían los sordos, que no pasaba nada y que yo era la culpable de haber reprobado esa materia de lingüística. Para mí en realidad era algo muy nuevo y ajeno, y seguía sin comprender; aunque le preguntaba a la maestra, yo no entendía y parecía que no era la única, por lo que decidimos también tomar esa materia con otro doctor de la facultad, a manera de apoyo. Así pudimos entender mejor, puesto que él explicaba desde nuestros contextos y nos ponía ejemplos de nuestras lenguas; entonces pude digerir de la mejor manera los términos que se utilizan en lingüística.

No obstante, la presión se incrementó cuando empecé a decir que no le entendía a la maestra; me quejé con la coordinadora; unos cuantos compañeros me respaldaron, para que habláramos de la mejor forma y entre todos revisáramos la manera de mejorar las clases.

A pesar de los esfuerzos y el tiempo invertido en hablar para solucionar esa situación, todo fue en vano, por lo que busqué orientación en otras áreas. Afortunadamente encontré la Coordinación de Derecho Indígena, en la cual el coordinador del área me dio atención y acompañamiento en ese proceso y me orientó sobre qué hacer; me dijo que debía conocer el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, en sus artículos 7°, 26°, 27°, 29° y 30°, en los que se explicaban elementos necesarios para poder exigir mis derechos.

También encontré otros documentos, entre ellos la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (2008), en cuyo artículo 14, fracción 1, se menciona que: “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”; que “los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación” (fracción 2), (p. 7). Esto se refleja en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo segundo constitucional, en la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en la Ley de Educación Pública del Estado de Querétaro, en la Ley de Derechos y Cultura de los Pueblos y Comunidades Indígenas del estado de Querétaro, y en la matriz del estudiante de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), el Estatuto Orgánico.

Mientras yo trataba de recuperar mi materia reprobada, me documentaba sobre aquellas leyes, con el fin de que se me hiciera el examen con las propuestas que había sugerido, según las leyes, como hablante de una lengua originaria. Yo había mencionado muchas veces que estaban violentando mis derechos lingüísticos.

Los conflictos continuaron dentro de la maestría, porque algunos compañeros se empezaron a quejar también. Mi semestre terminó con todas las materias reprobadas en la plataforma; mis compañeras pendían de un hilo, a punto de reprobado, sólo que sus asesores de tesis las defendieron y pudieron continuar con sus estudios de posgrado.

Después de haber vivido todo esto, conocí los recursos y las instancias a las cuales puedes acudir para validar tus derechos lingüísticos y sociales.

En medio de coraje y tristeza llevé un proceso de esos recursos y acudí hasta las últimas instancias. Además, no sólo era una lucha propia, sino también la de otro compañero, que no quiso hablar ni decir nada por miedo a ser señalado.

Ahora comprendo que las luchas no se dan por simple gusto, sino que hay derechos y obligaciones que se deben respetar: la diversidad se respeta, es un derecho de la identidad. Así, las instancias me respaldaron a continuar mi proceso; por ello trabajo en favor de los derechos lingüísticos de los estudiantes de pueblos originarios, hablantes de las diferentes lenguas que tenemos en la universidad.

11. Abrazar mi identidad

Todas estas experiencias me hicieron pensar y abrazar la cultura en la que nací, y no negar el pueblo wixárika de donde provengo. Xitaima tiene su propia identidad y siempre seré wixárika a donde vaya. Cuando vivía estos procesos, no entendía muchas cosas que pasaban a mi alrededor; sin embargo, actualmente puedo decir que ninguna cultura se reemplaza o debe ser desechada, sino que coexiste, se teje y se construye. Estar inmersa en la lógica urbana me permite cambiar mi perspectiva y reconocer quién soy, y de esta manera voltear y abrazar mis orígenes.

Los pueblos originarios se reconfiguran y transforman sin dejar de ser lo que son y, dadas las necesidades personales, educativas y económicas, suele ser necesario salir de las comunidades; esto de ninguna manera significa dejar de ser en esencia la persona que eres, ni mucho menos desvincularse de la comunidad.

Las condiciones sociales, culturales o económicas no deben ser motivo de vergüenza. Todas las experiencias a lo largo de nuestra vida nos construyen como personas; en mi caso me llevaron a constituir la persona que soy en las diferentes facetas y funciones que desempeño como mujer, alumna, amiga, profesionista y cualquier otro papel que decida emprender. Cada día observé, contrasté, y así comprendí cuán valiosas son las identidades e ideologías en el

proceso de desarrollo como seres humanos y, en conjunto, como cultura. Aprendí que el contacto entre diferentes culturas no las anula, sino que reafirma, retoña y edifica la identidad de cada una; a partir de esas diferencias descubrí otras realidades.

Asimismo, aprendí a cumplir mis sueños, a mantenerme creativa y a mirar los cambios como algo positivo, a estar orgullosa de quien miro al espejo. Al estar inmersa en todas estas ideologías que en algún momento no comprendía, pude construir mi identidad, porque comprendí que las ideologías no restan ni anulan, sino reafirman lo que somos como humanidad. Aprendí que el mundo es de todas y todos, y que la vida no va en función de copiar costumbres y creencias para ser aceptada. Me tomó mucho tiempo y reflexión entender que yo tenía una cultura que me gustaba y que no tenía que cambiar por el simple hecho de pertenecer a un espacio determinado o por cumplir las expectativas de otras personas, que no tenía que renunciar a mi vestimenta o dejar de hablar mi lengua para integrarme o no ser juzgada.

Hoy me doy cuenta de que mi identidad vale mucho, y que va más allá de portar mi traje o pertenecer a la cultura wixárika. Sin embargo, también me doy cuenta y asumo mi compromiso con mi cultura para preservar nuestras tradiciones y transmitir las a futuras generaciones. Invito a todas las personas a nunca tener vergüenza de ser quienes son y a no dejar de usar su ropa tradicional, a no dejar de hablar su lengua; las invito a elegir ser su propia visión sin tener que negar su esencia: al negar nuestra raíz, negamos nuestro ser. Después de haber vivido y visto todos estos cambios, puedo decir que siento que por fin tengo un lugar, que tengo un origen, y ésta es mi identidad.

12. El lugar en donde me desempeño ahora como profesionista

Actualmente trabajo en la Universidad Autónoma de Querétaro, en la Coordinación de Derecho Indígena. Trabajo por la cultura, la educación y los derechos indígenas. Enriquezco mi práctica a través de la capacitación continua, y promuevo la integración de más compañeros a espacios educativos

y culturales por medio del trabajo colaborativo, proyectos y becas, con el fin de que ejerzan sus derechos educativos y logren trazar sus propios caminos.

Es importante mencionar que la educación y los espacios educativos son un derecho constitucional de los estudiantes de pueblos originarios, ellos tienen el derecho de acceder a una educación intercultural; esto ya es ley, está reconocido dentro de las instituciones, pero, a pesar de ello, la educación sigue siendo un espacio exclusivo, particularmente en el nivel superior. Es menos probable que los estudiantes de pueblos originarios accedan a la universidad o la concluyan; se les interponen muchas barreras, no sólo de dotación cultural, sino también de dotación económica, aspecto que siempre está involucrado en este proceso de exclusión.

Me ha tocado ser mediadora en diferentes áreas para alzar la voz por que se visibilicen los derechos de los estudiantes indígenas y se lancen iniciativas incluyentes, que favorezcan a este sector de la población, así como también he sido un puente de comunicación con los estudiantes.

Cuando ven una figura familiar se identifican y se acercan a preguntar sus dudas sobre algunas dificultades que han experimentado; yo trato de orientarlos con mucha empatía; para mí, atender es un placer, lo hago con mucho gusto. No quiero que se sientan excluidos y, cuando tienen dificultades, los motivo con apoyo de recursos o instancias a las que pueden acudir; la mayoría desconoce que puede recibir estas ayudas y evitar la deserción.

13. Sembrar en otros espacios, resignificar mi ser

Después de haber experimentado todas estas vivencias en la ciudad, regresé a mi comunidad inmersa en aquellas cosas que vi desde fuera. Ahora me doy cuenta de que no es verdad que conocía a fondo mi cultura; yo creía que sí la conocía porque viví ahí todo el tiempo, pero al salir me di cuenta de que no era así. Los cambios que experimenté al salir me permitieron entender y diferenciar a fondo las cuestiones de identidad. Esto se debe a que no estaba consciente de que mi cultura está repleta de conocimientos y es un mundo lleno de cosas; cada parte de ella importa y si algo es cierto, es que no sabía

yo a ciencia cierta quién era y que existían tantas culturas, tantos mundos, y que yo pertenecía a uno de ellos.

Después de reflexionar sobre las problemáticas a las que nos enfrentamos muchos jóvenes que salimos de nuestras comunidades en busca de metas, sueños o simplemente oportunidades para mejorar nuestra condición social, entendí que en la ciudad también existen desigualdades, que no es verdad cuando dicen que allá hay todo; es cierto que todo está cerca (escuela, hospitales y universidad), pero no todos podemos ser poseedores de los servicios de salud, de educación. Pude ver que esa desigualdad existe en todos lados y falta identidad.

Las ideologías, las costumbres, la vestimenta, las modas, la música, todo ello también permeó en mí. En unas vacaciones, fui a mi comunidad; llevaba ropa para mis tías, huaraches y otras cosas que hay aquí en la ciudad y que no hay allá; pensaba que se alegrarían de recibir cosas nuevas, pero no fue así: me comentaron que no se verían bien y que no aguantarían esos huaraches, que la tierra no era apta para ese calzado. También me preguntaron por qué no usaba falda; les contesté que era más fácil caminar con pantalones, pero replicaron que no estaba bien que dejara de usar mi ropa. Ahí entendí tantas cosas. Ese día me llevaron a los lugares sagrados, en ellos me enseñaron a amar mi cultura. Durante la visita observé cómo se dirigían a nuestras deidades y cómo salían de sus ojos lagrimitas de agradecimiento de que yo las acompañara en ese momento, en ese viaje; me agradecieron que estuviera ahí y me dijeron que pedirían por mí para que un día pudiera entender a las deidades como ellas. Fue lo más bello que pude escuchar.

Después de ese día, ya no quería regresarme, pero me dijeron que llevara mi voz y mi lengua a todas partes sin olvidar mis raíces y que también estaba bien estudiar, porque entendería dos mundos y era mejor así.

Entendí que muchos jóvenes como yo se permean de otras culturas y se olvidan de sus raíces; cuando llegan a la comunidad, quieren imponer la cultura externa que han aprendido y dejan de darle valor a su propia vestimenta, a las tradiciones que dan origen a sus raíces. Entonces inicié trabajo comunitario en mi propia población, para rescatar la identidad de nuestras raíces como cultura wixárika.

Esta iniciativa surgió porque me di cuenta de que los jóvenes ya no portaban su traje tradicional, sino que utilizaban otras modas que les ofrecía el mundo occidental; su forma de vestir dio un giro importante. También el gusto de la música cambió: ya no escuchan la música regional, propia de nuestra comunidad, sino que empezaron a escuchar otro tipo de música, como el reguetón y el rap.

Me acerqué a los jóvenes tratando de que no sintieran que les imponía mis gustos, sino que busqué algo que les llamara la atención según su edad, por lo que decidí ofrecerles clases de baile popular; al mismo tiempo les comenté que era necesario enseñar danzas autóctonas de nuestra región para que conociéramos nuestro origen y los significados de las danzas que se bailaban en nuestras fiestas tradicionales. Así también los fui acercando a las actividades comunitarias, de manera que tuvieran presencia en la población y sintieran que era necesario aportar como jóvenes.

En 2017 realicé un documental que lleva por título *Norma kpaima*. Participo como codirectora y actriz. En él muestro los límites lingüísticos, económicos y raciales que vivimos los migrantes en las ciudades; también resalto la importancia que tiene mi lengua y los derechos de las mujeres indígenas. Ha sido un medio que me ha permitido visibilizar las problemáticas sociales que se viven en las comunidades indígenas.

Conclusión

La experiencia de escribir esta narrativa biográfica me ha hecho entender que los tres espacios en donde me desarrollé jugaron un papel importante en mi formación académica, personal y en la construcción de mi identidad. Hoy en día reconozco que existen muchas culturas que no saben que cada una de ellas es un mundo y que en su interior habitan otros mundos, grandes y diversos. Estas culturas, ya sean occidentales u originarias, guardan una cosmovisión propia que las caracteriza y diferencia de otros contextos y formas de entendimiento.

Referencias

Naciones Unidas (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Nueva York: Naciones Unidas.

Entre mi historia y la definición de mi mirada: identidad, formación universitaria y perspectivas sobre la construcción del conocimiento

ADRIÁN BAXCAJAY SÁNCHEZ

Al igual que ustedes, nos gusta reunirnos con nuestras familias. Trabajamos, reímos, lloramos. Algunas veces somos felices y otras nos duele el corazón (...). ¿Por qué permitir que nos limiten? ¿Por qué no soñar algo distinto?

KPAIMA

Soy Adrián Baxcajay Sánchez, hñähñú¹ de la región del Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo. Escribir este texto fue un reto. El proceso de mirar hacia mi interior y desnaturalizar mi propia historia resultó en un encuentro conmigo mismo. Espero que estas líneas abonen a la comprensión de nuestros dilemas, nuestras luchas internas y los retos a los que aún nos enfrentamos como miembros de comunidades originarias. La idea es que mis experiencias no sean leídas como algo exótico o como el caso de éxito de un indígena, sino que en ellas se puedan ver tanto nuestras trayectorias de vida como la hostilidad con que nos hemos encontrado en el proceso de lograr nuestras aspiraciones; esta hostilidad, no obstante, ha sido parteaguas para

¹ En este texto he utilizado la variante ortográfica *hñähñú*, que corresponde al Valle del Mezquital.

lanzar propuestas desde nuestras identidades y desde nuestro conocimiento, así como para ir cambiando las falsas imágenes que se tienen de nosotros.

Espero que este texto sea una puerta de entrada para que nos miren con igual dignidad y con la conciencia de que estamos aquí. Así también, que esta narrativa sea aliciente para todas y todos los compañeros que son parte de un pueblo originario, para que participen de manera más activa en los diversos ámbitos de la vida de este país, que también es nuestro, sin dejar de reconocer los esfuerzos de los compañeros que nos han precedido y que también nos han inspirado.

La intención de relatar algunos trozos de vida es describir las circunstancias que han construido mi perspectiva y mi forma de pensar. No considero que mi vida tenga algo de especial, más bien es muy similar a la historia de otros jóvenes indígenas que han logrado estudiar una carrera universitaria.

1. Sobre la diversidad y nuestra individualidad

Como parte de la diversidad de los pueblos en México nos hemos adaptado a las nuevas circunstancias del país y la globalización, la mayoría de las ocasiones en una condición de desventaja. En muchos casos esto ha reafirmado nuestra identidad, nuestra dignidad y nuestros principios. Aun con las dificultades que nos hemos encontrado, desde distintos espacios nos hemos hecho presentes y pretendemos cambiar la visión que se tiene sobre nosotros; en este trayecto ya no estamos dispuestos a dar vuelta atrás.

Si bien existen diferencias lingüísticas, compartimos algunas formas de hacer la vida, de hacer comunidad, compartimos la base misma de nuestra alimentación, incluso también hay un conjunto de patrones que nos lastiman por igual: las barreras forjadas desde la infravaloración, el racismo y la inequidad en el acceso a oportunidades. Sin duda, estos sucesos nos impactan, desde lo colectivo como comunidad, como pueblos, pero también desde el ámbito individual. Estas experiencias e historias son parte central para cuestionar la realidad en la que vivimos y al mismo tiempo nos alimentan para continuar en aquellos procesos.

Quizá el objetivo de este texto sea dar cuenta de las dimensiones y entramados en los que como miembros de una comunidad estamos inmersos. Entre esas cuestiones están la vida en la comunidad, la familia, la escuela (universidad) –ésta representa el desarrollo profesional y uno de los caminos aspiracionales– y los trabajos en los que nos desempeñamos. Sin embargo, es en la dimensión individual en donde nuestros conflictos se resuelven, se median, se adaptan y aprendemos a navegar entre mundos paralelos. Es en donde concretamos nuestras convicciones, damos el valor a las personas, somos capaces de reconocernos en los otros o como parte de algo, asumimos papeles y nuestras luchas, pero fundamentalmente definimos nuestro lugar en el mundo.

Me parece importante reconocer que posicionarme políticamente frente a los otros ha sido un proceso continuo de aprendizaje, de adaptación y de reconocimiento de mí mismo. La definición de quién soy ahora es resultado de mis vivencias; de las decisiones que tomé; de la continuidad que represento de mis padres y abuelos; de lo que heredé de mis ancestros, lo cual fundamentalmente ha sido su capacidad de sobrevivencia, aun en condiciones poco favorables; de la experiencia de ser miembro de una comunidad hñähñú, con las obligaciones que eso implica; del proceso de reflexión sobre mí mismo como persona, como hombre, y, por último, de la búsqueda de una vida menos difícil.

2. Sobre mis orígenes

Yo nací un viernes del mes de julio de 1991 en la comunidad del Botho, municipio de Cardonal, en el Valle del Mezquital. Mi padre es Juan Baxcajay, hñähñú, y mi madre Susana Sánchez, nahua del norte del estado de Hidalgo. Soy el primero de cuatro hijos; tengo dos hermanas y un hermano con los que he crecido; cada uno está haciendo la vida según como piensa que es lo mejor para sí.

Mi mamá dice que poco antes de que yo naciera hubo un eclipse de sol y se le decía que ella no debía ver el eclipse porque la luna podría comer

algunas de mis extremidades, alguna mano, un brazo o una oreja. Por eso, ella tuvo que protegerse dentro de la casa. El caso es que, cuando nació, tenía muy tierna la cabeza, es decir, además de la mollera, había una gran parte de mi cabeza que estaba muy sensible, como cuando uno encuentra huevos tiernos dentro de las gallinas que se cocinan en nuestras casas: el cascarón no está duro y es como si estuviera cubierto sólo de una tela. Así estaba mi cabeza. Mi bisabuela paterna decía que era por la luna; entonces me cubrió la cabeza con cal,² remedio que ayudaría a que ésta endureciera.

Lo cierto es que era un niño muy débil físicamente, demasiado flaco; de hecho, siempre fui muy torpe para algunos trabajos que implicaban mucha fuerza. Según mi abuela materna, la razón era que no se le había dado de comer a la Tierra. Este ritual se hacía durante la cuarentena. Sin embargo, en mi caso la ofrenda a la Tierra se realizó cuando ya tenía como ocho años, igual y me componía. La idea misma de depender sólo de mi fuerza física fue una de las razones que me empujaron a buscar otras posibilidades.

Para ser más exactos, pertenezco a la manzana del Baxcajay (*baxkahi*),³ una de las tres manzanas que conforman mi comunidad. Reconocerme de este lugar ha sido relevante, porque ahí es donde crecí y viví mi infancia, al igual que todos los chicos de mi edad; es mi lugar. Allí cursé la educación básica, en la escuela bilingüe de mi comunidad, así como la educación secundaria, en la Escuela Telesecundaria 106. Posteriormente ingresé al Colegio de Bachilleres de mi municipio.

En estas etapas, mi niñez y mi adolescencia, todos vivimos la cotidianidad de nuestro pueblo, que implicaba ir a la escuela, ayudar en casa, ir a deshierbar o regar la milpa, cortar zacate, deshojar, desgranar, ayudar a cuidar a los borregos, otros a pastorear chivos, muchos de mis vecinos desde tempranas edades ya se dedicaban a ranchar la cal los lunes. Esos momentos, esas experiencias son las que se impregnan, nos marcan, no necesariamente son cuestionadas, pero nos definen.

² Una de las características de mi comunidad es que aún se hornea la piedra para producir cal viva, la cual es utilizada para el nixtamal.

³ “Tierra árida”, en la legua hñähñü del Valle del Mezquital.

La vida en la escuela no es tan diferente; sin embargo, a medida que uno avanza, se hacen evidentes los contrastes de cómo hemos aprendido. Por ejemplo, algunos padres encaminan a sus hijos a la lectura de obras y autores universales, podríamos decir, mientras que muchos niños no reciben esa educación, como en mi pueblo: si bien yo leía mis libros de texto de la escuela, no crecí con el hábito de la lectura; allí la lectura funge como algo útil para hacer un trámite o para no perderse cuando vas a algún lado, pero no es una actividad a la que se le dedicara tiempo.

Mis hermanas, mi hermano y yo crecimos hablando el español. Mi madre no solía hablar su lengua, porque en la comunidad no había quien charlara en náhuatl; de vez en cuando nos compartía algunas frases y palabras, y más que nada por nuestra curiosidad. Por su lado, mi padre no nos hablaba en hñähñú, en parte porque sólo estuvo en algunos periodos de nuestra niñez. Él iba y venía frecuentemente de los Estados Unidos, como indocumentado. La última vez que estuvo con nosotros, yo aún estaba en la secundaria, hace 15 años. Ésta era una situación normal para todos los niños y jóvenes de mi pueblo, tener a algún miembro de su familia lejos de casa. Lo poco que sabemos del hñähñú lo hemos aprendido en mi comunidad. Pensándolo bien, los jóvenes que son mis contemporáneos en la comunidad no hablan la lengua hñähñú, a pesar de que sus padres la hablaran: como no la transmitieron a las nuevas generaciones, no la hablamos fluidamente.

A decir verdad, en ese tiempo la idea sobre nuestra identidad no era importante, algo relacionado con las ideas de progresar. La educación no tenía nada que ver con aprender el hñähñú; los profesores de mi primaria, de hecho, a pesar de que ellos eran bilingües y de la región, no se tomaron en serio la enseñanza de la lengua hñähñú.

Los padres, no todos, pero sí la mayoría, tenían la idea de que los hijos debían aspirar a una vida mejor. Era frecuente que nos decían que buscáramos ser alguien en la vida; esta frase tan trillada era la manera en la que nuestros padres nos alentaban a estudiar y con el tiempo se volvió la brújula de nuestras aspiraciones, pero no sabíamos a ciencia cierta cuál era el camino correcto a seguir. Ser alguien en la vida era representado por las personas exitosas que lograban tener una profesión o dinero, algo así. Sin embargo,

estudiar no era el único camino; algunos jóvenes decidieron seguir los pasos de nuestros paisanos y se fueron al norte. Después de la secundaria era común que los y las jóvenes de mi comunidad se fueran a los EUA, ya que los padres los alentaban o mandaban por ellos; hasta el día de hoy, muchos anhelan su regreso.

Dada su experiencia migratoria, otros padres aconsejaban a sus hijos estudiar, ya que el trayecto a los EUA era muy extenuante y la vida lejos de la familia les había resultado muy dura. En nuestro caso, por lo menos para mis hermanas y para mí, no se nos pasó por la mente la posibilidad de migrar; yo creo que a esa edad no teníamos idea de las decisiones que tomábamos; después de estudiar la secundaria nos seguimos al bachillerato, en la cabecera de mi municipio.

En el bachillerato comenzamos a interactuar con jóvenes de otros pueblos, pero de la misma región. En este periodo, de igual forma, no cuestionábamos la identidad; ser hñähñú no estaba en mis reflexiones, ni hubo por parte de la escuela media superior esfuerzos por enseñar a partir de elementos de nuestras propias comunidades.

En mi caso, la idea de seguir estudiando era la única opción; las ganas de aprender y de intentar lograr algunas metas aspiracionales resultaron los móviles para aplicar a la universidad. Pero realmente nunca estuve seguro de las implicaciones de poder acceder a la educación superior.

En lo personal, el apoyo de mis padres ha sido fundamental; reconozco mi posición de privilegio frente a otros jóvenes que tenían la intención de estudiar: yo pude estudiar algo que me gustaba y que posteriormente fue la base para construir mi propio criterio. A decir verdad, desde niños teníamos sueños y de ellos nos alimentamos. No todos logran cumplir esos objetivos; muchos lo intentan y se quedan en el camino, por la falta de dinero, por falta de apoyo de sus padres, por no tener orientación o algunas palabras que reconforten en el momento correcto.

3. El origen y la historia de mis padres, quienes me acompañan

Un aspecto fundamental en la construcción de mi mirada es la historia y el origen de mis padres, de mis abuelas, mis abuelos, mis antepasados. Ellos son parte de mi rostro, de mi voz y también de mi conciencia; en otros campos, en otras luchas, pero al final soy la continuación de su persistencia. Soy la evidencia de que estuvieron aquí. Así, pues, la vida de nuestros padres marca la forma en la que nos crían, en cómo proyectan sus sueños, sus ilusiones de una vida mejor, pero también reflejan la dureza de su niñez. Supongo que ello depende de qué tan sensibles somos o qué tanta atención le ponemos a lo que nuestros padres nos comparten.

Nuestros padres, como muchos indígenas de este tiempo, viven como piensan que es mejor –por ejemplo, la decisión de migrar a la ciudad–, al igual que muchos de los jóvenes de su generación. Son experiencias que les tocó vivir; cotidianamente me topo con esas historias cuando ando en la calle; no puedo evitar recordarlos. Desde la mirada de mis padres, esa etapa fue parte de su vida, algo normal, ¿pero qué habrían elegido si hubieran tenido más opciones?

Yo siempre he tenido presentes esas experiencias y han sido muy importantes en la constitución de mi forma de ver a los demás, así como, en especial, en la manera de reconocermé o distinguirme de otros jóvenes que encuentro en la ciudad.

Mi madre es nahua, hablante del ejido Petlacatl, municipio de Orizatlán, en el norte del estado de Hidalgo. Ella llegó a la Ciudad de México a los 13 años, sin haber terminado la primaria y seguramente hablando más o menos el español. Me cuenta que por circunstancias familiares decidió no continuar la primaria. Aunque mi abuelo Chano (Marciano Sánchez) es una persona que valora la educación e instaba a sus hijos a educarse, la falta de recursos económicos terminó desalentando a mi madre y a sus hermanos. Además, mi abuela era estricta y la regañaba porque el lápiz se acababa o porque el cuaderno ya no tenía hojas en blanco.

Éste es el común denominador, que se repite frecuentemente: para ellos la educación pudo haber representado la posibilidad de cambiar sus propias

vidas. De hecho, a veces hay una suerte de enojo: nadie decide dónde nacer, pero eso marca las oportunidades o las barreras para conseguir algo como estudiar.

La idea de ayudar a sus padres, ganar dinero y ser capaz de adquirir lo que deseara la llevó a trabajar en casas en Huejutla y más tarde en México. Fue así como ella vino a trabajar a la ciudad, como muchas jóvenes de su pueblo, más bien como muchas chicas del Hidalgo rural de ese tiempo. Las últimas palabras de su padre fueron que se cuidara, que los hombres tienen malas intenciones; esta advertencia respondía a la vida hostil que podría llevar si fuera madre soltera. Ser madre soltera no era bien visto; en algunos lugares aún se les llama mujeres fracasadas; hoy en día, en ocasiones, aún he escuchado esas expresiones.

Una parte que en lo personal me conflictúa es que me reconozco como hñähñú, aunque también desciendo de nahuas. Yo no crecí en esa tierra, pero siempre me ha fascinado. Al final de todo, representa mi otra mitad y una razón fundamental por la cual estoy acá. Creo que mi madre no sólo me trajo al mundo, sino que también me regala esta raíz, la cual debo seguir descubriendo. Sin embargo, en este lugar he observado frecuentemente clasismo y racismo vestidos de buena educación. De mi familia nahua de Hidalgo, algunas tías, primas y primos tienen una imagen de lo que supuestamente es mejor, pero se trata de una vida cosmética que los ha desconectado de nuestra raíz; incluso he sentido que a veces miran a sus contemporáneos con desprecio. Y se repite la falsa idea de que por vivir en la ciudad o tener una profesión son superiores; reproducen un esquema de vida diferente, hasta en la forma como nos tratan, como si de verdad fuéramos muy distintos. Por supuesto he observado prejuicios, aunque siempre nos encontremos en los rostros del otro.

La educación en un contexto como el del Valle del Mezquital o el de la Huasteca sin duda conlleva enormes sacrificios; no obstante, esa educación que nos permite desempeñarnos en un trabajo y nos da para ir más allá en el conocimiento también debería darnos una mirada más clara de lo que pasa en nuestra realidad: un título universitario o un grado no debería darnos licencia para mirar desde arriba del hombro.

Mi padre es un hñähñú, campesino, albañil y calero. Mi padre no cuenta mucho sobre su niñez; esa parte de su vida nos la han compartido mis tías. Mi abuela materna es Elena Caldo Cantha. Era casi una niña cuando la casaron con mi abuelo; lograron cuatro hijos, y digo lograron porque en ese tiempo se asumía como normal la muerte de los bebés.

Al respecto, en mi pueblo y yo creo que en general en el Valle, se solía explicar que había personas con la habilidad de convertirse en una especie de ave, muy parecida a un guajolote, a las que se les conocía como brujas. Se decía que estas brujas chupaban la sangre de los bebés y por lo general se sospechaba de algunas mujeres. Si se tenía a un bebé en casa, era necesario tomar ciertas precauciones: colocar ajos en las puertas y ventanas, espejos, colgar un pantalón, o tener cerca tijeras y machetes, por si se llegara a necesitar y así poder cortar el agujón de esa persona ave. Por ello, no se suele mostrar a los bebés cuando tienen pocas semanas de nacidos. Se decía que, de darse el caso de encontrarse a estas mujeres, había que ser amables con ellas; de hecho, de ser necesario, invitarles pulque.

Desde otra mirada, diríamos que es una forma de explicar la muerte de los infantes, quienes posiblemente murieron por otras causas en un contexto como el del Valle del Mezquital: alguna enfermedad simple, desnutrición o una deficiencia inmunológica con la que nació el bebé. Se trata de formas de enfrentar la realidad. O, al final de todo, quizá sólo fue el constante acecho de aquellos que se llevan las almas.

La presencia del pulque marcó de forma importante la vida de mi padre: es una bebida con la que se sacia la sed en el Valle del Mezquital, pero también es una bebida alcohólica. Es bien sabido que varios de mis tíos y abuelos murieron por no saciarse. Es el caso de mi abuelo paterno: él era alcohólico y violento; sus hijos sufrieron por ello y también mi abuela. Ella murió muy joven e igualmente por alcoholismo, y por la violencia intrafamiliar, que mata. Mi padre quedó huérfano de madre a los doce años; posteriormente, trabajó en la Ciudad de México: como aprendiz de mecánico, auxiliar en una tienda, incluso como chalán en las obras, es decir, se convirtió en uno más de los tantos albañiles que semana a semana venían a trabajar a la Ciudad de México.

Mis padres se conocieron en los 80 trabajando en la Ciudad de México; eran unos jóvenes de entre 17 y 18 años. Más tarde decidieron formar una familia y regresaron a la comunidad, ya que vivir en la ciudad no les permitiría formar un patrimonio. Durante años mi padre iba y venía de la Ciudad de México, pero con el tiempo ya no fue suficiente para mantener a tres hijos. Entonces decidió seguir los pasos de la mayoría, encaminarse hacia los EUA.

Al respecto, me parece importante reconocer que, debido a la migración, la mayoría de la gente del Valle del Mezquital ha logrado hacerse de un patrimonio; las remesas han permitido a muchos jóvenes, como en mi caso, finalizar los estudios universitarios. De cierta manera esta realidad aún se repite allá en el Valle, los nuevos jóvenes siguen emigrando.

Estas experiencias, las de mis padres, me hacen repensar que no podemos negar ciertas realidades, las cuales acompañan las reflexiones acerca de los posibles horizontes y van reforzando las convicciones sobre nuestras condiciones.

4. Los aprendizajes de la universidad

Un factor relevante en mi trayecto a la universidad fue la sola decisión de intentarlo. En 2009 decidí postularme para ingresar a la carrera de Economía; no estaba seguro de quedar ni de si había sido una buena decisión esa licenciatura. Una de las motivaciones para estudiar esta carrera es la misma que ha movido a muchos jóvenes de algunas comunidades a ir a la universidad: entender cómo generar desarrollo en nuestros propios espacios. En la región del Valle, la migración está normalizada y no hay empleos bien pagados. Las perspectivas desde el desarrollo regional siempre fueron una motivación para buscar respuestas y soluciones a lo que yo consideraba como problema.

Si bien algunas veces había venido a la Ciudad de México con mi familia, por lo regular a la Villa, la sola idea de transitar en esta urbe me era impensable. Ya encaminado para el examen de admisión, a pesar de que en los últimos meses había estudiado los temas que vendrían en el examen, me sentí desalentado al encontrarme con tantos chicos que también se estaban

postulando. Aún recuerdo que me acompañó mi mamá, pues ella era quien ya había vivido en esta ciudad, que en aquella época era otra. Me concentré en realizar mi examen de admisión y agoté las horas de la prueba, pero al final me quedé con la sensación de haberles hecho perder tiempo y dinero a mis padres; no sé qué pensó mi madre, pero en el fondo yo estaba invadido por mis inseguridades.

Esa sensación de no tener las capacidades y tener que esforzarme más que mis compañeros ha sido una constante, así como la sensación de no estar seguro de hacia dónde voy y si valían la pena todos los sacrificios que hacíamos.

Finalmente, fui admitido en la licenciatura. Comencé mis estudios en Economía en 2009, en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A decir verdad, ingresar a una casa de estudios como la UNAM nunca estuvo en el radar, pero la idea de intentarlo fue una decisión que luego me permitió formarme. Lo cierto es que siempre tuve muchas expectativas sobre la educación universitaria, las cuales, posteriormente, se desgajarían poco a poco. Finalizar una licenciatura como mecanismo de movilidad aún es muy valorado en muchas de nuestras comunidades. Es una oportunidad para conocer; uno se embarca en estudiar para aprender y superarse. Es una aspiración por la que apostamos nuestros sueños y los de nuestros padres.

Pero esto no es una regla general. Me encontré en una facultad en que los chicos asumían la educación superior como mero trámite, a muchos de ellos sus papás los obligaban a estudiar. Muchos ni deseaban estudiar esa licenciatura, pero fueron admitidos en ella por sus bajas calificaciones en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) o porque perdieron varios años en la prepa; entonces no estaban en el lugar que ellos deseaban. Es decir, había una constante desvalorización del lugar que tenían. Por otro lado, la educación en este tipo de escuelas es impersonal la mayoría de las ocasiones.

Por ende, la posibilidad de coincidir en muchos aspectos con mis compañeros de clases en un primer momento fue casi nula. La idea de estudiar y el conjunto de esfuerzos que yo hacía chocaban con la forma en que mis compañeros desvalorizaban la educación que recibían en la FES-Acatlán.

La dinámica entre los compañeros sólo generó desconfianza en mí, así como no compartir hábitos y los códigos que entre ellos se habían impuesto. Se nos mira como ingenuos: me molestó su constante insistencia en que hiciera lo que ellos hacían, en que pensara como ellos. Me parece que se tendrían que respetar ciertas formas de pensar y de actuar; conocer a alguien con quien no se comparten ciertas formas de vida no debería generar conflicto. Me parece que ser originario, provenir de un contexto diferente, con valores diferentes, no debería implicar exclusión.

Por otro lado, la discriminación en el contexto universitario no se evidenció de manera tan clara: el racismo y la discriminación no sólo tienen que ver con el color de piel, sino también con la puesta en duda de nuestras capacidades, y con la idea de que lo rural y lo campesino son inferiores. Ni se diga de lo que se piensa de los indígenas.

Los compañeros y yo, en las ciudades en las que nos encontramos, siempre buscamos no ser visibles. A pesar de los avances, siguen siendo retos no menores el que todos se acostumbren a vernos, en todos los ámbitos, y que se respete de igual manera nuestra dignidad como seres humanos. Sin embargo, por un lado, la sociedad mexicana aún no está acostumbrada a la diversidad y, por el otro, nosotros aún tenemos el temor a ser rechazados o ser objeto de burla.

Se nos trata de dos formas: la primera, es un trato meramente de rechazo y con clara intención de no generar ningún tipo de interacción, como ciudadanos de segunda; se marcan claras diferencias entre ellos y nosotros, con base en la exclusión por nuestros rasgos, nuestra forma de hablar y hasta la ropa que vestimos. La segunda forma es el trato condescendiente, que está vestido de una amabilidad fundada también en prejuicios. Hay una presunción de que no hemos desarrollado algunas capacidades cognoscitivas; entonces se nos habla de cierta manera para que entendamos las cosas, por no decir que se nos mira como tontos. Dentro de esta forma, localizamos esa idea de ayudar a los indígenas, pero a partir de una relación de superioridad, que niega nuestra capacidad de agencia, la capacidad de resolver nuestras problemáticas.

A veces este rechazo no se expresa de manera explícita, sino en la forma en la que se nos mira, en que se evita tratarnos, en la forma burlesca en que

algunas personas se expresan de ciertas cuestiones cotidianas de nuestros pueblos, de la vida rural. Muchas veces la ofensa no está en qué se dice, sino en cómo se dice, con la clara intención de menospreciar y herir. Y sí, ésa es la vida que nos tocó vivir, pero nunca pensé que el hecho de que me lo dijeran de cierta manera en una charla, como haciendo relajo, fuera a incomodarme, pero así fue.

Otra experiencia dentro de la UNAM fue lo que observé como becario en una instancia que estudia la diversidad y la interculturalidad. En este lugar tuve la oportunidad de conocer y toparme con una gran cantidad de chicos que venían de comunidades o que se adscribían como miembros de un pueblo originario de México. Uno siempre está buscando personas con quien compartir ideas o historias muy parecidas, como la de dejar el pueblo natal o la familia en busca de nuevas oportunidades, que se cuestionen sobre nuestra condición como miembros de una comunidad y reflexionen en los futuros posibles.

Ese sistema de becas operaba con un mecanismo de entregas de reportes mensuales; escribíamos sobre cómo nos iba en el semestre y algunas dificultades. La verdad, no sabemos si realmente eran leídos esos reportes o sólo se les archivaba para las auditorías. Recientemente nos enteramos de que la encargada de este sistema de becas utilizó algunos de los reportes para escribir una publicación, con lo que violó la confidencialidad de los becarios y exbecarios. Si bien fue relegada de su puesto, no hay un cambio en la relación entre los jóvenes de este sistema de becas y los académicos.

Cada 12 de octubre hay una comida anual con el rector de la universidad, en la que se escuchan discursos sumamente reivindicativos y las fotos no se hacen esperar; posan como una gran familia. Pero, en realidad, en la cotidianidad no hay interacciones; los investigadores de este programa realizan sus publicaciones en torno a los pueblos originarios y la diversidad; en ocasiones son invitados como especialistas en el tema indígena en México y hasta denuncian públicamente las inequidades y la situación de los pueblos. Sin embargo, los becarios ahí están, como un número más; los investigadores se enteran de su presencia accidentalmente en los pasillos, cuando los primeros van a recoger el apoyo económico. No se han abierto espacios para que los

jóvenes de este programa sean también partícipes de la generación de conocimiento. A algunos investigadores les interesa lo que pasa con los pueblos indígenas, sus conocimientos, pero no lo que pasa con los portadores de esas experiencias, no les interesan los miembros de esas comunidades. Es complicado determinar si realmente nos toman en serio en la vida diaria y en la toma de decisiones de la academia.

Actualmente, somos toda una generación de indígenas conscientes de nuestras historias y de las formas en que se nos ha tratado. Por ende, cuando alguien tiene un trato amigable, hospitalario y generoso hacia nosotros, actuamos con muchas reservas. Creo que es muy difícil cambiar algunas de nuestras actitudes; en un primer momento se nos verá renuentes, con mucha desconfianza, muchas veces con la intención de no ser visibles.

5. Mi llegada al Programa de Liderazgo

Un suceso importante que amplió mis perspectivas, no sólo profesionales, fue el Programa de Liderazgo para Jóvenes Indígenas (PLJI) de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP). Éste es un lugar seguro, por el que muchos jóvenes indígenas hemos transitado; ahí me encontré con mujeres y hombres que cuestionan constantemente su realidad, que tienen sueños y también buscan el acceso a una mejor vida. Una cuestión central del programa es reflexionar lo que los jóvenes indígenas tenemos que decir de viva voz y compartir lo que ocurre en nuestras propias comunidades. Realmente se busca generar en los participantes capacidades para que sean ellos quienes tengan la última palabra.

Este programa cambió mi perspectiva; los jóvenes que participan tienen convicciones bien establecidas, con historias que en lo personal me inspiraron. Me hicieron ver que provenimos de los diversos pueblos de México, pero que también somos jóvenes; que es necesario tomar posiciones en los diversos espacios de este país para cambiar paulatinamente lo que nos lastima y lo que nos niega. No sé si ellos saben, si ya han dimensionado lo que generan en nuestras mentes cuando egresamos de este programa.

Un eje de dicho programa es la reflexión de la pertinencia de los liderazgos indígenas comunitarios. Más allá de ser un líder desde una perspectiva individual y desde la excepcionalidad, se trata de tener claro cómo ejercer un liderazgo desde lo comunitario, con responsabilidad y criterios éticos. En este sentido es necesario repensar los liderazgos desde abajo, es decir, desde nuestras comunidades, las cuales presentan enormes retos. Es necesario reconocer el contexto donde se actúa y lo que les da sentido a nuestras propias organizaciones comunitarias; de lo contrario, difícilmente un liderazgo plastificado tendrá impactos en nuestra realidad.

En este programa se abordan temas como la revitalización de la lengua, la migración, la salud y el medio ambiente, pero un factor que me parece crucial y que asimismo se ofrece en este espacio es el reencuentro con nosotros mismos a través de la aproximación con nuestros pares, quizá de otros pueblos y de otras regiones de México. En esa experiencia reconocimos el camino andado, nuestras historias personales y los retos que aún enfrentamos desde distintos espacios; asimismo, reconocimos el potencial como agentes de cambio que tienen los indígenas jóvenes con formación, que somos capaces de estar dentro y fuera de las comunidades, y de entender las dimensiones del mundo contemporáneo, sus códigos, sin que ello implique la pérdida de identidad o desvinculación comunitaria.

En este contexto del programa, la amistad y la cercanía con otros jóvenes nos permitieron bajar la guardia y mostrarnos tal como somos. Con el tiempo esta experiencia nos ha revitalizado para continuar con nuestras agendas propias y así generar redes y promover el trabajo de los compañeros de los distintos ámbitos, lo que deja la sensación de estar acompañado en estos procesos de cambio.

6. Repensar mi comunidad

A lo largo de nuestra trayectoria académica, uno comprende que la historia de nuestros pueblos es fundamental. Esa historia no ha sido escrita por nuestros ancestros, pero da nociones sobre cómo se miraba a mis antepasados y

cómo se los nombraba. Leer sobre los hñähñu del Valle del Mezquital suele ser duro; de manera simplista podría decir que en los textos los han descrito como holgazanes que sólo toman pulque.

Lo cierto es que el Valle del Mezquital no es un lugar fácil; sigue siendo un territorio que representa un reto para sus habitantes. Que los hñähñú nos localicemos en ese espacio ha sido resultado de un proceso histórico. He escuchado decir que los hñähñú se refugiaron en ese lugar tan hostil para que nadie les disputara su tierra. Una lección que nos han heredado nuestros antepasados es esa capacidad de sobrevivencia en condiciones como la del Valle del Mezquital y su adaptación frente a lo que se conoce como modernidad.

¿Cómo es que uno toma conciencia de quién es y de dónde es? Si uno se queda en su propia comunidad o en su misma región, eso no sucederá de manera espontánea, aunque tampoco quiero decir que el solo hecho de salir implica un refuerzo de la identidad. Dentro de nuestra misma comunidad, no nos preguntamos si somos o no hñähñú, no hay un cuestionamiento sobre nuestra lengua, sobre algunas formas de hacer la comunidad o las formas de pensar.

Mi comunidad, El Botho, Cardonal, es un espacio donde la adaptación de los hñähñú ha salido al paso frente a los procesos de modernidad y migración de sus miembros en busca de mejores condiciones de vida. Los hñähñú de mi comunidad se han visto obligados a vivir en una cultura diferente, pero que ha sido clave para la reflexión de su identidad y de las prácticas diarias, en las cuales las interacciones entre nosotros y el encuentro con lo divino siguen dando sentido a nuestras vidas. Creo que la mejor manera de aproximarme a mi propio pueblo es a partir de mirar los rostros de sus habitantes, que en ocasiones parecen haberse quedado inmóviles. Rostros quemados por el sol, que defienden lo suyo, olvidados y perdidos en las redes de la memoria, un pueblo inmerso en el Valle del Mezquital. Aun así, persistimos, levantamos orgullosos la identidad que llevamos con nosotros.

Durante mucho tiempo traté de explicarme por qué mejor no simplemente nos vamos y nos olvidamos de nuestra comunidad. A veces, la necesidad hace que muchos se vayan, pero no es una elección fácil. En algunos

casos, hay personas que logran desprenderse, porque es más cómodo, porque eso implica menos responsabilidades o simplemente porque no quieren participar. No necesariamente todos valoran del mismo modo esas experiencias de vida, ya que, para muchos, nuestro lugar representa dolor y carencia.

No sólo el territorio, la lengua, la propia cosmovisión, evitan que perdamos la conexión con nuestra comunidad, sino también el dar continuidad a experiencias como la del alimento, el trabajo, la milpa, la ofrenda, la familia, el recibir, así como la experiencia de la conexión con lo que no es tangible, con nuestros antepasados y el reconocimiento como un miembro más de nuestra comunidad, el reconocimiento que recibimos de los demás. Aunque no son experiencias que se presenten de manera general en todas las comunidades, son fundamentales para que muchos miembros de la comunidad en que se presenten continúen produciendo vida en común. Ésta es la que da significado a nuestro lugar y hace que regresemos una y otra vez, porque para nosotros tiene valor e importa. Muchos quieren terminar sus últimos días en esa tierra, aunque sea dura y a veces hostil.

Por otro lado, siempre busqué razonar sobre mi comunidad, y ése es el problema: a veces nuestras propias comunidades responden a otras lógicas y racionalidades; en ellas lo que importa y lo que tiene valor no necesariamente es igual para quienes buscan un beneficio individual. Muchas veces, con una mirada instrumental, estratégica, racional, se busca teorizar el comportamiento de las decisiones y las prácticas que realizamos.

Estoy convencido de que esas formas de vida comunitaria nos han permitido persistir en conjunto con nuestros antepasados. Por ello tiene sentido lo que se hace en comunidad, por el solo hecho de estar, de compartir, de construir en común. En este mismo sentido, también reconozco que aún hay enormes retos y un conjunto de prácticas que oprimen al interior de nuestras comunidades. La experiencia de pertenecer no sólo corresponde a un lugar. Muchas veces se cuestiona nuestra forma de producir comunidad, pero, finalmente, es lo único que tenemos seguro y lo que nos queda como herencia.

Ahora bien, como he narrado, mis experiencias anteriores marcan la manera en la que miro y son fundamentales para leer las posiciones teóricas y políticas en la generación de conocimiento. Las siguientes líneas son algunas reflexiones en torno al desarrollo y los esencialismos sobre los pueblos indígenas.

7. Las trampas de las ideas del desarrollo

Algo importante que me he cuestionado hasta el día hoy, y que ha sido uno de los móviles para estudiar y formarme dentro de las ciencias sociales, es la trampa del desarrollo. Es un aspecto que aparece muchas veces no sólo en la retórica de los gobiernos, sino en el imaginario de los individuos y de nuestras propias comunidades. Al respecto existe una emergencia de propuestas alternativas de desarrollo y, de manera más radical, alternativas al desarrollo, que no es lo mismo.

En el trayecto entendí que, para generar desarrollo local, el elemento más importante es el capital o la inversión que genera utilidades. Por lo general, nuestros lugares no son atractivos para estas inversiones, lo cual repercute en los bajos niveles educativos. Asimismo, hay muchas acciones que el gobierno puede implementar para mejorar la calidad de vida, pero no las realiza. Los gobiernos continúan usos y costumbres, y utilizan la infraestructura básica como moneda de cambio en las elecciones.

Por otro lado, por las experiencias que hemos tenido, es claro que los intereses que se dirigen a nuestras comunidades sólo giran en torno a la extracción de los recursos naturales y la energía vital, es decir los bosques, el agua, las materias primas, el trabajo precarizado y, últimamente, el conocimiento; la calidad de vida de las personas no tiene cabida, muchas veces el Estado está consciente de ello e incluso ha permitido que suceda de esa manera. La búsqueda de la optimización de los espacios y de los territorios nos ha colocado en una condición poco ventajosa frente a otros actores, que acechan frecuentemente.

Las zonas periféricas de las grandes ciudades del país siguen siendo lugares de llegada de muchos paisanos, quienes, a pesar de las condiciones, mejoran su calidad de vida. Es necesario entender que las dinámicas de la globalización también han permitido a muchos indígenas en México escapar de la pobreza extrema, aunque a un alto costo, como no residir en su comunidad y mantener un estatus de migrante indocumentado en un país como los Estados Unidos. Al final, muchos indígenas siguen transitando en los márgenes del capitalismo, ofrecen su fuerza de trabajo en precarias condiciones para acceder a una mejor calidad de vida.

En términos conceptuales, podríamos decir que la salida fácil al tema del desarrollo ha sido cambiar la noción del concepto. Antes, la medición de este desarrollo estaba basada en los niveles de industrialización, crecimiento económico y calidad de vida de sus habitantes. Hoy en día no ha cambiado mucho la medición, pero sí la retórica. Se ha llegado a un consenso: este modo de producción capitalista ha generado un conjunto de externalidades que han impactado de manera irreversible en el planeta y puesto en riesgo la vida humana. Además, se ha generado un conjunto de objetivos de desarrollo sostenible como hoja de ruta para cambiar algunas realidades alrededor del mundo. Es cierto que los procesos de desarrollo han sido resultado de procesos históricos y tienen entre sus ancestros la dominación colonialista. Es decir, se busca que los países en vías de desarrollo ya no aspiren a los niveles de industrialización de los países desarrollados, pero que repliquen formas sostenibles de vida; no obstante, en realidad, lo que sigue imperando es el monopolio de lo económico y lo político por los países desarrollados.

Algo similar ocurre con los modelos alternativos al desarrollo. Hubo una emergencia y difusión de las ideas del buen vivir que tenía sus orígenes en los pueblos indígenas de Sudamérica. Esta postura puede tener elementos de doble filo: por un lado, se han tratado de generalizar todas las comunidades indígenas con base en este modelo de vida; se sugiere que hay capacidades de autosuficiencia, pero en los pueblos indígenas también hay una diversidad de pensamiento, no se les puede homogeneizar. Y, por otro lado, las comunidades no están cerradas ni aisladas, sino que están en constantes interacciones con el contexto global.

Estas ideas alternativas al desarrollo vuelven a sujetar a los pueblos indígenas a una forma de vida implantada desde fuera, pues resulta útil que los indígenas no aspiren a formas de desarrollo fincadas en derechos sociales y bienes básicos. Es útil enfocarse, entonces, en la protección de la madre Tierra. Desde esta óptica, ello tiene implicaciones perversas. El único camino posible es dejar que los pueblos originarios decidan por sí mismos.

8. Por una epistemología propia y sin esencialismos

Estamos en un momento en que se cuestiona la mirada hegemónica en las metodologías y la categorización de los grupos indígenas. A esto usualmente se le denomina epistemología colonialista.

Aquellas miradas fueron construidas desde contextos ajenos a los nuestros, fueron importadas con el fin de explicar, teorizar e imponer una visión del mundo, con una pretensión de generar procesos objetivos de investigación. Estas perspectivas devaluaron el conocimiento de las propias comunidades y de los sujetos de estudio. Por mucho tiempo se pensó que los conocimientos de nuestros antepasados no eran válidos y se puso en duda la capacidad de los indígenas para ser sujetos con credibilidad, es decir, se cuestionaba férreamente el conocimiento propuesto por los miembros de nuestras comunidades.

En este aspecto aún hay mucho por hacer. Es evidente que en el proceso de validación del conocimiento hay un ejercicio de poder, en el que el racismo no queda del todo aparte. Con prejuicios se cuestionan y se invalidan aportaciones sustantivas a un ecosistema de conocimientos y saberes que también son diversos. Desde posiciones alternas se propone la construcción del conocimiento reflexivo, para cambiar la mirada de experto y cuestionar las categorías con las que ordenamos la realidad. En algunos casos se ha propiciado dar voz a las aportaciones que las han mantenido de manera subalterna. Sin embargo, por lo común hay un interés por el conocimiento, mas no por los sujetos; es decir, importan de manera sustantiva las cosmovisiones y los

conocimientos de diferente índole de los pueblos originarios, pero no los poseedores de ese conocimiento.

Han surgido propuestas decoloniales que buscan deconstruir las formas habituales de producir conocimiento. En este contexto, yo me pregunto si no estamos cayendo en lo mismo que criticábamos: reemplazar una epistemología colonialista por otra que es decolonial, pero que en el fondo no deja de ser colonialista, pues tampoco ha surgido de nuestras concepciones del mundo.

En el caso de América Latina, han emergido propuestas que buscan dar cuenta de algunas dimensiones de las comunidades indígenas. Sin embargo, en muchos casos hay una esencialización de los sujetos y de sus formas de vida. Por lo general, se vuelven a descontextualizar los conceptos; por ejemplo, el buen vivir como alternativa al desarrollo, que me parece que marca una forma diferente de cómo se construye el futuro deseable, en relación con la naturaleza y las relaciones sociales en lo local. No obstante, hay una tendencia a pensar que todas las comunidades comparten la misma cosmovisión sobre este aspecto. Entonces se reproduce la idea de que un buen indígena es aquel que comparte esta idea y que todos los grupos étnicos tienen una naturaleza colectiva que se da por sí sola. Pero no necesariamente ocurre así: hay una diversidad de grupos, y también de contextos históricos, geográficos, económicos y culturales. No estoy seguro de si estas ideas desde el esencialismo sean la versión actualizada del buen salvaje.

Por otro lado, dentro de la academia hay una fascinación por reproducir la idea de comunidades indígenas armoniosas y autosuficientes. Pero eso tampoco ocurre: los miembros de estas comunidades se enfrentan a conflictos internos, bajos niveles de calidad de vida, el acecho de actores que se apropian de sus territorios, la migración de sus miembros y su incorporación a la globalización, aunque generalmente de manera desventajosa.

Una cuestión a la que quiero hacer referencia es al valor social que tiene la generación de conocimiento para nuestras propias comunidades. Me parece importante posicionar nuestras concepciones de vida, desde categorías que retraten de mejor manera la realidad en que vivimos hasta otras dimensiones que también son parte de la vida cotidiana. Algunas de estas

aportaciones tienen sus implicaciones, las cuales entran en conflicto con respecto al valor que pueden tener para nuestras comunidades. Me parece necesario ser más conscientes de ello. Es decir, muchas de las investigaciones que han realizado algunos académicos no generan interacciones con reciprocidad, ética y compromiso con los sujetos de estudio. ¿Pero qué ocurre con los posicionamientos de los académicos miembros de comunidades indígenas? Generar conocimiento es parte de nuestro trayecto académico, pero realizar una investigación que además haga aportaciones y en la cual los sujetos sean los mismos miembros de nuestras comunidades también tiene implicaciones éticas.

Realizar investigación implica responsabilidad y no necesariamente tiene un valor social dentro de nuestro lugar. Las aportaciones son visibilizar, cuestionar lo que se ha escrito, reescribir nuestra propia historia y proponer formas distintas de entender el mundo. También he observado la idea de la excepcionalidad en los investigadores indígenas, los cuales muchas veces buscan ese reconocimiento o una suerte de gratificación por haber escrito sobre su propia comunidad, y lo cierto es que en la comunidad no importan los títulos ni los grados. En este sentido, es necesario actuar de manera ética y reconocer el rol instrumental que desempeñan nuestras investigaciones. Un reto fundamental es generar nuestros propios conceptos desde nuestras propias concepciones de vida, reivindicar el conocimiento colectivo y reconocernos como sujetos de conocimiento.

9. Reflexión final

El trayecto dentro de la universidad nos permite adentrarnos en algunas áreas de conocimiento, pero, en nuestro caso, los jóvenes provenientes de una comunidad indígena traemos con nosotros la historia de nuestros propios pueblos, la historia de nuestros padres y, en algunos casos, la persistencia y necesidad de buscar una mejor vida.

Hoy decidimos participar por las causas que son justas para nosotros y el campo del conocimiento no es un área menor. Todos los frentes son valiosos

en la medida en que contribuyen a dignificar a nuestros pueblos. Aún somos muy pocos los indígenas trabajando en las diversas áreas de conocimiento, pero es momento de tomar estos espacios y propiciar una mayor participación de nuestras comunidades.

Como reflexión final de la importancia de los diálogos y de que se tomen en cuenta nuestras voces. Sería muy soberbio decir que tenemos las respuestas y las soluciones, pero es posible que de manera conjunta se puedan construir esas posibilidades considerando nuestras aportaciones conceptuales sin prejuicios.

10. En la actualidad

Fue en 2017 cuando concluí la maestría en Gobernanza y Globalización en la Universidad de las Américas Puebla. Actualmente me encuentro en el programa de doctorado en Estudios del Desarrollo-Problemas y Perspectivas Latinoamericanas en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Mis temas de investigación versan en torno a la organización comunitaria y la producción de lo común en la región del Valle del Mezquital. Asimismo, participo en algunas iniciativas locales como *Mi municipio me importa* y en el programa virtual *Abriendo veredas: perspectivas indígenas*.

Referencias

Hernández Rodríguez, L. M. y Robles Carrillo, N. D. (Dirección) (2019). *Kpaima* [Película]. Recuperado de: <https://www.filminlatino.mx/corto/kpaima>.

Los procesos formativos: el camino de una reflexión hacia la construcción de una identidad

IBET SOSA BAUTISTA

Y cuando ya estamos rendidos de caminar y el día va a quebrarse, gritamos enloquecidos y angustiados, para no perdernos en la sombra: ¿Quién soy yo? ¡Y nadie nos responde! Entonces miramos hacia atrás para ver lo que dicen nuestros pasos. Creemos que algo deben de haber dejado escrito en la arena nuestros pies vagabundos. Y comenzamos a descifrar y a organizar las huellas que aún no ha borrado el viento.

LEÓN FELIPE

El presente escrito expone un recorrido en torno a experiencias que han sido significativas en mi vida, en compañía de un intento de reflexión a partir de quién soy ahora. En estas palabras el tema de la identidad implica la búsqueda constante de otorgar un sentido de quiénes somos y de las narraciones que nos contamos a lo largo del camino. Hago mía la idea de lo importante que es conocernos a nosotros mismos, pues como menciona Anrubia (2002) en su texto *La estructura narrativa del ser humano*: “La apelación antropológica es simple: si uno no sabe lo que es, o por lo menos no intenta averiguarlo, difícilmente puede llegar a entender correctamente lo que son los demás y el mundo que lo rodea” (p. 1). En este tenor se desarrolló la siguiente narrativa.

Más que construir una narración como un informe sobre nosotros y nuestro trayecto, considero que el ejercicio nos interpela y nos incita a indagar en experiencias pasadas, de aquello que hemos sido y también de lo que queremos llegar a ser. Este ejercicio me invita a re-conocerme desde un punto temporal, ya que la percepción que hoy haga de mí tal vez sea muy distinta unos años más adelante. Por ello el aquí y el ahora son ejes muy importantes que hay que considerar al momento de hacer el recuento de nuestra historia. Existe una necesidad vital en los seres humanos y es la necesidad de darse una interpretación, en el sentido que Galeano expresa, que estamos hechos de historias, las que nos contamos a nosotros mismos, las que compartimos a los otros y las que compartimos con los otros. Al final, esta compilación de historias nos ayuda a comprendernos y a comprender al otro.

Esta constelación de momentos y este intento de reflexión de lo que he pasado reflejan un acercamiento a la autopercepción y tienen un sentido para mí.

1. Raíces zapotecas de la sierra norte

Mi nombre es Ibet Sosa Bautista. Llegué a este mundo en la madrugada de un viernes 19 de diciembre de 1986. He vivido más de 12 mil días, de los cuales tengo pocos recuerdos. Mi mente no retiene mucha información y de vez en cuando repaso fragmentos de experiencias para no olvidarlas por completo.

Soy de un pueblo llamado Santa María Jaltianguis (Tzacuaa), situado en el distrito de Ixtlán de Juárez, Oaxaca. Nací en un pueblo llamado Guelatao de Juárez, ya que mi comunidad no tenía un médico que atendiera el parto de mi madre. Cuando mi madre, mi abuela y mi tía llegaron a Guelatao, encontraron que el médico de allá no estaba en condiciones de atender a mi mamá, por lo cual la atendió su esposa, Gloria Rojas Solano, quien 22 años después haría historia al convertirse en la primera mujer en desempeñar el cargo de presidenta municipal (así se cruzan las historias). Mi abuela quería que me llamara Soledad, mi mamá pensaba que debía llamarme Claudia y al final mi nombre lo escogió mi prima Marcela; ella me dio mi nombre,

muy buenos recuerdos en mi infancia y su apoyo incondicional desde que tengo memoria.

Mi mamá se llama Elvia Sosa Bautista, hija de Ana Bautista García y Laureano Sosa Alonso. En el pueblo, la familia es un referente muy importante de identificación: yo era la hija de Elvia, la nieta de tía Anita y tío Laureano; cuando uno es niño, ése es el primer referente al ser interrogado por alguien que no nos conoce: “¿Hijo de quién eres?” Y ahí está uno sacando el árbol genealógico para dar cuenta de quiénes somos. Desde pequeños, a mis primos y a mí nos inculcaron que debíamos cuidarnos los unos a los otros; tengo el recuerdo de una familia grande que convivía unas veces en el campo, otras en alguna festividad o en algún compromiso, e incluso en un día inesperado. Lo que más me gustaba era la temporada en que íbamos al campo a dejar la comida para mi abuelito, cuando limpiaban la milpa o ya iban a pisar; el camino no era tan largo, pero recuerdo que significaba una cabal excursión. Había una poza en donde tomábamos agua y era toda una experiencia comer en el campo. El contacto con la naturaleza no siempre era color de rosa; recuerdo las picaduras de los guajos¹ o el susto de ver una culebra, pero eso no impide que los niños puedan explorar solos el campo. Recuerdo que mis primos y yo íbamos solos a buscar leña, algo que podría parecer negligente, pero tener acceso a esas actividades era divertido y fomentaba en nosotros confianza; era parte de crecer e ir tomando responsabilidad.

Recuerdo bien el ritmo de la comunidad; estaba marcado por la siembra y las fiestas religiosas. Desde muy pequeños nos impulsan a colaborar de alguna forma; en el pueblo se le conoce como *guetza* al acto de ayudar: tú apoyas y cuando lo necesites te apoyarán a ti. Sucede cuando alguien fallece, si hay alguna fiesta o la persona cumple con una mayordomía. Yo acompañaba a mi abuelita o a mi mamá y ahí encontraba a otros niños con quienes pasar el tiempo; a veces nos daban tareas, como hacer un mandado, ayudar a hacer piñatas, colaborar en la decoración, etcétera, pero si no teníamos ninguna tarea, nos poníamos a jugar. Así podían pasar días enteros, porque

¹ Se les llama guajos a ciertos gusanos peludos de colores muy llamativos.

los preparativos se hacen con mucha anticipación (sobre todo en mayordomías o bodas). La fiesta empieza mucho antes del evento principal con los *cualanis*;² es un compromiso que se asume, una cuestión de reciprocidad muy valiosa; se trata de saber quién te apoyó en un momento de dificultad y adquirir el compromiso de devolver el favor; más que por una obligación, por un código no escrito. Ahora que soy mayor y tengo la oportunidad participo, pero sé que por mi edad tengo escasos conocimientos y habilidades para ser una buena *cualani*.

De esas tantas vivencias relacionadas con las tradiciones de mi infancia, hay momentos que causan tal impresión que ameritan ser tratados de una manera especial. Recuerdo haber vivenciado el ritual para curar de susto, para que el miedo no te haga daño ni te paralice. Recuerdo que hablaban del alma que se salía del cuerpo y había que ayudarlo a que regresara; iban a levantar tierra del lugar donde habías sufrido la impresión, te la ponían en el pecho y arrojaban una especie de ofrenda con mezcal y una oración. Recuerdo este tipo de rituales como si fueran un sueño, pero los he visto y los he vivido. Mi abuelita nos curaba de empacho o, para el susto, ponía mezcal en su boca y nos rociaba; no sé si servían esos remedios, pero son parte de mi memoria, y añoro ese momento especial en que mi abuelita nos arreglaba el alma o por lo menos lo intentaba. El día de hoy rememoro y valoro mucho las tradiciones, los momentos de aprendizaje, de regaños, de festejo, de cansancio, de aventura, de compañerismo, que se sumaron a los aprendizajes durante mi infancia en Jaltianguis. Me dieron raíces fuertes.

2. La lengua que no llegó a mí

Mi mamá ya no es hablante del zapoteco, pero lo entiende. Mis abuelos sí eran hablantes, pero conmigo y con mis hermanas siempre se comunicaban en español, con excepción de algunas veces en que nos hablaban en zapoteco para regañarnos, llamarnos de forma cariñosa, o bien cuando querían

² Así se nombra a la gente que asiste a apoyar.

que no entendiéramos la conversación entre adultos. Entre ellos lo usaban mucho pero también se hablaban en español. Yo viví en medio del lenguaje en zapoteco y entiendo enunciados parcialmente; sé pronunciar varias palabras, pero no podría mantener una conversación. Soy la mayor de mis hermanas, Anel es la de en medio y Belén es la más chica. Al igual que yo, ninguna es hablante.

Viví con mi familia hasta los 14 años. No alcanzaba a comprender la importancia de incentivar mi aprendizaje de la lengua con mis abuelos y con mis tíos (hermanos de mi abuelita); por lo tanto, lo poco que aprendí fue escuchando las pláticas. Mi mamá me cuenta que ella aprendió zapoteco con una hermana de mi abuelito que no hablaba nada de español.

De mis bisabuelos conozco sus nombres, Delfina Alonso Luna y Gregorio Sosa Bautista, padres de mi abuelo Laureano; los padres de mi abuelita Ana fueron Salustina García Morales y Eliseo Bautista. Los cuatro eran hablantes del zapoteco y lo enseñaron a sus hijos, lo hablaron con sus nietos, pero mis abuelos se dirigían a mis tíos mayormente en español. En este lapso se interrumpe el legado de la lengua. Recuerdo historias que contaba mi abuelita Ana sobre la escuela y cómo los maestros castigaban a los alumnos cuando escuchaban que hablaban en su lengua; ella sí pudo terminar la primaria y mi abuelo sólo cursó hasta tercero o cuarto año; dejó de asistir por un problema de salud y nunca más retomó sus estudios. Cuando mi mamá fue a la escuela, no tuvo problema, porque si bien conocía el zapoteco e interactuaba con él, también sabía comunicarse en español. El problema al que se enfrentaba era la falta de recursos económicos; ella sólo terminó la primaria.

Actualmente en mi comunidad hay pocas personas que conocen bien a bien la lengua; en los últimos años se han implementado proyectos para incentivar su uso, como clases de zapoteco para kínder, pero la realidad es que hay muy pocas personas jóvenes que la hablan y somos los menos quienes intentamos aprender un poco. Yo empecé a valorar el significado de mi lengua cuando estuve lejos de mi comunidad; a lo largo de estos años de estudio me he dado cuenta del cuantioso valor que encierra. He aprendido que es parte de un legado que trasciende el tiempo y que forma parte de la historia de la humanidad. Recuerdo muy bien que, cuando estudiaba la licenciatura

en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), asistí a un evento que se celebraba por el día de la lengua materna. Ahí me regalaron un libro que contenía un catálogo de lenguas y sus variantes por territorio geográfico; me enteré de que en mi comunidad se habla zapoteco serrano del noroeste (tizhà) y se encuentra en alto riesgo de desaparición, pues, según los datos que maneja el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2008, p. 179), sólo hay 1587 hablantes.³

Tengo algunos recuerdos de la lengua zapoteca durante mi infancia y también de otras lenguas de la región, pues ocasionalmente en mi casa se escuchaba Radio Guelatao, una estación que transmitía desde Guelatao de Juárez. Reproducían unos anuncios en zapoteco y había cápsulas para la enseñanza de alguna palabra: los números, un saludo, etcétera. Por alguna razón, en mi niñez, entre mis pares no era bien visto escuchar esa radiodifusora; estaba más en onda una estación de Oaxaca. Hoy tengo claro que el trabajo que ha realizado esa estación es muy valioso, y lo fue para mí en su momento por los contenidos, los valores que promovía, por escuchar lenguas cercanas, pero esta valoración se construyó con ayuda de muchos factores; considero que el más importante fue la escuela. Hoy sé cuán importante es tener y ser parte de un legado que se va difuminando con el paso del tiempo.

3. La escuela como un faro motivacional y la aventura de vivir el mundo

Tengo muy gratos recuerdos de mi formación escolar. La primaria la estudié en Santa María Jaltianguis; se llama Tadeusz Kościuszko, un nombre peculiar que viene acompañado de una historia peculiar. Se le nombró así en honor a un héroe militar polaco en un intercambio cultural realizado con Polonia, así que por esta razón hay una escuela en Varsovia llamada Benito Juárez. No recuerdo más de la historia, pero mi mamá me cuenta que hubo

³ Se puede consultar esta información en el sitio: <http://mapalenguasindigenas.cultura.gob.mx/>. Se debe buscar a la familia oto-mangue, zapoteco, tizhà.

personas de la comunidad que se fueron de intercambio a Polonia; sé que entre instituciones mantenían comunicación, compartían fotografías de vez en cuando: nos tomaban fotos en el busto de Tadeusz, que estaba en la explanada de la escuela, y ellos enviaban fotos, que se exponían en la dirección. Por alguna razón me daba gusto ver a unos niños en un lugar muy lejano, cuya ubicación desconocía, sosteniendo nuestra bandera junto al busto de Benito Juárez, personaje muy importante de la historia de la sierra norte; era un ejemplo de superación para todo aquel que tuviera el anhelo de seguir estudiando. Y de verdad que los profesores nos incentivaban con esta figura; recuerdo que mi maestro de primaria, Raúl Jiménez Velásquez, nos hablaba de la universidad y de la importancia de seguir en la escuela; ahí estaba la inspiración, pero las posibilidades económicas eran un obstáculo muy importante a la hora de considerarla.

Toda mi educación básica la estudié en mi comunidad; nunca estuve entre los alumnos más brillantes, pero sí entre los más perseverantes. Para mi abuelita era importante que yo participara en actividades de la escuela; para complacerla declamaba poesías y participaba en eventos culturales; recuerdo que hacía que me parara frente a ella para recitarle. Lo que más disfrutaba de la escuela eran los paseos al campo; me encantaba saber que íbamos a salir del aula a recolectar cosas, a ver animales, a explorar y comer afuera. Era compartir un momento en el que podíamos platicar de otras cosas como clase. Creamos un vínculo muy fuerte con nuestro profesor, ya que con él trabajamos cuatro de los seis años que corresponden a la educación primaria. No tengo recuerdos relacionados con la promoción de la lengua en ese trayecto; lo que sí recuerdo era la presencia de los otros pueblos como región, el fortalecimiento de nuestra identidad a partir de los bailes y la búsqueda de la sana competencia. Cada cierto tiempo nos reuníamos con otros pueblos cercanos para competir en basquetbol, escoltas, carreras y no recuerdo más. Nos sentíamos orgullosos de representar a nuestros pueblos y era un buen pretexto celebrar la unidad de las comunidades de la sierra norte. Considero que ésa fue la primera identificación que aprendí: yo soy de Jaltianguis y soy de la sierra.

Conocí la categoría de “pueblos indígenas” en la clase de Historia con los indígenas prehispánicos, pero en ese momento no lo relacioné con mi comunidad. Creo que fue así por la forma de entender esta materia como algo muy lejano; no llegaba a comprender que formábamos parte de esa trayectoria del tiempo a través del lenguaje y tradiciones muy particulares. Ahora lo comprendo y entiendo también en qué parte del camino se desdibuja la necesidad de hablarlo para comunicarse; yo no sentí esa necesidad, pues mi primera lengua fue el español y crecí en un espacio donde convivía con el zapoteco, lengua que nunca requerí hablar para expresarme; en el pueblo la mayoría de la gente nos hablaba en español a mis contemporáneos y a mí. Entiendo que las experiencias que mis abuelos vivieron en la escuela y la relación con su lengua no fueron buenas; no los vi avergonzarse de ser hablantes, solamente para ellos ya no tenía significado que yo lo fuera, porque esperaban otra cosa de mí. Esperaban que fuera buena en mis estudios y que tuviera un buen futuro, lo que sea que eso significara.

Después de la primaria, seguí mis estudios en la escuela telesecundaria. Considero que ha sido la etapa más caótica de mi formación, porque no le encontraba mucho sentido y entendía la mitad de los contenidos, pero la fui sobrellevando para no rezagarme. Mis actividades favoritas estaban fuera del aula: hicimos un proyecto de jardines, salíamos de excursión, ensayábamos alguna participación para una fecha importante, etcétera. Tomar clases por televisión no me entusiasmaba nada, pero fue la única posibilidad de continuar con mis estudios; fuimos de las primeras generaciones de la telesecundaria y fuimos afortunados por ese acceso. Al finalizar este nivel, decidí que sí quería seguir estudiando, con el imaginario de que con estudios se tiene una vida mejor; sin embargo, las circunstancias económicas en mi familia no daban para que yo siguiera en el bachillerato, pues tenía que trasladarme todos los días a Ixtlán de Juárez, más otros gastos que requieren los estudios: implicaba dinero con el que no contábamos. No lo hablamos nunca, pero yo lo sabía; era mucho pedir, así que no pedí nada.

Afortunadamente, unos meses después de mi egreso de la telesecundaria, llegó la oportunidad de estudiar la preparatoria gracias a mi tío Óscar y mi tía Carmen (hermana de mi mamá), quienes me dieron un apoyo para

continuar, pero esta oportunidad implicaba dejar mi casa y a mi familia. Tenía 14 años cuando dejé mi pueblo; tenía mucho miedo de irme, de fracasar en el intento, de decepcionar a mi familia. En ese momento sentí que estaba realizando una gran hazaña; hoy entiendo que sólo me dejé llevar por la tradición, que mis tías, mis tíos y mis abuelos también se tuvieron que ir para buscar una oportunidad. Algunos volvieron pronto y no se fueron más, otros vamos sólo de visita, pero todos hemos vuelto.

Llegar a la ciudad me causó gran impresión; había mucho ruido; quería regresarme en cuanto puse un pie en el Distrito Federal. Enfrentarme al cambio hacía relucir mi diferencia: mi voz tenía un acento particular –una forma de hablar con modismos de mi pueblo–, extrañaba todo, pero también tenía mucha curiosidad de explorar la ciudad. Viví en una casa para estudiantes que provenían de diversos estados de la República; en aquella casa me encontré un pedacito de mi tierra en Rodrigo, un paisano de Ixtlán, y en Eva, una amiga de mi pueblo que también buscaba una oportunidad; nos acompañamos y apoyamos en ese proceso. Ahí escuché otros acentos iguales al mío o más marcados; todos veníamos de lejos y compartíamos problemas. Sentíamos temor y nostalgia, pero nos aventuramos. Nos convertimos en una comunidad: compartíamos tiempo, tareas, quehaceres, gastos; cuando llegamos al salón de clases, ya no nos sentíamos tan solos.

Íbamos juntos a la escuela, compartíamos nuestros problemas y nos apoyábamos en lo que se podía, así pude sobrellevar la situación de no contar con un buen nivel académico, pero era una generalidad de los chicos de la casa del estudiante. Por tal motivo tuvimos que ir a clases de regularización, sobre todo en las áreas de Ciencias y Matemáticas. En la escuela resaltábamos por nuestros acentos al hablar y nuestros compañeros nos identificaban como “los chicos de la casa”. Recuerdo que les daba curiosidad nuestra situación: nos preguntaban cómo vivíamos, cómo nos organizábamos y también si extrañábamos a nuestras familias. Los otros jóvenes que asistían a esa escuela pagaban una colegiatura (que no era muy alta) y vivían con sus familias; por ello les parecía rara nuestra situación.

Mi etapa de preparatoria podría dividirla en tres apartados: el primero fue de exploración; el segundo, de convicción, y el tercero, de compromiso y

aterrizaje en la realidad. En el primer año exploré mucho de la ciudad; me impactaba todo, desde los lugares más icónicos hasta los museos; siempre había un lugar a donde ir sin necesitar mucho dinero. En esta etapa aprendí a valerme por mí misma, aunque, cuando ya no podía, estaba mi tía Carmen para ayudarme. Mi mamá me mandaba un poco de dinero cada vez que podía, pero me fui haciendo más y más independiente económicamente, gracias a la gente; me explico: hacíamos colectas de dinero en los camiones y en los cruceros, y colecta de víveres con los comerciantes de la Merced; con eso manteníamos los gastos de la comida y de la escuela. Nos organizábamos para hacer la limpieza, para preparar la comida, teníamos reuniones de estudio, reuniones para revisar las finanzas. Vivir en comunidad tenía sus dificultades.

Yo le contaba a mi familia las aventuras de vivir en la ciudad; me preguntaban si no me daba vergüenza pedir dinero en los camiones. La verdad es que sí me daba, pero aprendí el discurso y éramos honestos. Se explicaba que el apoyo era para estudiantes que veníamos de diversos lugares del país, que éramos hijos de campesinos y obreros, y que la cooperación era para apoyar nuestro hospedaje y estudios. Mi mamá se preocupaba por mí, por mi seguridad y bienestar.

Recuerdo que algo que me dolió mucho fue la primera vez que no asistí a la fiesta patronal, pues esos días son muy importantes en la vida del pueblo. Solamente iba en vacaciones y disfrutaba mucho estar allá. En un principio todavía me encontraba a mis amigos de la secundaria, pero, con el paso del tiempo, ellos, al igual que yo, migraron para buscar oportunidades; la mayoría fue a Estados Unidos y unos pocos se trasladaron a la ciudad de Oaxaca. Hubo quienes intentaron continuar los estudios, pero la gran mayoría terminó desertando por razones diversas. Recuerdo que la escuela y continuar con los estudios eran una apuesta por un futuro mejor; al final todo era ilusorio y debíamos tomar lo que hubiera para salir adelante en el aspecto económico.

El segundo apartado de mi etapa en preparatoria está relacionado con mi deseo de participar activamente con una organización política, misma que era la responsable de la casa de estudiantes. Tenía la convicción de que ése

era mi destino y dejé la escuela por un semestre, el cual bastó para darme cuenta del conflicto que sentía. En ese tiempo me incorporé al trabajo que hacía dicha organización en una colonia de la periferia de la ciudad, sentía que hacía algo significativo. Me convertí en activista y trabajamos con niños, jóvenes y colonos; organizábamos círculos de estudio, de lectura y realizábamos los trámites que se necesitaran. Seguí con la poesía, asistí a varios concursos y me tocó preparar a jóvenes para que también participaran en los concursos de poesía; sentía que hacía algo importante, que hacía la diferencia, pero, al final, creo que nunca fue así.

Gracias a esta etapa conocí varios lugares de la República cuando iba a las marchas, pero entre más lejos estaba, más valoraba mi tierra, mis costumbres, me acostumbré a responder la pregunta “¿de dónde eres?”: yo soy de Oaxaca. Y “ser de allá” conlleva todo un bagaje: uno reconoce que no sólo lo integra el lugar donde se nace, sino también lo que se retoma, identifica y construye al momento de dar cuenta de uno mismo.

Finalmente tuve que despedirme de la organización por falta de convicciones y porque para mí había más dudas que respuestas. No obstante, esa estancia me dejó un gran aprendizaje; en ese entonces me identificaba con el proletariado, la clase trabajadora y la revolución, muchos conceptos que tal vez no entendía pero que me hacían cuestionarme mi papel en el mundo. Aquí inicia la tercera etapa, la de compromiso y aterrizaje en la realidad. Había dejado la escuela y no tenía a dónde ir; volvió a recatarme mi tía Carmen, quien me ayudó a conseguir un trabajo. Mi tío Óscar consiguió que me volviera a incorporar a la preparatoria, pero ahora sin beca, porque ya no pertenecería a la casa de estudiantes. Mi último año de la preparatoria trabajé y estudié; como todavía no era mayor de edad, me metieron a trabajar de contrabando a una maquila en un laboratorio de medicinas; sólo aguanté un semestre, porque el desgaste era mucho, sobre todo por las distancias entre la casa, la escuela y el laboratorio. Después conseguí un trabajo de cuatro horas por la tarde en una panadería y los estudios fueron más llevaderos; tuve que comprometerme mucho para poder sacar adelante la preparatoria y lo hice. A veces envidiaba a mis compañeros, pues estaban con su familia y la mayoría de ellos no tenía que trabajar; al final, comprendí que

son procesos distintos y todo este camino me ayudó a formarme. Aposté por la escuela por consejo de mi familia; ellos me echaban porras y me decían que tendría un mejor futuro. Mi paso por la preparatoria me mostró un panorama nacional de necesidades e injusticias, pero sobre todo de luchas individuales y colectivas.

4. El ferviente anhelo por la escuela

Una vez que acabé la preparatoria, intenté el examen de ingreso para la universidad: tres tiros y no tuve suerte en ninguno. No iba a renunciar fácilmente; mientras tanto me puse a buscar trabajo. Visité fábricas y maquilas. Recuerdo que esa búsqueda de empleo fue difícil: llegué con unas personas que prometían mucho sueldo pero primero debías comprar un curso, y otras experiencias desagradables a las que se exponen los jóvenes que buscan empleo. Acabé en una fábrica de productos de limpieza; trabajaba mucho tiempo y ganaba poco; a pesar de ello, podía apoyar con algo a mi familia y seguí apostando por la escuela. Hice la siguiente ronda de exámenes y finalmente conseguí un lugar en la Universidad Pedagógica Nacional, en la licenciatura en Pedagogía. Recuerdo muy bien el día en que supe los resultados: fui a comprar el periódico y cuando busqué mi folio no lo encontré; estaba sola en la calle y me derrumbé; luego caminé y me senté en una banca en un parque para echar otro vistazo, y ahí estaba. De algún modo me sentía aliviada, aunque también preocupada: estaba dentro y era todo lo que importaba en ese momento; haría lo que fuera necesario para sacar el proyecto adelante. Tuve la experiencia del difícil acceso a la educación superior, pero logré colarme en una institución pública y me siento muy afortunada de haberlo conseguido.

En ese entonces trabajaba cuidando a una niña de dos años y ahí hice unos buenos amigos que me apoyaron para que no tuviera que trabajar y estudiar: Edna y José me acogieron en su familia durante mi tiempo en la universidad; mi amiga, al igual que yo, provenía de un pueblo, ella de Hidalgo, y también llegó muy joven a la ciudad: sabía lo duro que es buscarse un

lugar en este mundo. En ese tiempo subsistí con la beca Pronabes⁴ y traté de sacar de la escuela todo el provecho que podía: tomé talleres, aprendí idiomas, usaba las computadoras de la escuela y, por cinco pesos, comía en el generoso comedor de la universidad. He leído esta frase, atribuida a la enfermera argentina Carla Chejolán (15 de noviembre de 2019): “La universidad pública me levantó, me abrazó, me enseñó sueños colectivos y me cambió para siempre”. Son unas bellas palabras que representan mi sentir con respecto a mi paso por la escuela.

Estar en la universidad fue un sueño cumplido. Recuerdo que en alguno de los trámites de ingreso me encontré con esta pregunta: “¿Pertenece a un grupo indígena? ¿Cuál?”. Escribí que sí y puse “zapoteco”. Esto es importante para mí; lo tengo presente porque nunca me habían preguntado por mi adscripción indígena, y resultó que siempre lo tuve claro. Me conflictuaba (y me sigue conflictuando) decir que era indígena por una razón: la lengua. Sobre todo los estudiosos del tema, particularmente los antropólogos, relacionan la pertenencia a un grupo indígena con la lengua y como yo no hablo zapoteco entonces sería una farsante: ¿si no soy hablante no soy indígena? Pero en ese momento lo asumí; aunque no supiera la lengua, yo me reconocí como parte de un grupo: soy zapoteca. Para mí significaba hacer saber que los zapotecos también forman parte de la universidad, tal vez de una manera poco significativa e incipiente; soy la representación de mi pueblo aquí, en un papel, en las estadísticas, pero aquí estamos.

Durante el proceso de mi formación universitaria empecé a hacer una introspección de mi identidad. Ahora bien, es necesario aclarar que no fue un proceso espontáneo ni lineal; requirió mucho tiempo de mi vida reconocer el valor de lo propio, culturalmente hablando. A lo largo de mi camino en este mundo, como nos pasa a todos, me enfrenté a circunstancias que dieron sentido a mis ideas, a mis sueños y a las identificaciones con que me asocié. Hablo de esta resignificación desde mi paso por la universidad porque recuerdo que fue aquí donde empecé a comprenderlo.

⁴ El Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes) otorgó apoyos a jóvenes de bajos recursos que cursaran sus estudios de educación técnica superior o licenciatura, con el fin de lograr reducir el rezago educativo y generar mejores oportunidades de desarrollo en ese sector.

Al estar lejos, las cosas que me recordaban a mi tierra me hacían sentir mucha nostalgia: lloraba cuando escuchaba una banda de música tocando la “Canción mixteca” o “Dios nunca muere”. Si había sido mi elección quedarme aquí, ¿por qué me hacían sentir tan vulnerable? Ahora entiendo que me llenan de emoción porque son parte de mí, porque tienen un significado, porque me traen recuerdos de mis abuelos, de mi casa, porque las asocio con el lugar donde crecí, con sentimientos y marcas de identidad de un grupo en el que me reconozco y del cual soy parte. Mi identificación más fuerte en ese entonces estaba relacionada con ser oaxaqueña.

Para mí no ser de aquí representó un compromiso muy grande. Tenía que hacerme responsable de mí y no podía distraerme de mi objetivo. Aprendí sobre el autocontrol y todas estas circunstancias fueron definiendo quién soy ahora. Al igual que en la preparatoria, arrastraba carencias formativas cuando llegué a la universidad; tampoco contaba con las herramientas, aprendí a usar la computadora practicando con las de la universidad y con el apoyo de compañeros. En la escuela no he experimentado en mí la discriminación por ser de una comunidad oaxaqueña o indígena. Cuando sale a la conversación, lo comparto; siempre me preguntan si soy hablante, yo les respondo que no pero que sé algunas cosas; tal vez alguien llegue a preguntar por alguna palabra, y ya.

En la escuela no me he sentido menos por ser indígena; si en algún momento eso ha sucedido, es por las carencias educativas que arrastro, las cuales siento que nunca se compensan del todo. En cambio, en la cotidianidad del transporte, en la calle, con conocidos, sí he experimentado esa mala sensación de ser de otro lado: hay una forma despectiva de referirse a la persona que proviene de mi estado, nos llaman “oaxacos”, a manera de insulto; por lo menos en las circunstancias que he vivido es la intención que se le da. Provoca un sentimiento de impotencia que la gente siga usando el término como un insulto, como si ser oaxaqueño fuera algo degradante.

En mi formación académica he ido experimentando momentos que me hacen reflexionar sobre quién soy; no son procesos dulces, la incertidumbre que causa pensar sobre sí mismo se enfoca más hacia las fallas que hacia las virtudes. Pero también ha sido un camino de mucho descubrimiento. En

la maestría conocí las teorías latinoamericanas y mi horizonte se amplió: sí, soy de Jaltianguis, soy de la sierra, soy oaxaqueña, soy mexicana, pero también soy latinoamericana; estoy atravesada por la historia y estoy creando la mía propia.

Pasar por la escuela también me orientó para identificar acciones muy valiosas; por ejemplo: las hermanas de mi madre, mis tías Ita y Amada aprendieron a hablar zapoteco en su infancia, pero me cuentan que lo fortalecieron más en Estados Unidos, porque interactuaban con otras personas de la comunidad: entre ellas utilizaban la lengua para poder compartir ideas sin que otros se enteraran. Ellas hacen tamales, saben preparar mole, participan con otros paisanos en eventos, aportan a la comunidad y han vivido muchos años por esas tierras. Yo valoro mucho lo que hacen; se conducen con valores, normas e ideales relacionados con eso que llaman buen vivir y comunalidad. Otro ejemplo que veo en mi familia es el de mi tía Alicia (hermana de mi abuelita); ella se fue a trabajar a París cuando era muy joven, pero siempre estuvo al tanto de sus aportaciones al pueblo y de nosotros como familia. Nunca dejó su lengua. Cuenta que para no olvidarla pensaba en zapoteco; es cierto que adquirió otras costumbres y formas de pensamiento, pero la relación que tiene con la comunidad y con la lengua es algo que admiro. Entiendo que quedarse o irse no garantizan la consolidación o el despojo de una identidad ni de la lengua. Encuentro en mi familia un gran número de historias que consolidan el legado que nos ha fortalecido y nos ha definido.

Terminar mis estudios de licenciatura en Pedagogía e ingresar a la maestría me llevaron por una serie de experiencias muy gratificantes; incluso pude hacer una estancia académica en Bogotá; fue mi primera vez lejos del país. Todas esas vivencias me ayudaron a construir una valoración de lo propio, porque bien dicen que uno tiene que irse para poder volver. Allá también yo era distinta: tenía un acento particular, como cuando llegué a la Ciudad de México; mis referentes gastronómicos eran distintos, y tenía que explicar de dónde venía, contar sobre mi cultura, mi hogar, otra vez dar cuenta de mí pero desde una esfera más grande, explicar qué es ser mexicana. Cada experiencia me abría un panorama en la comprensión de la diversidad

que caracteriza a nuestra humanidad y la necesidad de aprender a vivir juntos en la aceptación y el respeto a los otros.

En el trayecto de la universidad, conocí el pensamiento de Edgar Morín, quien hablaba de la complejidad del pensamiento, de la necesidad de tener una identidad planetaria para alcanzar como patria la tierra; este referente teórico me ayudó a comprender el desdoblamiento que vivía yo de mi centro hacia afuera. Me apasionó el pensamiento latinoamericano en materia de educación y de ahí partí a otros pensamientos, como la comunalidad. Uno de los autores más importantes en México es el maestro Jaime Martínez Luna, zapoteco de la sierra norte, específicamente de Guelatao de Juárez. Yo tenía referentes de él desde mi infancia, pero no por su trabajo académico, sino por su trabajo musical, pues en la radio escuchaba canciones de su grupo.⁵ Pienso que mi trayectoria en la escuela me dio la oportunidad de ver con otros ojos los conocimientos valiosos que aporta esa forma de vivir la comprensión del mundo y también me permite darme cuenta de las cosas que hay que cuestionarnos, algo que me toca compartir con mi familia, con mi comunidad.

Al terminar la universidad me enfrenté nuevamente a la carencia laboral, la experiencia ha sido un obstáculo hasta la fecha. Di clases en una preparatoria particular en Indios Verdes; tres materias distintas y un sueldo que apenas me daba para mantenerme. Sí, el trabajo no era tan pesado como en la fábrica, pero ganaba casi lo mismo. Ahí se rompió mi imaginario: no bastaba con una licenciatura para poder mantenerme en la ciudad y apoyar a mi familia. Así que me planteé la idea de estudiar una maestría: me había acoplado bien al ritmo de la escuela y me gustaba la idea de volver, además había la oportunidad de conseguir una beca; era un ganar-ganar. Me sorprende cómo se han desarrollado las eventualidades de mi vida: he elegido el camino de la escuela y hoy, al voltear hacia atrás, puedo decir que perseguir la escuela ha sido un eje vital en mi trayectoria.

⁵ El zapoteco al que hago referencia en mi escrito, el que se habla en mi comunidad, puede apreciarse en la canción “¿Qué vamos a hacer abuelo?” del grupo Trova Serrana.

Ni en mis mejores sueños me imaginaba todo lo que viviría; me considero una persona privilegiada. Me aferré a la escuela y ha sido una lucha por conseguir un espacio desde la universidad; de la maestría me rechazaron una vez y del doctorado dos veces. He sido persistente, sabía el rumbo que quería seguir, aun cuando también sabía que era un camino incierto.

Aunque las precarias condiciones laborales para un profesionista me llevaron a buscar otras opciones, también he disfrutado de los espacios de trabajo y las experiencias que me dejaron: he dado clases en secundaria y en preparatoria, así como he trabajado con niños de primaria. Soy una persona ordinaria que ha tenido la suerte de vivir cosas extraordinarias. He estado mucho tiempo fuera de la comunidad, pero encuentro un continuo retorno al repensarme y darme cuenta de quién soy.

5. Las delimitaciones de la identidad, ¿una elección o una herencia?

Puedes despedirte a besos de tus familiares y amigos y poner kilómetros entre ellos y tú, pero al mismo tiempo los llevas en el corazón, en tu mente, tu estómago, porque no sólo vives en un mundo, sino que también un mundo vive en ti.

FREDERICK BUECHNER

Mi problema de identidad no es saber de dónde vengo, para mí es algo claro; el problema surge cuando tengo que justificarlo: no vivo allá, hice mi vida aquí, ¿entonces a dónde pertenezco? Ciertamente la identidad zapoteca es una parte de mí y de esa multiplicidad de facetas que me construyen; no soy hablante, pero tengo conocimiento de mi cultura. Sigo siendo parte de la comunidad; aun cuando ya no lo fuera, nacer y vivir en Jaltianguis me dejó un legado para siempre. El tiempo sigue transcurriendo; tal vez dentro de unos años mi existencia allá no tenga sentido, puede que ya no me conozcan, pero yo reconozco mi comunidad: incluso aunque mi madre me olvidara, ella se-

guiría siendo mi madre por el solo hecho de que yo la reconozco; por el contrario, si yo la olvidara, su existencia no tendría sentido para mí, aun cuando ella me reconociera como su hija. Así entiendo lo que pasa con mi tierra y mi raíz zapotecas.

Esta exploración de uno mismo no es un proceso fácil; mi trayectoria se ha caracterizado por esa búsqueda y esos cuestionamientos constantes; he tenido que irme muy lejos para valorar lo que tengo y dar sentido a lo que hago, y aun así hay veces que todo parece carecer de significado. Mi paso por la escuela ha sido un referente muy importante en mi vida y en las decisiones que he tomado. Entiendo que la identidad no se define por completo; es un concepto que, como un pretexto, nos ayuda a pensar sobre nosotros mismos, nos permite desarrollarnos para comprendernos mejor.

He escuchado hablar sobre la pérdida de identidad, pero creo que la identidad la traemos perdida desde que nacemos; entonces es necesario construirla conforme crecemos a través de la relación con nuestro entorno y con ayuda de nuestra comunidad; nos vamos tejiendo con acciones y en esa interacción con el mundo. He aprendido que todo cambia, yo he cambiado y lo seguiré haciendo, mi pueblo también se ha transformado, nada es estático. Abrazo las palabras que escribió el cantautor Julio Numhauser en la versión interpretada por Mercedes Sosa:

Pero no cambia mi amor
Por más lejos que me encuentre
Ni el recuerdo ni el dolor
De mi pueblo y de mi gente
Y lo que cambió ayer
Tendrá que cambiar mañana
Así como cambio yo
En esas tierras lejanas.

Lo mismo pasa con las tradiciones; me hace ruido que haya que distinguir entre quien está contaminado y quien es cien por ciento genuino, ¿cómo se mide eso? Cada uno de nosotros aporta –aun sin querer– a las nuevas tradi-

ciones de la humanidad. Yo guardo el legado que dejaron mis abuelos; me habita, lo reconozco y lo asumo.

La relación que ahora tengo con mi comunidad no es tan cercana, ya que aún no me he involucrado activamente; sé que en determinado momento lo tengo que hacer. Por ahora participo con mis cooperaciones anuales, asisto a algunas festividades, saben quién soy y yo conozco a la mayoría. Sigo en la búsqueda de encontrar algo que pueda aportar, porque mi tierra me ha dado mucho; es el lugar al que siempre vuelvo y el que me recarga de energías; es mi refugio y quiero que así sea a lo largo de mi vida. Me quedo también con el compromiso de pasar mi legado y buscar incentivar en mí esos conocimientos que no están claros, buscar mi lengua en mi memoria con ayuda de mi familia, como un deber ciudadano con la memoria de nuestro legado como zapotecos. Finalmente, me quedo con estas palabras de Galeano (1993, p. 111) que describen el sentido que he encontrado en el dar cuenta de mí:

Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.

La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día.

En esa fe, fugitiva, creo. Me resulta la única fe digna de confianza, por lo mucho que se parece al bicho humano, jodido pero sagrado, y a la loca aventura de vivir en el mundo.

Y, al final, todos los que nos vamos de Jaltianguis algún día volvemos de una u otra forma, algo que puede ser posible mientras habitemos en la memoria de la familia. Cuando alguien muere, se escuchan las campanas,⁶ aunque el difunto no viva en el pueblo; si la familia lo reconoce como parte de la comunidad, se tocan las campanas de una manera especial, para avisar que alguien del pueblo falleció. Me gusta pensar que es un llamado a volver a la tierra y es el último gran honor que nos da la comunidad: recordar a ese co-

⁶ El toque de las campanas proviene del catolicismo, es una tradición importada; sin embargo, continúa vigente tanto en mi comunidad como en muchos otros lugares. Yo lo retomo desde una interpretación propia, para mí es el último reconocimiento que te hacen si consideran que fuiste parte de la comunidad.

nocido o desconocido, saber que fue de ahí y que ahora se ha ido. El ritual de las campanas es adoptado de una tradición distinta, pero hoy forma parte de nuestros días. Lo imagino como el último llamado a regresar; ese sonido nos guía de vuelta al inicio donde empezó nuestra vida. En el pueblo se tiene la idea de que antes de morir tenemos la oportunidad de volver para despedirnos de nuestros amigos y familiares; mi abuelita lo llamaba “recoger sus pasos”. Un día iré a recoger mis pasos a Jaltianguis.

Me doy cuenta de que la intención de este texto fue ésa, ver en dónde he estado y lo que he aprendido. Todavía falta un tramo de camino por recorrer y al final de la vida, después de todo el andar, sé por dónde debo empezar a recoger mis pasos.

Referencias

- Anrubia, E. (2002). La estructura narrativa del ser humano. *Espéculo. Revista de estudios literarios* (21), año VIII. Recuperado de: https://webs.ucm.es/info/especulo/numero21/est_narr1.html.
- Chejolán, C. (15 de noviembre de 2019). La universidad pública me levantó, me abrazó, me enseñó de sueños colectivos y me cambió para siempre. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Recuperado de: <https://www.unse.edu.ar/index.php/unse-institucional/3294-la-universidad-publica-me-levanto-me-abrazo-me-enseno-de-suenos-colectivos-y-me-cambio-para-siempre>.
- Felipe, L. (1943). ¿Quién soy yo?. En *Ganarás la luz. Biografía, poesía y destino*. Madrid: Cátedra.
- Galeano, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
- INALI (2008, 14 de enero). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas, en *Diario Oficial de la Federación*, México. Recuperado de: <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>.

Reflexiones sobre identidad y lengua en el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. Un pretexto autobiográfico

EDGAR PÉREZ RÍOS¹

1. Cuando no era “indígena” ni “zapoteco”

Nací en 1987 en la comunidad de Las Palmas, una localidad perteneciente al municipio de San Jerónimo Coatlán (MSJC), en la región zapoteca del sur de Oaxaca. Las Palmas es una localidad fronteriza entre zapotecos y chatinos. Las personas de aquí tenemos mucho mayor contacto con los chatinos, cuyos pueblos están geográficamente más cercanos (algunos a menos de media hora en vehículo) que incluso nuestra cabecera municipal (a dos horas de camino). Por ello en mi niñez y en mi juventud nunca escuché a nadie hablar en zapoteco; como se narra en Pérez (2018a) la gente de Las Palmas que antaño perteneció a Soledad Piedra Larga, un pueblo vecino dentro del mismo municipio, dejó de hablar zapoteco hacia la década de los treinta del siglo pasado, tras una disputa con la cabecera municipal.

Hasta la década de 1990, Las Palmas fue un pueblo dedicado a la caficultura –mis propios padres tenían un modesto rancho cafetalero–, razón por la que a nuestra comunidad venían muchos mozos hablantes de chatino

¹ Comunero del Núcleo Rural Las Palmas, San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. Estudiante de doctorado en Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV).

a emplearse en la pisca de café. Así pues, era frecuente escuchar el chatino, al grado de que muchos de nosotros llegamos a aprender algunas palabras en ese idioma e incluso algunos adultos llegaron a dominarlo de manera fluida con el fin de mantener una comunicación más efectiva con los trabajadores. De esta manera, crecí con el saber de que existían “los chatinos” o “los chés”, como también los conocemos. Para ese entonces nunca había escuchado hablar de “los zapotecos”. Cabe señalar que la palabra “indígena” tampoco la llegué a escuchar.

Estudí la primaria y la telesecundaria en mi comunidad, y después el bachillerato en Puerto Escondido. En 2006, junto con mis padres, salí de Las Palmas hacia la Ciudad de México, lugar donde nos empleamos en la construcción. Tras un año en la ciudad, trabajando como chalán de albañil, supe sobre la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Hasta ese momento sólo había escuchado hablar de la Universidad de Chapingo; no sabía que existía la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Me animé a postularme para la carrera de Pedagogía en la UPN y formé parte de la generación 2007-2011. Posteriormente, entre 2011 y 2013 participé en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como Asesor Pedagógico Itinerante (API) en los estados de Querétaro y Guanajuato, respectivamente.

En la UPN escuché por primera vez el término “indígena” y, curiosamente, dirigido hacia mi persona. Alguien me preguntó si yo era indígena, lo cual, por alguna razón, lo asocié con los chatinos, así que respondí que no. Por imposible que parezca, el plan curricular que llevé en la licenciatura en Pedagogía de la UPN no tiene un solo espacio en que se aborde la diversidad cultural y lingüística de México, razón por la cual yo seguía ignorando todo lo referente a lenguas y pueblos originarios, pese a pertenecer a uno de ellos. Hasta ese momento, yo sólo me asumía como alguien de “una comunidad”.

Esta experiencia no es exclusivamente mía: he tenido la oportunidad de platicar con jóvenes de mi comunidad de entre 15 y 20 años de edad quienes, al igual que yo, no asocian nuestra comunidad con lo zapoteco o indígena; incluso alguna vez un joven me preguntó: “¿Oye, nosotros somos mixes o qué somos?” En ese tenor realicé una encuesta a jóvenes de telesecundaria para que se autoidentificaran como indígenas, zapotecos o pertenecientes a

un pueblo originario. Todos se definieron como pueblo originario, con la alusión básicamente a tres elementos: historia fundacional, costumbres y territorio. Quizá a su edad yo hubiera pensado lo mismo. Lo cierto es que, al igual que yo, en mi pueblo prácticamente nadie se reconoce como zapoteco o indígena, pero tampoco como mestizo, pues existe plena conciencia sobre nuestro origen culturalmente diferenciado.

2. Conocer “lo indígena” y “lo zapoteco”

En el año 2014 ingresé a la maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, en la línea de investigación “Diversidad cultural y lingüística”. La idea era realizar un proyecto de investigación que diera cuenta sobre la prospectiva de la educación microrrural en México, como continuación de mi tesis de licenciatura, que era un análisis histórico de la educación microrrural entre 1911 y 2011. Esta tesis fue publicada como libro en 2014, con el sello de la UPN, tras resultar ganadora del segundo lugar en el concurso de tesis que la institución realizó el año anterior. Así pues, mi mirada estaba puesta en lo rural, porque, como dije, “lo indígena” aún no formaba parte de mi vocabulario.

En las primeras sesiones de la maestría los compañeros nos presentamos. Una era mixteca, otro tzeltal, otro zoque... Una profesora me preguntó si yo también era “indígena”. Contesté que no y ella me preguntó por qué. Dije que porque no hablaba ninguna lengua fuera del castellano. Sin embargo, este y otros episodios dentro de la maestría me animaron a pensar en que tal vez, a final de cuentas, sí era indígena. Pero, en caso de serlo, ¿qué tipo de indígena sería? Por el momento sabía que había indígenas mixtecos, zoques, chatinos y muchos más, casi 70, según el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI).

No sabía cómo averiguar si Las Palmas estaba dentro de alguno de esos 70. A medida que me adentraba en la literatura sobre pueblos indígenas y particularmente en la idea de *comunalidad*, propuesta por los intelectuales indígenas Martínez Luna (2010) y Díaz-Gómez (2004), veía que Las Palmas y en general el municipio de San Jerónimo Coatlán (MSJC) se regían por aquellos

elementos que conforman dicha comunalidad: un territorio comunal, sistema de cargos, la asamblea como máxima autoridad, el tequio, la fiesta, la ritualidad. Ahora, cada vez que visitaba mi comunidad, lo cual hacía una o dos veces al año, ponía mucha atención en la vida cotidiana a fin de observar las dinámicas culturales.

Aunque mi tesis de maestría la realicé en el contexto de los ikoots de San Mateo del Mar, Oaxaca, en los cuales enfoqué mi estudio sobre la prospectiva de su escuela primaria bilingüe, nunca perdí de vista el contexto de mi propia comunidad. Tras titularme de la maestría en 2016, comencé con más ahínco a buscar información sociocultural y lingüística sobre San Jerónimo Coatlán, pero desafortunadamente los antropólogos, historiadores o lingüistas no se habían ido a meter ahí, pese a ser uno de los municipios con mayor extensión territorial del estado de Oaxaca, con más de 55 500 hectáreas de tierra.

3. Investigar desde la academia

Una búsqueda más detallada en el catálogo de lenguas indígenas del INALI me permitió encontrar que el sjc (con la comunidad de Las Palmas incluida) está registrado como zapoteco del sur, cuya variante lingüística aparece como didxke. En el aspecto lingüístico, también localicé la obra de Beam de Azcona (2004, 2013, 2014), quien reconoce la variante zapoteco coateco o di'zhke' en el municipio de sjc. No dudé en contactar a Beam e invitarla a sjc, así que en julio de 2017 hicimos trabajo de campo en dicha comunidad, donde pudimos identificar algunos hablantes del idioma (entre ellos familiares míos). Una de las primeras tareas que asumí fue la de documentar el proceso que provocó a que en el municipio se dejara de hablar di'zhke' en favor del castellano (ver Pérez, 2018a).

En 2017 me postulé al doctorado en Estudios Mesoamericanos de la UNAM, con la intención de realizar una investigación a profundidad que diera cuenta de los procesos de desplazamiento, no sólo del zapoteco coateco, sino de otras expresiones culturales en el municipio de sjc. De forma arbitraria fui rechazado, ya que, cuando apelé la decisión, la coordinadora en turno me

mostró el examen escrito de otro postulante, además no logró argumentar académicamente el rechazo a mi anteproyecto. Tras el incidente decidí postular al doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas del CINVESTAV, en el cual fui admitido en 2018.

En principio seguí indagando sobre el desplazamiento lingüístico, pero después me centré en cuestiones territoriales, pues durante el trabajo de campo pude darme cuenta de que el cambio lingüístico no fue producto de un desplazamiento lingüístico asociado con cuestiones externas, sino que, a raíz de un conflicto interno, las personas de los actuales Soledad Piedra Larga y Las Palmas deliberaron explícitamente tomar el castellano en detrimento del coateco. Esto resultaba interesante pues, aunque hubo un abandono de la lengua, no ocurrió así en otras expresiones culturales bien ligadas a la lengua originaria, como son los distintos rituales agrícolas, de caza, de nacimiento, etcétera.

En ese tenor localicé los estudios de González Pérez (2013, 2016, 2019), quien se enfocó en el análisis de la ritualidad en torno al rayo en otros pueblos zapotecos de la sierra sur de Oaxaca. Al igual que hice con Rosemary Beam, invité a Damián González a mi comunidad –quien, por cierto, fungió como fotógrafo en mi boda. Con su ayuda pude reconocer la presencia de rituales aún vigentes, sobre todo agrícolas, los cuales han tenido continuidad a pesar de ya no hablarse el di'zhke'. Así, en Pérez (2019a) documenté la continuidad religiosa prehispánica en torno al rayo en el municipio de sjc, con la intención de construir un corpus documental enfocado exclusivamente en nuestro municipio y sus comunidades.

A medida que avanzaba en el doctorado, también hacía más profunda mi relación con la comunidad, pues, gracias al trabajo etnográfico que demanda una estancia prolongada en el contexto de estudio, pude permanecer hasta por ocho meses ininterrumpidos en el pueblo, situación que también me permitía participar en las dinámicas cotidianas, como ir a la leña, a la milpa, a las asambleas, a las fiestas, a jugar basquetbol, a los sepelios, etcétera. Esta forma de trabajar la tesis desde la comunidad me ayudó a cuestionar el quehacer de la etnografía y de la propia investigación en pueblos indígenas, así como a pensar en un lenguaje comunal que me permitiera construir

conocimiento en, con y desde la comunidad. Esta experiencia me llevó, en compañía de mi esposa, a crear el taller comunitario Voces de Nuestros Cerros, un espacio para construir y compartir conocimientos territoriales con diversos miembros de la comunidad, entre ellos autoridades, abuelos y jóvenes (ver Pérez, 2018b; Pérez y Cárdenas, 2020; Pérez y Cárdenas, 2021).

La estancia en mi comunidad también me enseñó uno de los principales problemas que afrontamos los pueblos originarios, el cual tiene que ver con la inmersión de distintos proyectos de extracción que ponen en riesgo la continuidad de diversos conocimientos anclados en los territorios. En el caso de nuestro municipio, dicha problemática se remonta a la década de los setenta, cuando la empresa papelera Fábricas de Papel Tuxtepec (FAPATUX) obtuvo una concesión para explotar nuestros bosques y derribó árboles de más de 400 años de edad, con lo que causó un impacto no sólo a nivel ambiental sino también, y sobre todo, a nivel social y cultural, como se documenta en Pérez (2019b).

Otra tarea que asumí para comprender la situación sociocultural de mi municipio fue indagar acerca de su etnohistoria. En esta disciplina encontré el estudio de Rosas (2016), cuya tesis se enfoca en aspectos políticos, sociales y territoriales de Coatlán en el siglo XVI. Sin duda, esta obra, junto con la historia oral que nuestros abuelitos aún transmiten de generación en generación, fue la que me ayudó a construir la etnohistoria del municipio de San Jerónimo Coatlán, trabajo que enfoqué en el aspecto territorial y que constituye un capítulo de mi tesis doctoral en curso.

4. Hacer investigación desde un enfoque comunal

Como lo deja ver el apartado anterior, acercarme a conocer la identidad y el territorio de mi municipio desde una perspectiva sociocultural y lingüística implicó el acercamiento a disciplinas como la antropología, la etnohistoria y la sociolingüística. Dicho esfuerzo fue muy valioso, ya que logré armar un corpus documental enfocado exclusivamente en el municipio de San Jerónimo, mismo que me ha permitido argumentar mi tesis.

Sin embargo, esto apenas marcaba el comienzo de mi trayectoria, pues era necesario llevar a cabo un ejercicio de investigación comunal, ya que todas las actividades públicas en nuestras comunidades no pueden hacerse al margen de la Asamblea Comunal. Ya que la investigación es una actividad pública, desde un principio se siguieron los postulados comunales y su aceptación se sometió a la Asamblea, misma que no sólo aprobó el proyecto, sino que también lo apoyó mediante una carta aval que se entregó al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV, junto con los demás requisitos para postular al programa de doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas.

Ahora bien, la propia construcción de conocimientos que aquí se desarrollan también obedece a un ejercicio comunal. Los conocimientos comunitarios que existen en nuestras localidades son construcciones históricas que, en su mayoría, se han transmitido de generación en generación a través de la oralidad; por lo tanto, algunos de esos conocimientos que ahora están plasmados en este y otros textos de mi autoría no pueden verse como propiedad del autor, sino como propiedad colectiva de las comunidades del MSJC; por otro lado, el trabajo de interpretación y, por consiguiente, los posibles errores son de total responsabilidad mía.

También cabe acotar que no todos los conocimientos que se desarrollan en las comunidades son necesariamente comunitarios, es decir, muchos de ellos han sido desarrollados por lo que podríamos denominar intelectuales indígenas no académicos, quienes son “personas curiosas que buscan aprender más de lo que les enseñaron o que se sienten orientadas a reflexionar sobre su realidad social” (Bartolomé, 2003, p. 24). De esta manera algunos conocimientos rituales son casi exclusivos de los *saurines* o “personas que dan razón”; del mismo modo que los conocimientos en torno a la medicina tradicional son especialidad de las curanderas. Es decir, podríamos hablar de conocimientos comunitarios y conocimientos especializados dentro de las comunidades.

Con esa lógica, mis intereses en torno a conocimientos relacionados con la etnohistoria, la sociolingüística, la antropología y la educación en nuestras comunidades del MSJC pueden entenderse como una suerte de especialización

dentro de la comunidad, lo cual conduce a la utilización de un lenguaje comunal como una forma de comunicación que existe en distintos pueblos originarios, independientemente del idioma en que se enuncie. Ésta es una forma de comunicar conocimientos, acuerdos, alegría, etcétera, e implica a todos los miembros de la comunidad en tanto miembros de una comunidad de habla (Hymes, 1996), capaces de comprender dicho lenguaje. Por ende, es pertinente, además de recomendable, ampliar el debate sobre los pueblos originarios, hasta ahora académico, a un público más extenso, pero con igual legitimidad en su participación, sobre todo porque se trata de un tema de carácter comunal, que tiene que ver con nuestras formas de vida y nuestros conocimientos, así como con el modo en que éstos se han compartido más allá del territorio comunal.

Dentro de lo que he llamado investigación comunal (Pérez, 2018b), es muy importante la forma en cómo se comparten los conocimientos. En el lenguaje académico, la mayoría de las veces los conocimientos se plasman en tesis, libros, capítulos de libro, artículos, etcétera, y son discutidos en espacios especializados como conferencias, paneles, seminarios o charlas en espacios universitarios, lo cual los convierte en un tipo de lenguaje/saber privilegiado al cual sólo unos cuantos tienen acceso. Esto constituye una colonialidad del saber, no sólo por la forma de divulgación del conocimiento, sino también por el mismo tratamiento que se le da, el cual consiste básicamente en su privatización (Lander, 2001). Por tanto, el lenguaje comunal se orienta a desarrollar los conocimientos de una forma comunitaria no extractiva.

Cabe aclarar que, aunque ambos lenguajes (comunal y académico) tienen una naturaleza distinta, no son antagónicos, al contrario: en este texto pretendo mostrar que se pueden nutrir mutuamente. Por ahora el diálogo de saberes puede ser el primer paso para arribar a un escenario donde lenguaje comunal y lenguaje académico dejen de tener fronteras nítidamente identificables, para convertirse en una suerte de lenguaje común entre investigadores académicos que hacen su trabajo en el contexto de pueblos originarios.

La forma en como me he acercado a la co-construcción de conocimientos también tiene que ver con algunas propuestas etnográficas desarrolladas en

Brasil, como es el caso de la etnografía compartida (Cayón, 2018), que “busca una convergencia de intereses y una expansión del conocimiento mutuo donde los sujetos indígenas y el investigador establecen un diálogo en permanente retroalimentación que privilegia la inteligibilidad entre mundos diferentes” (p. 35). Este interés compartido implica una serie de responsabilidades, pues como menciona un estudiante de posgrado indígena brasileño:

Resta ahora que los antropólogos académicos tengan la sensatez y la grandeza de recibir a los intelectuales indígenas por la puerta principal de la disciplina, sin condescendencia, de manera a establecer intercambios de conocimientos que sólo son posibles al reconocerse que la alteridad no es sólo “objeto” de investigaciones sino, por encima de todo, una interlocutora en igualdad de condiciones intelectuales (Cruz, 2018, p. 32).

Lo anterior tiene sentido si tomamos en cuenta que muchas veces “la comunidad universitaria se asume como los ‘poseedores del saber’ y la comunidad campesina como los ‘necesitados del saber’” (Vásquez, 2015, p. 150). Pero los retos para lograr un verdadero diálogo de saberes siguen siendo enormes, entre otras razones porque las producciones académicas de intelectuales indígenas “siguen el patrón convencional en cuanto a formato y estructura de otros textos académicos. No se percibe una innovación, tal vez a causa de las propias exigencias de programas de posgrado y agencias de apoyo a la investigación” (Paladino, 2015, pp. 248-249).

De cualquier forma, en la actualidad existen propuestas como la etnografía compartida en Brasil o en México, la investigación en co-labor propuesta por Leyva y Shannon (2008), la etnografía doblemente reflexiva de Dietz (2011), o la coteorización intercultural que María Bertely, junto con su equipo de trabajo, desarrolla con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) en Chiapas (Sartorello, 2014). Incluso se han presentado propuestas menos conocidas, pero igualmente valiosas, como la que desarrolla un colectivo de profesores y estudiantes de las siguientes instituciones: Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón) de la UNAM, la UPN, la

Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Escuela Primaria Bilingüe Moisés Sáenz de San Mateo del Mar, Oaxaca. Este proyecto tiene que ver con propuestas didácticas interculturales co-construidas entre académicos y maestros de educación básica (Jiménez, Carrillo y Francisco, 2019).

5. Reflexiones sobre identidad y lengua

El 19 de abril de 2018 tuve la oportunidad de atender al grupo de tercer grado de la escuela telesecundaria de Las Palmas, ya que la maestra tuvo que ausentarse un rato para repasar los bailables a realizarse en el evento del Día de las Madres. Después de conocer un poco al grupo y hablar de la telesecundaria –de la cual soy parte de la segunda generación de egresados–, les pregunté si su comunidad pertenecía a algún pueblo indígena, a lo que los quince estudiantes contestaron que no. Luego les pregunté si su comunidad pertenecía a algún pueblo originario y los quince contestaron que sí.

Una tercera pregunta fue si en su pueblo hablaban alguna lengua originaria o indígena, a lo que todos contestaron que no. Les pregunté también si sus abuelos o algunos otros parientes hablaban otro idioma, pero la mayoría contestó que no; sólo una alumna dijo que su abuelita hablaba “el idioma”, pero no identificó cuál. Entonces volví a preguntar: “¿Ustedes creen que antes se habló algún idioma originario en esta comunidad?” Las respuestas coincidían en que sí, que en efecto antes se habló el idioma. Algunos dijeron que se habló chatino, lo cual se debe a que hablantes de este idioma tienen interacciones intensas con la población de Las Palmas; es el idioma originario más cercano a la comunidad.

De esta manera, se observa que la mayoría de habitantes de las distintas comunidades que conforman al municipio de San Jerónimo Coatlán no identifica al idioma zapoteco o di´zhke´ como parte de los elementos culturales de la comunidad; incluso tampoco se reconocen a sí mismos como zapotecos, aunque sí como pueblo originario, cuya historia fundacional está presente en la mayoría de los pobladores. Además, quienes reconocieron a la lengua como zapoteca no se refieren a sí mismos como zapotecos.

La castilla o español es la lengua con la que prácticamente se identifica toda la población. Desde luego se trata de un español local, como referí anteriormente. Por ejemplo, hay una serie de palabras que se hablan en el español de la Ciudad de México, cuyo uso en el MSJC constituye motivo de burla o chanza, es decir, se trata de “palabras o frases ajenas”, como “¡qué padre!”, “¡genial!”, “¡súper!”, etcétera.

Estas palabras no se usan en el léxico de las comunidades, pero sí se conocen a través de las telenovelas, cuyo uso se cree que corresponde a gente de la ciudad. En ocasiones, cuando a alguien “se le sale” alguna de estas palabras provoca risas entre los presentes, quienes se mofan, hacen bulla, gritan y hasta “dan zapes” al hablante, como en el siguiente ejemplo, sucedido en Las Palmas en abril de 2018:

Estábamos un grupo de primos reunidos en la casa de mi finado abuelo, también estaba de visita una joven de la Ciudad de México. Entonces la joven estaba platicando acerca de sus estudios universitarios y que estaba estudiando dos carreras al mismo tiempo: en la UPN y en la UNAM, a lo que yo exclamé: ¡súper!, quizá adaptándome al lenguaje de ella. En ese momento mis primos estallaron en risas, gritos y comenzaron a zapearme a la vez que repetían de manera cómica la palabra “súper”. Aprovecharon el momento para recordar que en otra ocasión otro primo presente en el lugar dijo: “está divis”, por lo que también aprovecharon para pegarle (Diario de campo, 16/04/2018).

De igual manera, los hablantes de español de estas comunidades procuran “hablar correctamente” el español. Cabe referir que el sustrato zapoteco en el español local provoca la falta de conectores en algunas frases o la omisión de sonidos al final de las palabras, situación que también se observa en el español hablado en la región chatina. Al respecto, en comunidades zapotecas vecinas a la región chatina, cuando alguien no pronuncia bien alguna palabra, inmediatamente se le asigna el calificativo de “chatino” o “chatinero”, en alusión a la forma en como pronuncian las palabras. Es de llamar la atención que en estas comunidades no existe un rechazo o discriminación hacia los chatinos al momento de hablar su lengua originaria; al contrario,

en comunidades como Las Palmas se observa una actitud positiva hacia este idioma, aunque sí se mofan de la forma en como hablan el español.

En el caso de Las Palmas también existe una especie de orgullo, sobre todo entre jóvenes, por “hablar bien el español”; quienes así hablan consideran que en otras comunidades también pertenecientes al MSJC e incluso en la misma cabecera municipal no lo hablan bien. De este modo, cuando alguien de Las Palmas no pronuncia bien alguna palabra o frase también se le recrimina: “Habla bien, pareces de Río Piedra”.² Lo mismo sucede en otras situaciones, como cuando alguien usa tenis de basquetbol con *jeans* y camisa vaquera; se les relaciona con personas del cerro.

Sin embargo, mencionaba que las actitudes con respecto a los idiomas originarios son distintas. En el mes de febrero, en el marco de la fiesta patronal de Las Palmas, se da en esta comunidad una serie de relaciones interétnicas; por ejemplo, en la fiesta de 2019, en el torneo de basquetbol se inscribieron varios equipos tanto varoniles como femeniles conformados por hablantes de chatino. Durante los partidos ellos se dan las indicaciones en su idioma originario y lo usan todo el tiempo entre ellos; se regañan, se gritan, se felicitan en ese idioma. Así, podría decirse que en Las Palmas confluyen el chatino y el español en armonía, ya que durante todo el evento no identifiqué ningún acto de discriminación o racismo hacia los de fuera por hablar su idioma; al contrario, en uno de los partidos un joven de 14 años de edad, originario de Las Palmas, comentó: “Cómo no aprendí yo a hablar chatino”. En el mismo sentido, durante el torneo de toros hubo jinetes hablantes de chatino, lo cual causó un comentario del narrador, quien señaló: “Vale la pena comentar que estos amigos vienen de Yaite [Yaitepec], de la región chatina, donde el 99% de su gente habla este bonito idioma”.

En la década de los noventa, cuando la producción de café estaba en su máximo esplendor, las relaciones entre chatinos y zapotecos eran mucho más intensas y cercanas, ya que aquéllos trabajaban por jornadas en las plantaciones de café de éstos. Como producto de esas relaciones se dio un

² Río Piedra es una pequeña localidad del MSJC con cerca de 200 habitantes, ubicada a unos 10 km de Las Palmas; se accede a ésta a través de una carretera de terracería. En muchas situaciones locales se usa el nombre de esta comunidad como mofa.

encuentro lingüístico, ya que algunas personas de Las Palmas afirman haber aprendido, en distintos grados, el idioma chatino. Mi tío Modesto Ríos comenta que, aunque él no puede hablar chatino, es capaz de comprender lo que dicen; él aprendió en los plantíos de café. También afirma haber viajado en distintas ocasiones a comunidades chatinas donde lograba comprender tal idioma.

En esas fechas yo mismo contaba con escasos diez años de edad. Mis padres poseían un modesto rancho cafetalero, al que acudían a trabajar familias de la región chatina, originarias de pueblos como Santiago Yaitepec y Santa María Magdalena Tiltepec. Recuerdo que ellos todo el tiempo hablaban en su lengua, en la pisca de café y en la propia casa; sólo usaban el español al entablar conversación con mi padre. A mí, como a otros niños y aun adultos, me llamaba la atención el idioma chatino, por lo que en mi caso le pedí a un señor llamado Victorino que me enseñara a hablarlo. Así, por las noches, paciente, me dedicaba un tiempo para enseñarme a hablar su idioma, del cual he olvidado casi todo. Ahora me vienen a la memoria sólo algunas palabras como: *bizhni*, “perro”; *dâ*, “frijol”. Sin embargo, en su momento llegué a conocer hasta 50 palabras en dicho idioma, así como frases cortas.

Lo anterior demuestra una actitud favorable hacia las lenguas originarias en general y hacia el chatino en particular. Varios adultos no sólo se esforzaron por aprender algo de este idioma, sino que también permitían a sus hijos –como en mi caso– que lo aprendieran. Con respecto al di´zhke´, cabe señalar que también he identificado actitudes favorables hacia el idioma. El 21 de julio de 2018 acudí con un grupo de jóvenes de Las Palmas a San Jerónimo Coatlán a observar un ritual para la petición de las lluvias; en ese contexto entablamos conversación con dos señoras hablantes de di´zhke´:

Nos sentamos en una especie de círculo y comenzamos a platicar con las señoras. Les dijimos que veníamos de Las Palmas, dijimos el nombre de nuestros padres y abuelos para que las señoras nos reconocieran. Yo les comenté que estábamos dentro de las actividades de un taller enfocado en “recuperar” nuestras costumbres y tradiciones, así como el idioma materno. Las señoras mostraron un rostro complacido y nos sonreían. Una de ellas tomó la iniciativa y nos dijo: “¿Saben cómo se llamaba su pueblo en el

idioma?” Ninguno de nosotros lo supo; entonces la señora dijo: “*Yo lat bith*” (Llano del Río Rana), y enseguida agregó: “Pero saquen sus cuadernos, apúntenle para que no se les olvide”. Los jóvenes, asombrados, siguieron las instrucciones y comenzaron a tomar apuntes. Así, la señora nos compartió varias palabras en di’zhke’, así como su traducción en español. Al volver a nuestra comunidad, los jóvenes mostraron su interés por seguir aprendiendo di’zhke’; sin embargo, en nuestro pueblo ya no quedan hablantes, por lo que la tarea de revitalización se hace más complicada.

Estos ejemplos ayudan a comprender que efectivamente no existe un desprecio por el zapoteco, sino que su desuso obedeció más bien a factores locales relacionados con la reconfiguración de identidades a partir de procesos fundacionales de nuevas comunidades. Actualmente los recordadores del idioma ven de buena manera la posibilidad de revitalización, pues consideran que “hoy hasta el mismo gobierno quiere que se vuelva a hablar el idioma”. Como quiera que sea, se trata de un reto titánico, aunque los primeros esfuerzos ya comienzan a gestarse.

6. Usos del castellano en la actualidad

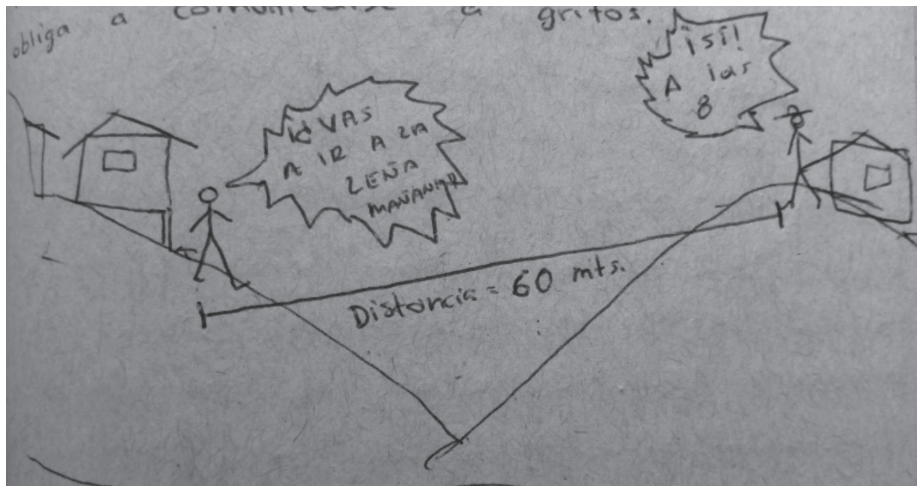
En la actualidad el uso del castellano en las distintas comunidades del municipio se encuentra en espacios donde tradicionalmente se usaba el di’zhke’: los cerros sagrados en donde se pide la lluvia o donde se bendice a los recién nacidos, pero también se usa en espacios que recientemente han ingresado a la comunidad. De tal forma, es común observar el uso de la castilla en “nuevos espacios”, como en los aparatos de sonido, en textos escritos de índoles diversas o en los medios digitales de comunicación; también se han configurado formas muy locales de hablar este idioma.

Sobre este aspecto, en la comunidad de San José del Progreso existe una forma peculiar de habla, ya que el volumen de la voz es mucho más elevado que en el resto de las comunidades, lo cual se explica por la ubicación geográfica de las viviendas, que se encuentran alejadas entre sí y en cerros que quedan unos frente a otros (véase la figura 1). Esta situación provoca que para

comunicarse de un domicilio a otro se emplee el grito como forma efectiva de habla; es un hábito que se va adquiriendo y que, en mayor o menor medida, se usa en espacios fuera de esta comunidad, lo cual provoca ciertas reacciones en el interlocutor no acostumbrado a dicha forma de habla.

Ahora bien, nosotros, los de Las Palmas, entendemos y participamos de esta forma de comunicación, sobre todo cuando vamos a Progreso o a alguna de las comunidades enclavadas en el cerro. Las Palmas, cabe recordar, está ubicado en el llano del Río Rana. A continuación, reproduzco una parte de mi diario de campo en que se ilustra la cotidianidad del habla en San José del Progreso:

Figura 1. Comunicación a gritos en Progreso



Dibujo elaborado en diario de campo, 2018.

Todos gritan en Progreso. Niños, jóvenes y adultos, hombres y mujeres, a todas horas, desde que comienza el día. Los mensajes que se emiten son diversos, desde preguntar la hora, llamar a alguien, decir bromas, etcétera.

Las señoras también gritan. Cuando hay alguna reunión de comuneros u otra actividad comunitaria o del hogar, las señoras se llaman a gritos para ponerse de acuerdo. Se hace costumbre el grito y se vuelve parte del habla.

Incluso en mi caso, cuando recientemente llegué a la Ciudad de México y estudiaba la universidad, muchos encontraban mi voz estruendosa y en algunas ocasiones me lo hicieron saber: mi voz es la de la gente del cerro.

Ximena tiene 5 años de edad, es una niña bajita y delgada, pero su voz es fuerte, se escucha de un cerro al otro. A pesar de que estamos desayunando en la mesa, todos juntos y cercanos, ella habla fuerte, pero a nadie le incomoda, estamos acostumbrados. En nuestras casas no hay timbres ni picaportes, así que si alguien nos busca, sólo tiene que gritar:

—¡Edgar, Edgar!

—¡Ya voy!

También en el trabajo se grita, incluso se grita más fuerte porque en campo abierto hay mucho más ruido: los animales, el río, el machete y la motosierra. Pero esta forma de comunicarse también tiene algunos obstáculos, por ejemplo, a veces sucede que se necesita hacer llegar un mensaje de un cerro a otro, pero habiendo otro cerro más de por medio, para lo cual hay dos opciones: 1) si el cerro de en medio está habitado, entonces se ocupa a sus habitantes como intermediadores del mensaje y 2) si el cerro está deshabitado entonces es necesario subir a éste y desde ahí emitir el mensaje (Diario de campo, 18/06/2018).

Por otra parte, el silencio constituye una característica más de las comunidades de habla de este municipio. Como lo identifica Basso (1972, p. 71) entre los apaches, en nuestras comunidades también “el factor crítico en la decisión de hablar o guardar silencio parece ser la naturaleza de sus relaciones con otras personas” (traducción propia). No me detendré en explicar cada una de las situaciones en que las personas suelen guardar silencio; sólo llamo la atención en que este silencio forma parte de los códigos de habla de la comunidad y no se trata de rechazo hacia el interlocutor, aunque pertenezca a otra comunidad de habla. Trataré de ilustrar esta situación en el siguiente párrafo:

En diciembre de 2016 mis suegros –que son colombianos– visitaron mi comunidad. Por las tardes salíamos a caminar y nos deteníamos en la calle a ver el atardecer. Un señor de la comunidad solía ir a saludar a mis suegros,

se quedaba un rato “platicando”. Sin embargo, la mayor parte de ese tiempo permanecía en silencio, mientras que mis suegros buscaban la forma de charlar: el silencio era interpretado como algo quizá incómodo. Con el paso de los días la situación se repetía y mis suegros comenzaron a comprender este silencio, de modo que la comunicación resultaba más amena. Así, el silencio en nuestras comunidades forma parte del sistema comunicativo, del lenguaje comunal. Su presencia indica una comunicación sana, un disfrute con la presencia del otro; de lo contrario, no se dudaría en despedirse y marcharse.

Un rasgo más que caracteriza los códigos de habla en las comunidades del msjc tiene que ver con lo que Gutiérrez (2017) identifica entre los hñäh-ñus como un tipo de obediencia:

La respuesta obediente no es un acto automático, ni tampoco indica una disposición hacia acatar las órdenes. Se trata más bien de un modo complejo de interactuar que integra diferentes aspectos. Cada uno de los cuales conforma el sentido de su respuesta ante las órdenes/indicaciones, que tienen que ver con un valor social, el ejercicio de una voluntad de hacer, un modo de respetar actuando, pero también haciendo uso de ciertas habilidades. Se trata de un modo de actuar que permanentemente los vincula con los demás, ya sean adultos o pares, y que implica una manera de interactuar donde lo no verbal tiene una fuerte presencia en la comunicación (Gutiérrez, 2017, pp. 89-90).

Esta forma de comunicación la observé en distintos momentos, aunque con la característica de que el mandato era indirecto, algo sutil, como se observa en el siguiente ejemplo:

En la cocina de mi abuela nos encontramos las siguientes personas: mi abuela (que es invidente), mi tía Blanca, mi esposa Érica y yo. Mi tía Blanca está haciendo tortillas, mientras que los demás estamos sentados en la mesa, pues recién hemos terminado de almorzar. De pronto mi tía Blanca dice:

–Érica dice que va a hacer unas tortillas.

Érica se sorprende un poco y me mira.

Yo le sonrío y digo:

—Va a ver si puede.

—Voy a ver si puedo —contesta Érica, comprendiendo la dinámica del habla.

Érica se acerca al metate e intenta hacer tortillas. Al intentar colocar la primera tortilla en el comal se le rompe la masa y la tortilla se destruye. Todos reímos a carcajadas. Después sigue intentando con la ayuda de mi tía Blanca, mientras mi abuelita le da recomendaciones de cómo hacerlas (Diario de campo, 07/08/2018).

Gutiérrez (2017) también ha llamado la atención en el contexto de habla ñhãñhu sobre los juegos de palabras dentro de la socialización entre niños de este pueblo. Se trata de formas de tergiversación de palabras en español a las que se asocia con otras palabras, en forma de chanza. Esto también ocurre entre niños, jóvenes y adultos zapotecos del MSJC, sobre todo cuando se trata de nombres propios o de palabras nuevas; por ejemplo:

- 1) —Esta niña se llama Alma Lidia.
—Ah, se llama armadilla.
- 2) —Ella se llama Mayté Karina.
—¿Cómo? ¿Manteca y harina?
- 3) —A los zapotecos del norte se les conoce como *binni za*.
—Ah, bien Isaac³ (Diario de campo, 27/07/2018).

7. Reflexiones finales. Algunos para qué de la investigación

Las reflexiones aquí vertidas en realidad son un pretexto para narrar la construcción de mi identidad cultural y para dar cuenta de los procesos identitarios tan complejos que viven las comunidades de manera particular. Es decir, contribuye a pensar las comunidades como un complejo sistema de

³ Isaac es un personaje de Las Palmas, a quien lo relacionan con actividades poco prestigiosas, por lo que decir “estás bien Isaac” es una forma de chanza.

interacciones históricas que dan pauta a constantes reconfiguraciones, en las cuales la lengua (sea indígena o castellano) y el territorio funcionan como elementos de anclaje para dichas identidades.

Se intentó argumentar que las herramientas académicas basadas en la investigación abren la posibilidad de comprender las dinámicas sociolingüísticas y culturales de nuestros pueblos, las cuales muchas veces a los investigadores o estudiantes miembros de algún pueblo originario nos sirven de espejo para re-encontrarnos con nuestras culturas y fortalecer el sentido de pertenencia a dichos pueblos. Esta situación con frecuencia se observa en diferentes trayectorias de jóvenes indígenas profesionalizados, quienes además adoptan herramientas para la militancia etnopolítica en sus comunidades (Santana, 2018).

Sin embargo, también se enfatizó que el lenguaje académico resulta limitado para llevar los debates sobre nuestros pueblos indígenas al interior de las comunidades, lo cual deviene muchas veces en actos de extractivismo epistémico, razón por la que es conveniente acercarse a otros lenguajes que permitan no sólo incluir a las comunidades en dichos debates, sino también fortalecer las propias investigaciones. Esto tiene sentido cuando se considera que entre más participación haya en el proceso de la investigación, mayores serán los niveles de análisis del mismo.

Por otra parte, pensé en dos cosas al plantear la idea de pretexto manifestada en el título de esta contribución: 1) no me siento preparado para hacer una autobiografía sobre mi papel como educador comunitario, pues podría decir que aún me encuentro en una etapa de formación. De ahí que este pretexto es literalmente un texto previo a la autobiografía como tal, misma que quizá dentro de un lustro esté en condiciones de narrar. 2) Usé mis datos biográficos como pretexto para hablar sobre mi municipio y sus procesos de construcción de identidades a partir de la lengua; en este caso, no de la lengua originaria, sino del castellano, un castellano reconfigurado a partir del contexto sociocultural de nuestras comunidades.

Finalmente, la idea de la investigación que actualmente desarrollo como educador comunitario constituye una herramienta para la gestión de distintas actividades orientadas hacia el fortalecimiento sociocultural y lingüístico

de mi municipio, entre ellas: la implementación del taller comunitario Voces de Nuestros Cerros, que hemos estado desarrollando desde 2018; la documentación y divulgación a través de cápsulas de radio de relatos orales que cuentan nuestros abuelos en relación con la historia fundacional, lugares sagrados, toponimia, nahuales, etcétera; la revitalización lingüística del di'zhke' o zapoteco coateco, o bien la elaboración de mapas territoriales y otras actividades que contribuyen al fortalecimiento de nuestras identidades como miembros del municipio de San Jerónimo Coatlán.

Referencias

- Bartolomé, M. (2003). Las palabras de los otros: la antropología escrita por indígenas en Oaxaca. *Cuadernos del Sur*, 9(18), 23-49.
- Basso, K. (1972). To Give up on Words. Silence in Western Apache Culture. En P. Giglioli (Ed.). *Language and social context*, Londres: Penguin.
- Beam de Azcona, R. (2004). *A Coatlán-Loxicha Zapotec Grammar (Mexico)* (tesis de doctorado). University of California, Berkeley.
- Beam de Azcona, R. (2013). El hombre que conoció a Cocijo. *Tlalocan*, (XIX), 93-223.
- Beam de Azcona, R. (2014). Algunos rasgos lingüísticos del zapoteco sureño. En R. Barriga y E. Herrera (Eds.). *Lenguas, estructuras y hablantes: estudios en homenaje a Thomas C. Smith Stark*, vol. 2. México: Colmex.
- Cayón, L. (2018). Etnografía compartida: algunas reflexiones sobre el trabajo de campo con los makuna en la Amazonía colombiana. *Anales de la Antropología*, (52), 35-43.
- Cruz, F. (2018). Entre la academia y la aldea. Algunas reflexiones sobre la formación de antropólogos indígenas en Brasil. *Anales de la Antropología*, (52), 25-33.
- Díaz-Gómez, F. (2004). Comunidad y comunalidad. En *Culturas populares e indígenas. Diálogos en la acción*. Recuperado de: <http://rusredire.lautre.net/wp-content/uploads/Comunidad.-y-0comunalidad.pdf>.

- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva. Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 2-26.
- González-Pérez, D. (2019). *Llover en la sierra. Ritualidad y cosmovisión en torno al rayo entre los zapotecos del sur de Oaxaca*. México: UNAM.
- González-Pérez, D. (2016). De cocijo al rayo. Acercamiento etnohistórico a la ritualidad agrícola de los zapotecos del sur de Oaxaca. *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, (24), 187-214.
- González-Pérez, D. (2013). *Las huellas de la culebra. Historia, mito y ritualidad en el proceso fundacional de Santiago Xanica, Oaxaca*. México: Secretaría de Cultura y Artes de Oaxaca/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Gutiérrez, M. (2017). *Habla y participación de niños y niñas en una comunidad ñhähñu y su escuela: un análisis de la continuidad cultural a pesar de, y a través de, el español* (tesis de doctorado), DIE-CINVESTAV, México.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, (9), 13-37.
- Jiménez, M. E., Carrillo, A. y Enrique, F. (Coords.) (2019). *Experiencias didácticas interculturales con la cultura ikoots. El caso de la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz" de San Mateo del Mar, Oaxaca*. México: UNAM.
- Lander, E. (2001). Los derechos de la propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global del conocimiento. *Comentario internacional. Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*. Disponible en: <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/2039>.
- Leyva, X., y Shannon, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete (Coords). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (65-110). México: CIESAS-Casa Chata.
- Martínez-Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca, México: Conaculta- Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca.
- Paladino, M. (2015). Cuando los antropólogos son indígenas. Una discusión sobre la producción académica de autoría indígena en Brasil. En G.

- Novaro, A. Padawer y A. C. Hetch (Coords.). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.
- Pérez-Ríos, E. (2019a). Gué sant. Continuidad religiosa prehispánica entre los zapotecos del sur de Oaxaca. *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, (29), 193-213.
- Pérez-Ríos, E. (2019b). De pinos y motosierras: revisión crítica al aprovechamiento forestal comunal en San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Polis. Revista latinoamericana*, 18(52), 92-105.
- Pérez-Ríos, E. (2018a). Del *di'zhke'* al castellano: la apropiación lingüística en una comunidad zapoteca del sur de Oaxaca. *Cuadernos del Sur*, 23(45), 46-60.
- Pérez-Ríos, E. (2018b). El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial. *Avá. Revista de Antropología*, (33), 141-164.
- Pérez-Ríos, E. y Cárdenas Vera, E. (2021). Investigación educativa socialmente relevante. Una experiencia en la sierra sur de Oaxaca. *DIDAC*, (77), 8-15.
- Pérez-Ríos, E. y Cárdenas Vera, E. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(1), 225-250.
- Rosas, R. (2016). *Quiegoqui. Un estado mene'zaa de la Sierra Sur de Oaxaca. Territorio, política y sociedad en el siglo XVI* (tesis de licenciatura), ENAH, México.
- Santana, Y. (2018). Formación académica y militancia de los intelectuales indígenas mexicanos. *Avá. Revista de Antropología*, (33), 79-102.
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101.
- Vásquez, G. (2015). *Estrategia de vinculación comunitaria para la sustentabilidad: un estudio de caso en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo* (tesis de maestría), Universidad Iberoamericana, México.

Cuando la raíz te encuentra: articulación y resignificación del quehacer profesional y el activismo

NORMA DON JUAN PÉREZ

1. La identidad distraída

Orillados por situaciones familiares, mis padres, provenientes de Oaxaca y Guanajuato migraron en la década de 1960 a lo que en ese entonces era el Distrito Federal. Ambos tenían un origen campesino e indígena, y se emplearon en el servicio doméstico (mamá) y la construcción (papá); ninguno de ellos terminó de cursar la primaria. En aquella época el sistema educativo se esmeraba en castellanizar a la población indígena y campesina, y los mismos abuelos que criaron a mis padres les decían que no era importante hablar la lengua (indígena), que debían aprender lo que les enseñaban en la escuela, que eso era lo que les iba a permitir progresar y tener mejores oportunidades que ellos. Ése fue el primer paso al desarraigo; desde esos tiempos se consideraba el modo de vida occidental como modelo de desarrollo y superación.

Por las dificultades económicas, sólo terminaron el tercer año de primaria, lo cual les ayudó a leer, escribir y desarrollar habilidades matemáticas básicas para su desempeño laboral en la gran ciudad. Al casarse, en 1971, compraron un terreno en el oriente del Distrito Federal, en una zona ejidal que estaba a las orillas de la ciudad y que no contaba con los servicios básicos; esto no los desanimó para establecerse y seguir trabajando por un

futuro mejor para sus hijos. Mi madre se dedicó al trabajo del cuidado de la familia y a gestionar junto con otras mujeres servicios como el agua potable, la electricidad, el drenaje y por supuesto la educación, mientras mi padre trabajaba con orgullo y esmero en su oficio: la albañilería.

Sin grandes problemas ni dificultades, logré cursar la primaria, en donde descubrí para mi sorpresa y la de mis profesores que tenía habilidades para la lectoescritura y las matemáticas. Nunca me esmeré por estar en el cuadro de honor y a mis padres tampoco les entusiasmaba esa idea; para ellos era suficiente saber que llevaba un promedio regular y no requería atención extra para realizar mis tareas (ya que ellos consideraban que no tenían la capacidad de brindarme apoyo, porque sólo habían cursado hasta tercer grado de primaria). En la secundaria decidí entrar al taller de corte y confección, pues varias mujeres de la familia tanto materna como paterna confeccionaban de manera empírica ropa para ellas y sus familias; me gustaba saberme con la capacidad de crear. Mi madre estaba muy entusiasmada con mi elección, pensaba que de esa manera podría tener un oficio que me permitiera trabajar desde casa y así estar a salvo de cualquiera de los peligros que se encuentran en las calles, porque seguiría bajo su cuidado y vigilancia.

En 1988, al terminar la secundaria, decidí cursar el bachillerato en un Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS), que era de reciente creación. En ese momento las políticas educativas estaban impulsando el conocimiento y las habilidades técnicas entre la población joven, ya que las proyecciones de aquellos años señalaban que se iba a requerir mano de obra calificada en el país por el gran auge industrial que se aseguraba que se tendría en los años por venir.¹ Al ingresar a la carrera técnica de Supervisión en la Industria del Vestido, lo único que sabía es que quería continuar con mis estudios relacionados con corte y confección.

Hasta ese momento no había recibido ningún tipo de orientación vocacional y no tenía claro mi proyecto de vida; mis padres tampoco me habían preguntado si continuaría con la universidad. En la familia no había

¹ En aquella época se comenzaba a hablar del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá.

profesionistas, y aunque no se prohibía ni limitaba la educación de las mujeres, tampoco se tenían grandes expectativas sobre su futuro profesional, ya que, entre otras cosas, los empleos e ingresos de los padres sólo permitían apoyar a sus hijos hasta la secundaria o el bachillerato. Por lo regular, quienes querían estudiar la universidad debían combinar los estudios con un trabajo de medio tiempo.

En el último semestre de bachillerato, nos realizaron algunas pruebas de habilidades y me recomendaron seguir estudiando la universidad, en concreto en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), donde se impartía la carrera de Ingeniería Textil, que era lo más relacionado con lo que hasta el momento había estudiado. En una visita guiada, conocí el programa de esa carrera y me di cuenta de que no era lo que yo quería hacer por el resto de mi vida; en ese entonces se pensaba que cursar una carrera definiría tu destino.

Terminé el bachillerato sin tener claro en dónde y qué estudiaría, ya que conocía muy poco de la oferta escolar a nivel universitario y no tenía un referente cercano al que imitar o seguir. Una tarde escuché por la radio la promoción de la carrera de Diseño de Asentamientos Humanos (DAH), de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-Xochimilco). Me pareció atractiva: era una carrera multidisciplinaria, en la cual se desarrollan conocimientos en las áreas de sociología, economía, diseño y medio ambiente, con el fin de conocer e interpretar el espacio-territorio. Me gustó la posibilidad de estudiar algo que no se encasillara en una sola área de conocimiento. Años más tarde me di cuenta de que en realidad mi intuición me llevaba a retomar el pensamiento integral y de conjunto que se tiene desde las cosmovisiones de las comunidades y los pueblos originarios.

Era el año de 1991 cuando ingresé a la UAM-Xochimilco. El ambiente universitario fue para mí como entrar en otra dimensión. Hasta ese momento los espacios educativos en los que había estado no me exigían mucho ni académicamente ni en términos de desarrollo personal. En la primera clase el profesor comenzó con lo siguiente:

Quien piense que viniendo a estudiar una profesión va a salir de pobre está equivocado; si quieren salir de pobres, dedíquense al comercio, ahí sí hay

dinero. Una carrera universitaria no hace rico a nadie, así que no pierdan su tiempo y dejen el espacio a una persona que sí desee superarse, no en términos económicos sino de desarrollo humano y profesional.

Estas palabras me sorprendieron, ya que en la familia y en el ambiente en el que me había desarrollado se tenía la expectativa de que un título universitario te colocaba en otro estatus social y económico; te daría un empleo bien remunerado, en una oficina, así como reconocimiento ante propios y ajenos. Recordaría estas palabras años más tarde cuando uno de mis hermanos en tono burlón me dijo: “¿De qué te sirvió estudiar la universidad si yo apenas terminé la secundaria y tengo empleo y gano más que tú?”

En la UAM-Xochimilco se implementaba el sistema modular, una estructura a partir de unidades de enseñanza-aprendizaje y no por materias. El primer módulo era el tronco común, así que compartíamos el aula con odontólogos, agrónomos, arquitectos, etcétera, es decir, era un espacio multidisciplinario. En cada módulo se debían desarrollar investigaciones en equipo y entregar tesinas; los profesores eran asesores o coordinadores de grupo, y en cada clase el alumnado debía tener una función activa de investigación y argumentación para plantear hipótesis y sustentarlas con resultados.

Todo esto para mí era un reto, ya que venía de un sistema escolar tradicional, en el cual desde mi pupitre y a través de tareas y exámenes escritos acreditaba mis materias. En cambio, ahora se me exigía tener un papel completamente activo y en el que era la principal responsable de mi formación, lo cual me aterraba, porque no tenía seguridad y confianza en mi capacidad de decidir. En ese momento comencé a darme cuenta de los temores y fantasmas que me acompañaban y que me hicieron plantearme seriamente abandonar la universidad.

Por su parte, mis padres y la familia en general comentaban con orgullo mi ingreso a la universidad; era como si la familia entera hubiera tenido acceso al grado académico, hasta ese momento inaccesible para esta primera generación de migrantes. Nadie preguntaba qué iba a estudiar y los pocos a los que traté de explicarles se encogieron de hombros porque no entendían. Lo importante era que alguien de la familia tendría un título universitario;

esta situación y una frase que encontré en una publicación, “el miedo se vence atreviéndose”, me animaron a seguir adelante y a enfrentar mis miedos.

En esos años (1991-1996), en la UAM-Xochimilco se estaba reestructurando la plantilla académica, por lo que ingresaron nuevos cuadros de profesores que no lograban entender el sentido formativo y político del sistema modular (sobre todo el político). No obstante, también había profesores que llevaban años trabajando con esa estructura y estaban del todo convencidos de que era la mejor manera de formar el pensamiento crítico propositivo, de ir más allá de expedir títulos universitarios para obtener empleos bien remunerados y engrosar a la clase media. Tuve la fortuna de recibir la asesoría de estos profesores que sembraron en mí otras miradas, otras lógicas, otras maneras de aprendizaje e intervención profesional que me siguen acompañando.

En el tronco divisional que se imparte en el segundo y tercer trimestres se integra el grupo con alumnos del área de Diseño, compuesto por estudiantes de Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial y Diseño de Asentamientos Humanos. El arquitecto Marín Reyes fue el coordinador de mi grupo; estaba convencido del sistema modular y dejó en mí aprendizajes significativos, los cuales comenzaron cuando nos cuestionó: ¿el diseño va a resolver necesidades o a crear necesidades? Y se profundizaron con la tarea de leer el periódico y ubicar problemas de diseño. Esto nos rompió el esquema a todos, ya que no estábamos acostumbrados a analizar; de cierta forma nos obligó a mirar las realidades y aprender a leer el contexto en una nota de periódico, con el fin de reconocer los problemas y las necesidades.

Pronto comencé a poner en práctica esos nuevos aprendizajes. Un ejemplo de ello fue el siguiente: a causa de la imposición del neoliberalismo, se impulsaron modelos de desarrollo urbano como el Proyecto Alameda,² el

² Era un proyecto de regeneración urbana que buscaba el “rescate” del Centro Histórico del Distrito Federal. Después de los sismos de 1985, un número significativo de inmuebles quedó dañado, lo cual sirvió como argumento para reubicar a infinidad de familias que vivían en régimen de renta congelada y así facilitar la inversión de gran capital para el desarrollo turístico, comercial y bancario en el Centro Histórico. Éste fue el antecedente de la gentrificación acelerada de la zona y de la apropiación de la familia Slim de numerosos inmuebles de gran valor histórico, artístico y comercial.

cual se vendía como solución para revitalizar la economía local; sin embargo, la realidad era que se estaba tratando de convertir aquel espacio en una zona habitacional turística y de élite, en que la población de escasos recursos no tenía cabida más que como mano de obra. A simple vista, parecía que se trataba de un problema técnico de diseño urbano, pero en realidad había un trasfondo político, ya que unos cuantos estaban decidiendo sobre el patrimonio histórico de la ciudad, por lo cual los integrantes del equipo de trabajo a cargo de la investigación participamos en el primer plebiscito ciudadano para que el Distrito Federal contara con un jefe de gobierno por elección y no un regente por designación; teníamos la convicción de que se podría avanzar en la democratización de la ciudad para que el poder ciudadano hiciera contrapeso al poder político y económico dominante y pudiera ejercer su derecho a la ciudad.

Sin comprender en ese momento del todo la forma y el fondo de este tipo de ejercicios, para mí fue una primera aproximación a la complejidad de la realidad y a la función que yo podía tener profesionalmente para la transformación social de mi país.

A partir del cuarto módulo, el grupo se integró sólo con alumnos de la carrera de Diseño de Asentamientos Humanos. Comenzamos a trabajar teoría económica, cartografía, estadística, redes de infraestructura, diseño urbano, entre otras disciplinas. Los aprendizajes derivados se complementaron con los aprendizajes que me brindaron mis pares. Es decir, mis compañeras y compañeros de grupo se convirtieron en mi comunidad de aprendizaje y el primer espacio de politización en que participé a través del cine, la música y la autogestión: entre todos buscábamos resolver necesidades de alimentación y educación que tenían algunos compañeros provenientes de Guerrero, Morelos y Chiapas que no contaban con recursos económicos. También cuestionábamos a los profesores y al sistema de la universidad; nunca antes me había atrevido a desafiar a la autoridad, había aprendido una lógica de obediencia y sumisión que supuestamente me mantenía alejada de problemas.

Por primera vez acudí a marchas y plantones, aprendí a hacer pronunciamientos y a expresar en voz alta mis ideas políticas; durante largas conversaciones discutíamos sobre las teorías económicas y sobre el zapatismo.

Estaba en la universidad cuando salió a la luz pública el levantamiento zapatista; era el 1° de enero de 1994. Este movimiento puso ante mis ojos los mundos indígenas y las demandas de libre determinación y autonomía de los pueblos, entre otros planteamientos. Tales reflexiones activaron en mí una incipiente conciencia de clase; por primera vez fui consciente de que era parte de la clase trabajadora y proletaria, y que había todo un sistema político y económico que había definido mi vida y la vida de mis abuelos y de mis padres, aunque aún estaba lejos de reconocer mis identidades. En esos años andaba todavía con la identidad distraída.

2. El miedo se vence atreviéndose

En el último año de la carrera, mis compañeras y compañeros comenzaron a realizar su servicio social en dependencias gubernamentales y espacios de la misma universidad. Ya estaban perfilando su futuro como funcionarios o profesores, querían un lugar prometedor y seguro en el cual desarrollarse profesionalmente.

Por mi parte, tenía la inquietud de seguir descubriendo el mundo y decidí hacer mi servicio social en la UNAM, en proyectos que se desarrollaran fuera de la ciudad, en dependencias y programas del gobierno federal. De esta manera, en 1996 llegué al municipio de Ayutla de los Libres, Guerrero, para ser parte de un equipo de trabajo integrado por dos geógrafas de la UNAM y yo. Nos pusimos bajo las órdenes del presidente del Fondo Regional, dependencia de un programa gubernamental implementado por el Instituto Nacional Indigenista (INI). El presidente no tenía la más mínima idea de qué podían hacer tres mujeres con profesiones cuya utilidad en la implementación de las tareas del Fondo Regional no alcanzaba a entender; éstas eran brindar financiamiento y asesoría técnica a proyectos productivos para pequeños productores indígenas, mestizos y afro.

El presidente del Fondo consideró que lo mejor que podíamos hacer era trabajar en la oficina, para salvaguardar nuestra integridad y honor (al ser mujeres consideraba que debía tener cuidado con esto último). Nos dio las

tareas de depurar el archivo, apoyar en tomar notas durante las reuniones y asambleas con los productores, y atender a las personas que acudían a pedir información y entregar sus solicitudes. Aunque el trabajo de campo era limitado, fue suficiente para acercarme a conocer y comenzar a entender la complejidad de los contextos de empobrecimiento, discriminación y violencia que vivían las poblaciones tlapaneca, mixteca y mestiza de Ayutla, así como atestiguar su espíritu rebelde y contestatario.

En esos años, el perredismo se miraba como una opción para acabar con la dictadura del Partido Revolucionario Institucional (PRI). De su propia voz las promotoras y promotores que caminaban por largas horas de comunidad en comunidad dando difusión al partido, me contaron sobre la violencia y persecución que vivieron por su activismo, incluso algunos fueron asesinados sin que se haya realizado una investigación ni proceso de justicia. Con base en ello comencé a entender que la política tomaba distintas dimensiones en el espacio local y nacional; que había una gran brecha entre el proceder, la lógica y los intereses de las cúpulas partidistas, y las aspiraciones y apuestas de la población, las cuales llevaban a las personas a exponer el cuerpo por su causa: lograr la democratización del país.

Prolongué mi estancia en Ayutla más allá del periodo de servicio social. Me enamoré del paisaje y al mismo tiempo me dolían profundamente los contrastes; no podía entender cómo un lugar en el cual se respiraba tanta vida podía ser al mismo tiempo un espacio de sometimiento, explotación y muerte para las personas indígenas que mantenían su dignidad y esperanza a pesar de todo y de todos.

En 1998 se escuchaba hablar del Ejército Popular Revolucionario (EPR). Estaba en Ayutla cuando ocurrió la matanza de El Charco.³ En ese momento conocí la larga historia de violencia perpetrada por el ejército, los terratenientes y los caciques políticos de la región contra todo tipo de movimientos que pretendieran desafiar el orden establecido. Aun así decidí continuar en

³ En la madrugada del 7 de julio de 1998, en la comunidad de El Charco, elementos del ejército mexicano asesinaron a 11 personas indígenas e hirieron a otras cinco; se habían reunido alrededor de 22 personas para tratar asuntos relacionados con proyectos productivos. Hasta el momento no se han esclarecido los asesinatos.

Ayutla; no tenía claro qué podía hacer porque no tenía trabajo ni ingresos, pero quería de alguna manera poner mis conocimientos al servicio de las causas populares.

En esa época iba por temporadas al Distrito Federal para trabajar en un taller familiar de maquila de ropa. Así pude ahorrar dinero para regresar a Ayutla e inicié mi autosubsidio para seguir detrás de la utopía. Quería trabajar de manera independiente. Con ayuda de un líder local, entré en contacto con grupos de pequeños productores con el fin de apoyarlos en elaborar proyectos productivos y presentar solicitudes ante el programa del Fondo Nacional de Apoyo para las Empresas en Solidaridad (FONAES), el cual otorgaba financiamientos para la producción y prestación de servicios. Me parecía que con este esquema había, por un lado, un beneficio mutuo y, por otro, se contribuía a mejorar las condiciones de vida de las personas.

No tardé en darme cuenta de que esos apoyos que otorgaban los programas gubernamentales no resolvían en lo más mínimo las causas estructurales de empobrecimiento de la población, y que la visión de la producción campesina e indígena es muy diferente de la lógica capitalista, así que el círculo de pobreza se mantenía intacto. En aquel entonces dudaba seriamente de la utilidad de mis conocimientos adquiridos en la universidad; consideraba que eran insignificantes ante los grandes desafíos y necesidades que observaba.

Hasta aquel momento había logrado vencer el miedo y me atrevía a equivocarme y sobrevivir fuera de mi zona de confort; me reconocía con capacidad para resolver y tomar decisiones y con la inquietud creciente de hacer algo que le diera sentido a mi quehacer profesional, más allá de un estatus socioeconómico.

3. El mejor lugar para salvar al mundo es...

Me resistía a regresar a la ciudad, consideraba que el mejor lugar para cambiar el mundo y donde mi trabajo podía significar y hacer la diferencia era en las comunidades y entre la población campesina e indígena; sin embargo,

sentía que mi tiempo en Ayutla había concluido, que era necesario cambiar de horizontes, así que tuve que regresar a la ciudad.

En febrero del 2000 recibí la llamada de Eduardo, un compañero de la universidad que estaba colaborando en una asociación civil. No entendí la explicación que me dio sobre lo que era una asociación civil y las responsabilidades que tenía; lo único que me importó es que el trabajo se desarrollaba en la Huasteca Potosina y que debía viajar de inmediato para relevarlo en sus funciones. ¡Por fin podía irme fuera de la ciudad en donde sentía que no podía florecer!

Tuve la fortuna de encontrarme con un maestro de vida llamado Gabriel Tun Colli, un indígena maya peninsular, egresado de la carrera de Trabajo Social de la UNAM. Gabriel era el coordinador del equipo. Me contagió su personalidad alegre, irreverente y atrevida y me animó a abrazar el mundo de las ONG, que hasta ese momento eran completamente desconocidas para mí; nunca había escuchado de su trabajo, ni el lenguaje y los conceptos que utilizaban. Resumí que las ONG quieren salvar el mundo, y yo también. Como dijo una de las fundadoras de la organización: “Somos una especie de sindicato, hermandad y casi secta religiosa”. La posibilidad de estar en un espacio en el que podía definir qué hacer, con quién trabajar, cómo hacerlo y seguir aprendiendo me entusiasmó completamente.

En este espacio conocí a Paulo Freire y la educación popular como una herramienta transformadora, lo cual me llevó a entender y valorar los aprendizajes como un proceso permanente a lo largo de la vida individual y colectiva; significó para mí el puente entre el conocimiento popular (de los pueblos) y la transformación social –primero en la teoría y posteriormente en la práctica– al acompañar procesos organizativos. Pude ver con claridad cómo en el imaginario colectivo está presente la contradicción de, por un lado, sobrevalorar el conocimiento académico y, por otro, la resistencia a asumir como verdades absolutas las epistemologías occidentales.

Mi labor estaba encaminada a acompañar el proceso organizativo de un grupo de productores tének de piloncillo. En un primer momento me sentí con el compromiso de responder a las expectativas que tenían puestas en mí: se sentaban alrededor de mí y me pedían que les dijera qué debían hacer

para resolver sus problemas o qué pasos debían dar para avanzar hacia su sueño de tener una fábrica de piloncillo. Intenté darles respuestas; ellos pensaban que por el hecho de tener un título universitario yo sabía lo que se debía hacer y no me iba a equivocar. Ésta era una carga muy pesada y al poco tiempo entendí que debía romper con estas ideas y colocarme en horizontalidad con los productores, ya que las decisiones que se tomaban eran sobre sus vidas y debían ser ellos los que asumieran de manera consciente y colectiva esta responsabilidad.

Sentí que los productores se desilusionaron un poco, pero al cabo entendimos que mi papel era mucho más humilde en su proceso organizativo. Retomé las prácticas de nuestros pueblos: la observación, la escucha, la confianza en la experiencia de las personas más sabias del grupo; reconocí que cada persona tiene un don que va a poner al servicio y una misión o responsabilidad con el colectivo; aprendí que cada cosa sucede en su momento, así como conocí otras formas de oralidad que me abrieron las puertas a participar en la vida familiar y comunitaria de los productores. Comencé a asistir a los rituales y, como una persona más de la comunidad, formé parte en las danzas y la compartición del alcohol de caña que se hacía durante la ritualidad. A partir de estas experiencias entendí que cada comunidad es un sujeto colectivo con espíritu, carácter, personalidad e imaginario colectivo propio.

Me reconocí como sujeta facilitadora de diálogos colectivos al romper con la idea de ser la que sabe y la que va a salvar el mundo; aprendí que los conocimientos adquiridos en la universidad pueden contribuir a potenciar la resistencia que construye, pueden ser el puente, pero nunca van a sustituir o desplazar las diversas cosmovisiones. Para que eso sucediera necesitaba desaprender esa lógica lineal, reduccionista, parcial e idealizadora, y escuchar mi sentipensar, tener claridad de mis identidades y, a partir de ello, definir mi rol y la forma como me relacionaba con el colectivo.

Me reconocí también como actora política que desde la ONG adoctrinaba en el discurso de los derechos humanos. En ese momento creía firmemente que eran la herramienta política más potente y directa para acceder a una vida digna y que, de acuerdo con las utopías detrás de las cuales yo caminaba, podía moldear el espacio de trabajo de las ONG, comprometido y congruente.

En el 2003 la reconfiguración geopolítica del mundo había cambiado porque se fortalecieron los bloques económicos en Europa y en América del Norte con el Tratado de Libre Comercio (TLC). Esta situación impactó en el financiamiento de las ONG en México, ya que la ayuda de la Unión Europea se destinó a Centro y Sudamérica, donde tenían intereses comerciales, y la ayuda financiera de los Estados Unidos condicionaba a las organizaciones a la adopción de esquemas de trabajo gerenciales en nombre de la eficiencia, la productividad y la rendición de cuentas. En consecuencia, se recrudeció la crisis financiera y organizativa de las ONG de aquella época, así como se evidenciaron las contradicciones y las relaciones de poder que también estaban presentes en estos espacios, donde las voces críticas eran silenciadas.

Se terminó la etapa de idealización de las ONG. Entendí que como toda creación humana estos grupos conllevan contradicciones, intereses, competencias y relaciones de poder verticales, incluso con las personas y poblaciones a las que deben servir y dar acompañamiento. Sin embargo, también pude valorar sus bondades y que era posible y urgente descolonizar esos espacios, así que continué colaborando con ellas.

4. La licenciada

En sociedades jerárquicas, clasistas y meritocráticas como en México, un título universitario puede impactar en distintos ámbitos de la vida personal y colectiva. A nivel familiar el trato ha sido en cierta forma preferencial, ya que no se me cuestiona (como a tías o primas de la edad que no habían continuado con sus estudios) sobre tener pareja o hijos, dejar de asistir a los ejercicios religiosos o viajar sola. Mi familia pensaba que sucedía así por las ideas que me habían “metido” en la universidad; parece que por el título tenía permiso de ser diferente del resto.

En los espacios organizativos y comunitarios me di cuenta de que al decir “soy licenciada” se establecía cierta distancia, y las personas entendían que yo quería tener un reconocimiento y trato especial como alguien con mayor jerarquía. Esto lo habían aprendido en el trato con funcionarios públicos,

por lo que decidí dejar de nombrarme como licenciada en los espacios organizativos y comunitarios, y así romper dinámicas jerárquicas.

En algunas ocasiones debí presentarme como licenciada con funcionarios municipales, estatales o federales, para que me dieran cita, me respondieran solicitudes y me reconocieran como interlocutora válida. Como licenciada era “alguien” digna de atención; no obstante, en ocasiones llegué a notar cierta incomodidad en algunos funcionarios al tratar con una mujer que consideraban creída y orgullosa, pues yo contraargumentaba y no me conformaba con sus negativas.

En espacios académicos, también he tenido que desempolvar el título para que me consideren en investigaciones o en alguna publicación para la que es requisito tener grado universitario. Parece ser que el título le asegurará a la institución que lograré comprender el formato y los términos que debo emplear para que mis aportes sean considerados objetivos y científicos. He participado en algunas investigaciones colaborativas con académicas feministas que cuestionan la hegemonía epistemológica, el patriarcado y, en mi caso, el colonialismo en la academia. Desde estos espacios formativos se generan interpretaciones de la realidad que sirven de insumos para la elaboración de políticas públicas; por eso me ha interesado incursionar en este campo.

5. La planeación territorial es un acto político

En los noventa estaba en auge el movimiento municipalista,⁴ durante el cual las ONG se colocaban como acompañantes de las autoridades y funcionarios municipales con el objetivo de construir proyectos democráticos de desarrollo local con la participación ciudadana en el centro, y cuestionando el centralismo y la miopía de los estados y la Federación. Desde este enfoque, comencé en 2004 a colaborar en equipos multidisciplinarios en el estado de

⁴ Proyecto político que apostaba por el reconocimiento y fortalecimiento del municipio como la célula de la democracia y la construcción del proyecto de nación, a través de reformas al marco legal y la transferencia de recursos y funciones.

Morelos para dar acompañamiento y asesoría a cabildos municipales. Eran los primeros gobiernos emanados de partidos de izquierda, integrados, en su mayoría, por personas con poca o nula experiencia como autoridades o funcionarios públicos; tenían buenas intenciones, pero las mínimas herramientas políticas y técnicas para ser gobierno, materializar los objetivos de democratizar los espacios de poder, acabar con la corrupción y atender los problemas y necesidades más sentidas de la población. Esto era y es todo un reto si consideramos los pocos recursos económicos que se les destinan y su escasa o mínima experiencia en la administración pública.

Había disposición y voluntad para intentar nuevas formas de gobernanza al fortalecer el poder ciudadano, y la ciudadanía tenía esperanza y voluntad de sumar su trabajo, de ser corresponsable del desarrollo local. Estos primeros ejercicios de planeación participativa a nivel comunitario se diseñaron reconociendo las desigualdades de género, de clase y, de manera muy tenue, las étnico-raciales.

Se estableció como criterio la paridad de género, es decir, que en cada comunidad se impulsaría la participación de mujeres y hombres en igual número. Por ende, se abrió paso a la reflexión sobre la violencia e invisibilización que vivían las mujeres en el espacio privado y público, así como a reconocer las particularidades del sentipensar de las mujeres respecto de los hombres. La opinión de ellas debe estar presente en la planeación del desarrollo y en la toma de decisiones.

La recuperación de la historia comunitaria también fue un ejercicio significativo, ya que detonó poderosas reflexiones sobre la identidad como pueblos originarios. Se reflexionó en que esta última estaba desdibujada por la pérdida del idioma náhuatl, se trató de responder por qué y cómo había pasado; también se reconoció el racismo y la discriminación que se vivía, los cuales están internalizados tanto personal como colectivamente y son tan sutiles como dolorosos. Este retorno a la raíz generó la revalorización de los conocimientos, prácticas y sistemas normativos propios, que puso en duda todas esas ideas e imágenes empobrecidas que la población había recibido sobre sí misma. Especialmente en Morelos las personas reconocían con orgullo su identidad zapatista y su arraigo a la tierra. Fue una manera de

avanzar en la descolonización simbólica y material, pero faltaba mucho por hacer, ya que aún costaba trabajo traer al presente estos conocimientos y prácticas como horizonte.

El resultado de esos ejercicios fue un plan de desarrollo municipal, programas operativos anuales por dirección o área, y proyectos ejecutivos que gestionaría el cabildo ante dependencias estatales y federales. En la siguiente etapa se diseñó e implementó el modelo de presupuesto participativo, acompañado de una política de recaudación fiscal y rendición de cuentas que hiciera posibles todas las buenas intenciones planteadas en los planes de desarrollo comunitario. Para institucionalizar tales prácticas se formuló la reglamentación municipal del Consejo de Planeación para el Desarrollo Municipal (COPLADEMUN) y se formalizó su estructura orgánica y funcionamiento con autonomía e independencia del cabildo y la administración municipal.

Estos procesos comunitarios y municipales comenzaron a darle otro sentido a mi quehacer profesional. Ahora podía entender el para qué y para quién, confirmar la visión que tenía de la relación gobierno-territorio, así como reconocer la planeación como un proceso que debe ser colectivo e incluyente para que sea sostenible y, más importante aún, fortalezca la visión y la vida comunitarias.

Es una profesión técnico-política en la que se requiere una visión integral y compleja que tiene como punto de partida y retorno el imaginario colectivo. Su principal herramienta es el quehacer político, ya que para cohabitar el territorio es necesario establecer acuerdos y responsabilidades entre todos los actores y el Estado, sin dejar de reconocer y nombrar las contradicciones y tensiones existentes.

6. Cuando la raíz te encuentra

Soy Norma, hija de Paula, nieta de Ana y Socorro. Mi raíz me encontró en la limpia que me hacía mi abuela para curarme de espanto y lograr que mi espíritu regresara, en las historias sobre el pueblo que contaba la familia en las reuniones, en la autogestión de servicios públicos en la colonia, en la nostal-

gia de mi madre y mis abuelas, en el sabor del cacao, en las danzas y rituales en la Huasteca Potosina, en esa sed de vida que quedó saciada cuando pude nombrarme desde mis identidades.

Fui sembrada entre varillas y cemento, lo cual distrajo mi identidad ancestral, ya que aún persiste la idea de que la identidad ancestral sólo puede sembrarse y florecer en contextos rurales, que el rasgo distintivo más fuerte es la lengua indígena complementada con la vestimenta, y el aprendizaje y desarrollo de conocimientos, habilidades y comportamientos propios de un pueblo originario. En mi caso, se esperaba que para ser mujer indígena contara con la habilidad de cocinar, hiciera el ejercicio de la maternidad y siempre tuviera disposición de ayudar y servir a quien está a mi alrededor. En distintas ocasiones me han aplicado el indigenómetro para valorar qué tan indígena soy; estos cuestionamientos han sido dolorosos, pero al mismo tiempo me han ayudado a profundizar en mis reflexiones sobre mi identidad, mis identidades como mujer, como indígena y como profesionista.

Cuando la raíz me encontró, comprendí que necesitaba desaprender muchísimas ideas, pensamientos, comportamientos y haceres. Para comenzar, el hacer profesional: debía descolocarme del papel de la persona que sabe y que dirá a otros qué y cómo hacer. De esta manera, reconocería la sabiduría y el conocimiento que nuestros pueblos tienen con respecto a la tierra y que en ocasiones es tan o más acertado que los conocimientos “científicos”. Por ejemplo, recuerdo que en la comunidad de Pilateno, municipio de Xilitla, en la Huasteca Potosina, en una ocasión me platicaban cómo estaban haciendo el camino de la comunidad a la cabecera municipal: los pobladores les indicaron a los responsables del trabajo topográfico por dónde debía ir el trazo de un tramo con una pendiente muy pronunciada, pero éstos no les hicieron el menor caso; sólo hasta que hubo un segundo derrumbe sobre el camino, los ingenieros reconocieron su error e hicieron el trazo tal como la gente les había dicho desde el principio. Este ejemplo me recuerda la soberbia que llega a dominarnos en las diferentes disciplinas con respecto a la sabiduría y los conocimientos de las personas. Hemos olvidado la relación ancestral de nuestros pueblos con el territorio; ellos, por su parte, lo han aprendido a escuchar y observar, y eso es lo que les ha permitido la coexistencia.

En este caminar, aprendí que todo, absolutamente todo, se ve reflejado en el territorio: la historia, la espiritualidad, las identidades, las desigualdades, la injusticia y las relaciones humanas, así como los sueños e ideas de progreso.

Desafortunadamente, desde mi quehacer profesional, se tiene la visión de que la tierra-territorio es una cosa al servicio del ser humano y, sobre todo, del sistema capitalista que lucra con ella. Cuando la raíz me encontró, comprendí que esta visión es completamente contraria a nuestras cosmovisiones y que es urgente generar espacios de reflexión a nivel comunitario, ya que persiste una discriminación interiorizada entre nosotros que nos conduce a sobrevalorar y mantener como horizonte el modelo de progreso y bienestar occidental.

En un proceso de elaboración de planes de desarrollo comunitario en el municipio de Tanlajas, San Luis Potosí, con representantes y autoridades comunitarias, evaluábamos los programas de vivienda que recientemente se estaban realizando: los diseños, el material de construcción y el tamaño de las viviendas eran los mismos que en espacios urbanos; además no se podía dormir en ellas ni estar durante el día, porque para construirlas habían quitado todos los árboles y la vegetación alrededor, y habían utilizado cemento, lo cual hacía insoportable el calor; entonces, en realidad, esas viviendas se estaban usando sólo como bodegas y resguardo de las pertenencias de valor de la familia. La discusión terminó cuando, a pesar de lo expuesto, uno de los representantes se levantó para decir “yo quiero mi casa de material, quiero saber lo que se siente tener un techo de cemento”.

A lo largo de mi trayectoria profesional, me he encontrado con razonamientos parecidos en comunidades con graves problemas de abastecimiento de agua potable: cuestionan y se resisten al uso de baños secos, pues consideran que ese tipo de infraestructura es para población pobre, porque no se utilizan en las zonas urbanas ni con la población adinerada. La gente ignora que la infraestructura sanitaria que se promueve en las ciudades la mayoría de las veces es insostenible en términos ambientales, pero se sigue promoviendo porque detrás de ésta hay negocios millonarios.

Afortunadamente, en los últimos años ha tomado cada vez más fuerza la línea de trabajo que reivindica los saberes y modelos de arquitectura

tradicional o vernácula, el uso de materiales y técnicas de construcción locales, la autoconstrucción de tecnologías apropiadas que promueven viviendas autosustentables, los modelos de consumo de energía no fósil y la reducción de generación de basura, entre otros. Este suceso lleva a replantearnos el modelo de urbanización que queremos implementar en las comunidades y que será determinante para revitalizar el sentido de comunidad, los valores colectivos y la recuperación del equilibrio con el territorio-tierra.

Los retos humanos y profesionales están a la vista y los asumo con el compromiso y la convicción de que tendremos la capacidad de proyectar y materializar nuestra ancestralidad en el futuro para volver a experimentar-nos como una comunidad de vida en equilibrio con todos los seres vivos. Para alcanzar este sueño tenemos que construir a la par la autonomía y libre determinación de los pueblos y comunidades de los que somos parte.

La niñez y la abuela de los sapos: el camino de las identidades voluntarias

MARTÍN TONALMEYOTL

Nací un domingo a las cinco de la mañana. Un día para los afortunados, según las creencias del pueblo; yo no lo creo. Pero con que haya nacido completo y sano es más que suficiente. De ese día sé poco, pero ahora de grande puedo imaginar a mi madre recostada en un *tlapechtle*, un petate, una cama con patas de palo y la base de otate, en el cual sólo dormían los grandes, porque a los niños les tocaba el suelo junto a otros hermanos. Por aquellos años no había camas suaves como las de ahora, o si existían, tal vez eran para los ricos de las ciudades, porque los ricos del pueblo sólo tenían terrenos, maíz, frijol y animales, pero no dinero para comprarse una cama suave.

La casa donde nací está dividida en dos partes: una mitad hecha de adobe y otra mitad de carrizo. El techo, igual: mitad tapado con teja y mitad con cartones, los cuales, cuando los cambiaban, olían a petróleo y si los agarrabas, tardaba en quitarse el olor de las manos. Las tejas son bonitas por dentro y por fuera, pero, cuando el cielo se enoja y la lluvia no cesa durante dos o tres días, las tejas absorben el agua y comienzan a gotear por dentro. Para el calor son muy buenas porque calma su intensidad y debajo de ellas siempre está fresco.

Las casas de por aquí acostumbraban tener un patio grande, donde había de uno hasta cuatro árboles. Si sobraba terreno se sembraban flores, ajo o

quelites para comer y hacer trueque con los cirueleros. En la casa vivía la abuela de todos, se llamaba Candelaria de China; era una mujer dura, trabajadora y muy buena gente. Le gustaba abrazarnos, pero, como éramos cuatro hermanos, nos cargaba muy de vez en cuando; después llegábamos a los siete; para entonces huía ya de sus brazos.

La recuerdo cada mañana enfrente de sus cuatro piedras, llamadas *temanesteros*, donde prendía el fuego. Casi siempre cuando despertaba, ella estaba ahí soplando a la lumbre. Luego escogía algunas brasas, las sacaba con los dedos y las metía a un *popochkontle*, “sahumerio”; este artefacto comenzaba a sacar humo y, cuando eso sucedía, la abuela salía al patio y se dirigía justo al brotar del sol y le decía y le pedía quién sabe qué cosas, nadie lo supo, ni siquiera mis hermanos más grandes, ni mi papá; sólo la veíamos hacer eso todos los días. Creo que mi padre no lo aprendió, porque nunca lo he visto hacer ese ritual. Ella a nadie le enseñó y nunca supimos el porqué del acto.

La abuela era muy conocida en el pueblo porque se dedicaba hacer ollas de barro grandes y a curar bebés recién nacidos, también a los grandes. Dicen que les quitaba el comal; este comal era un dolor que se formaba en el pecho y hacía gritar a los bebés. Ella gustaba de tratar con los niños, les hablaba bonito; si llegaban llorando, se iban tranquilos o dormidos, ya sea porque los sobaba bien o los espantaba porque sobaba con sapos. Sí, ella tenía sus sapos de todos los tamaños en una olla de barro, partida casi a la mitad y enterrada en el suelo. La olla era muy grande, alguna vez la hizo con sus propias manos.

Los sapos son animales de ojos grandes y feos, cuero arrugado y panza blanca, pueden vivir cerca o lejos del agua, durante las lluvias cantan en coro y a veces molestan. Se parecen mucho a las ranas, sólo que las ranas son más piernudas y un poco más largas, viven dentro o a la orilla de los ríos y en caldo saben muy rico. Mamá nos las preparaba con mucho epazote. Papá y yo íbamos a atraparlas por las noches. Era muy malo con la resortera, pero a él no le fallaba la puntería: yo sólo me dedicaba a alumbrarles los ojos con la lámpara, ellas se quedaban quietas sobre las rocas y papá les aventaba una piedra con la resortera. A mí me tocaba recogerlas dentro del agua con el pantalón arremangado hasta arriba de las rodillas.

Los sapos no se comen, pero tampoco son peligrosos, porque la abuela los agarraba, les hablaba bonito y los metía dentro de su blusa para no dejarlos escapar. Llegando a la casa los sacaba y los metía a esa olla. Conocí estos animales desde pequeño. Al principio sí dan un poco de miedo, pero después de verlos todos los días, el miedo se esfuma. Eso sí, cuando la abuela nos los ponía en la panza, uno lloraba porque era un animal muy feo y demasiado frío.

Cuando a un niño se le sobaba con sapo y no estaba muy enfermo, la panza del animal quedaba igual de blanca, pero, cuando el niño llegaba muy enfermo, la panza del sapo cambiaba de color y terminaba siendo morado. Entonces la abuela le daba las gracias y lo iba a dejar entre la milpa o cerca del barranco, a donde el animalito podía regresar a su vida verde.

Dicen mis papás que, cuando yo era pequeño, aún vivía mi abuelo, Manuel Jacinto, esposo de mi abuela y padre mi papá. Dicen que sí lo conocí, que era un poco flojo, borracho y le gustaba mucho participar en la política del pueblo, pero murió cuando yo iba a cumplir tres años. La verdad, no lo recuerdo; por más esfuerzo que hago, no llega a mi mente ninguna imagen de él. El único recuerdo presente es su tumba y su cruz, que están en el panteón viejo. Hasta después de los 10 años pude leer su nombre; cada año acompañé a mi padre a la visita de nuestros muertitos, pero antes de esa edad no sabía leer. Y sí, en su cruz dice que murió en 1986; para entonces yo iba a cumplir mis tres años, pero mi cerebro no es tan bueno, porque no registró nada y no recuerdo al abuelo.

Otro acto memorable de mi niñez fue cuando el abuelo materno, don Manuel Meza, por ser un hombre de ley, curandero y lector de cualquier manuscrito, repartió la documentación a todos sus hijos. Mamá también recibió su hoja amarilla del Registro Civil. La trajo a la casa cubierta con una bolsa de plástico; guardó bien ese documento. Un día lo sacó para hacer un trámite. Luego, por las prisas, olvidó ese papel encima de un bidón donde guardaban maíz. La puerta a la calle estaba abierta, entró el viento maldito y tiró la hoja grandota al suelo; yo andaba por ahí, la tomé entre mis manos y comencé a hacerla pedacitos. La rompí en quién sabe cuántas partes. Ella no se dio cuenta porque estaba apurada dando vueltas con el barro en su *kua-mexa* para completar varias docenas de comales, pero la vecina de enfrente,

doña Santa, vio cómo salían algunos papelitos por la puerta; yo reía y los seguía rompiendo en más pedazos.

Al mirar el acto le gritó a mi madre; ella salió y en la puerta estaba hecho pedazos el documento en que se decía cuándo nació. Como era un bebé, no me hizo nada, o al menos no recuerdo si me pegó o me regañó. A pesar de mi maldad, mi madre sí sabía su fecha de nacimiento y recuerda muy bien que tenía tres nombres, de los cuales sólo uno le gustaba: el de su abuela, de nombre Susana. Los otros dos nombres, uno era por el día en que nació y el otro por una virgen, pero no le gustaban. Así que tiempo después volvió a tramitar ese documento, sólo con un nombre. No sé si le hice un favor o una grosería, pero Susana me gusta mucho, hasta Rulfo usó ese nombre en su novela, sólo que mi madre no es de San Juan sino de Atzacoyaloya.

Otro episodio de mi niñez es cuando volé por vez primera. No lo recuerdo, pero mis papás y mis hermanos se saben ese chisme. Cuentan que un día cualquiera, llegó a la casa una joven de la familia Texajle, “arena pedregosa”, a comprar maíz, porque mis papás sacan todo lo que pueden de este grano y lo venden para mantenernos a mí y a mis hermanos. Entonces cualquier persona podía llegar a la casa a comprar maíz de media almud en adelante.

Ella llegó y, como yo era un bebé muy tierno, comenzó a hablarme y acariciarme el rostro; yo estaba un poco inquieto y lloraba. Como mi madre estaba ocupada midiendo el maíz con un litro, la muchacha comenzó a jalar el mecate de mi hamaca y poco a poco dejé de llorar. Luego, seguramente estaba sintiendo bonito y reía cuando volaba de un lado a otro. La muchacha, emocionada, jalaba recio el mecate, pero, en una de éstas, se reventó la hamaca y salí volando, caí dentro de una cubeta de fierro. La joven no supo qué hacer, dejó el dinero en la silla y se fue corriendo con su maíz. A mi madre le tocó consolarme y revisar mis huesitos y cabeza. Esa cubeta, por maldita o bendita, aguantó muchos años y hasta hace poco aún estaba en la casa.

Y no es todo, porque seguía creciendo y las cosas no terminaban conmigo. Cuenta mi madre que a la edad de tres años yo aún no caminaba y, como cualquier madre, comenzaba a preocuparse por mí; pensaba que crecería sólo arrastrándome por el suelo, sin jamás levantar los pies para caminar ni correr. Para moverme a cualquier lugar lo hacía con las nalgas, me

arrastraba sobre ellas todo el tiempo, así gasté muchos pañales hechos de trapos viejos. Eso era algo anormal porque mis hermanos mayores comenzaron a pararse y a caminar desde los dos años. Cerca de los cuatro comencé a intentar caminar y no tardé mucho en hacerlo, porque tenía las piernas de niño grande. Mi madre y mi padre se dijeron una o varias veces que les había caído la maldición porque iban a tener un niño *uilax*, “el que se arrastra con las nalgas”; me quedan aún algunas imágenes de esos momentos, pero, por el bien de todos, superé ese problema.

Cuando apenas cumplía seis años, lo recuerdo bien, descalzo me llevaron por vez primera al campo. Ese día le encargaron a mi hermano Ángel que me llevara a la milpa para que aprendiera a cuidar chivos. Sólo tardé tres o cuatro días detrás de él y luego me mandaron solo, aunque siempre les encargaban a los primos chiveros que me ayudaran por si esos animales no me obedecían o me dejaban en la carrera.

Aquí uno no decide si quiere cuidar o no, aquí uno tiene que obedecer y listo; además me decían que si lo hacía bien, cuando se vendiera algún *chivo-toro* o alguna chiva, me iban a comprar huaraches. Eso motivaba mucho, aunque tampoco es que hubiera otra opción y cuidar chivos en realidad no tiene nada de malo, sino más bien es un aprendizaje y uno se divierte jugando con los demás niños. Mi hermano Ángel pasó por lo mismo, porque antes todo el tiempo estaba jugando en la casa; después cambió con mi hermano Pablo el cuidado de las cabras, pero una vez que crecieron un poco a ambos les cambiaron el oficio, y comenzaron a sembrar y a limpiar la milpa.

Algo similar pasó conmigo: una vez terminado el oficio de cuidador de chivos y después de cuidar a mi vaca pinta y sus crías, pude ayudar en la siembra y la limpia de la milpa. El oficio se lo heredé a mi hermano Cli. A él no le tocó cuidar chivos de forma solitaria por mucho tiempo; todas las veces que lo hizo estuve presente. Después mi padre dio a medias algunos de estos animales, luego los siete que quedaban los cambiamos por una vaca pinta, que tuvo dos críos y completó la yunta. Papá estaba muy esperanzado en que aquellas chivas que dio a medias con otro señor de Xicotlán tendrían muchos críos e iban a regresarle muchos chivos, pero este señor los terminó vendiendo todos y sólo regresó las chivas.

1. La escuela de los sueños incumplidos

La escuela me llegó justo antes de cambiar el trabajo de cuidador de chivos a cuidador de una vaca. Tenía ocho años y mis papás no me mandaban a la escuela; mejor dicho, sí me mandaron al kínder, pero quién sabe a qué edad y sólo asistí tres días. El primer día me fue bien y el maestro Santiago, a quien conozco hasta ahora, me regaló una paleta y a la salida me llevó de la mano a la casa. Al día siguiente no me acuerdo muy bien lo que pasó, solamente recuerdo que mis compañeritos más grandes me hicieron llorar. El tercer día recibí una pellizcada, de esas que no se olvidan y a partir de entonces jamás quise regresar al kínder.

El maestro Santiago fue un par de veces a traerme, pero me escondí y no quise volver. Tal vez por eso mis padres pensaron que no quería estudiar; pasé por los seis, luego los siete, y mis papás ni en cuenta. A la escuela no le tomaban importancia; para ellos lo importante era cuidar chivos y para mí andar corriendo libremente, jugar al trompo, a las canicas, a los coyotes, a los papalotes o columpiarme en la rama de un árbol que daba al barranco más alto, según los niños para sentir la adrenalina –creo que por eso ahora temo un poco a las alturas.

La escuela era algo secundario, no era importante para nadie, menos si tienes hermanos a los que no les gusta. A ellos sí los mandaron un tiempo, pero los dos mayores, hombres, se escapaban y se iban con los chivos al campo; ésta era una forma de justificar la falta. Para no acumular corajes dentro del alma, papá perdonaba a mis hermanos siempre y cuando las chivas estuvieran gordas, porque, entre más gordas y grandes, se pagaban mejor.

Luego mi hermana, la tercera de la familia, también se hizo de esa maña y se escapaba de la escuela; además, se agarraba a chingadazos con otra niña, y terminaban casi arrancándose sus cabellos polvosos. Es por eso que mis hermanos no pudieron terminar ni el segundo año de la primaria. Por eso mi papá los castigó y los llevó a trabajar a la milpa desde muy pequeños. A mi hermana le enseñaron los quehaceres de la cocina e ir a lavar al río nuestra ropa, pero ese oficio nunca le gustó y prefería ir al campo a limpiar la milpa o a sembrar con la coa.

Yo era el cuarto, pero, para no pasar por ese dolor de cabeza causado por mis hermanos, a mí no me mandaron a la escuela. Decía mi papá que era mejor que cuidara chivos en vez de estar perdiendo tiempo con los maestros. Tenía un poco de razón en eso, porque había maestros muy flojos, como el maestro Octavio, quien entraba a clase, cerraba la puerta, nos dejaba copiar en el cuaderno dos lecturas o más, subía los pies al escritorio y se ponía a dormir. Pero antes ya nos había pedido cooperación para que otros niños fueran por su café y dos panes.

A mis ocho años comenzaba a pensar por cuenta propia. Un día le dije a mi madre que quería ir a la primaria; ella se puso contenta y me fue a comprar un cuaderno Scribe y un lápiz de madera. Se lo comentó a mi padre, que iba llegando con su burro de acarrear las calabazas; él contestó medio enojado y dijo que sólo iría a perder tiempo. Por mi culpa los chivos iban a sufrir porque comerían hasta después del mediodía. No estuvo de acuerdo, pero tampoco me lo impidió.

Mi madre, al entregarme el cuaderno y el lápiz, me dijo que fuera solo porque ella tenía que darle de comer a los peones. Me fui contento a la calle con una bolsa de plástico en la que llevaba el cuaderno y el lápiz, pero, en el camino, me puse a pensar a qué escuela debía inscribirme: a la primaria Aquiles Serdán, donde los maestros sólo hablan y enseñan en español, o a la bilingüe, Cuauhtémoc, donde enseñaban en náhuatl y español.

Decidí ir a la Aquiles Serdán, porque ahí aprendería a hablar el español. En la bilingüe no, pues había escuchado que en la bilingüe uno no aprendía bien el español porque todos los maestros te hablaban en náhuatl. Así fue mi elección, sin saber que me iría mal en la escuela porque no les entendería nada a los maestros. Aun así, comencé a aprender a escribir en español, pero no a hablarlo.

En poco tiempo me hice amigo de Luis, uno de los escasos niños bilingües y quien me traducía casi todo; muchas veces lo regañaron por culpa mía, pero aun así no dejó de enseñarme. Eso sí, yo en cosas de matemáticas no tenía ningún problema, porque sabía contar. En casa, contaba mis chivos todos los días, luego ayudaba a mamá a contar sus comales por docena,

también contaba cuántos maíces se tienen que enterrar por cada mata o los costales que se juntaban durante la pisca.

Pasé el primer año, el segundo y el tercero sin poder hablar el español, pero sí aprendí a escribirlo; fue hasta el cuarto año que una maestra de nombre Blanca me obligó a hablar y a leer en español. Era muy regañona pero buena maestra. A veces me regalaba parte de su desayuno. Con ella probé el chocolate con leche, pues en el pueblo no se acostumbraban esas cosas; creo que por eso llegaba temprano a clases. Eso sí, cuando se enojaba, nos daba nuestros buenos coscorriones; a mí me tocó sólo un par de veces escuchar cómo tronaban mis cabellitos sobre la cabeza; a los demás sí les iba mal porque les tocaba cada dos o tres días.

Terminé la primaria sin poder hablar bien esta lengua, pero las ganas seguían ahí. En quinto año formé parte de la escolta como retaguardia y obligaron a mis papás a comprarme huaraches nuevos para que yo recibiera la bandera. Benito y yo fuimos los únicos con huaraches negros; a los demás les compraron zapatos y a nosotros huaraches negros para no desentonar con los de adelante. Benito está ahora en el norte, lleva aproximadamente 20 años por allá. Estoy seguro: si lo encuentro un día en la calle, me será difícil reconocerlo.

Por esos años, la vida de cualquier niño era similar a la mía: ir a la escuela, salir de clases, desatar los chivos e ir al campo a cuidarlos; no importaba si llovía o no, los animales tenían que comer. Las tareas de la escuela eran cosa de noche; muchos no las hacían, pues llegaban cansados del campo.

En la graduación de la primaria y con catorce años de edad, por vez primera mis pies pudieron sentir cómo es el asunto de caminar, correr y brincar con zapatos. Los cuidé tanto que me los acabé hasta la secundaria. Como era chivero, mi padre me honró matando cinco chivos para los padrinos y los tíos. Hasta ahí todo bien, porque después sólo habría reclamos y reclamos por haber gastado tanto; me harté de escuchar eso y después no acepté ninguna graduación con tanta comida. Para entonces ya estaban en la primaria mis otros tres hermanos menores.

Al terminar la primaria, durante las vacaciones, ayudé a mi padre en todas las labores del campo, o mejor dicho intensifiqué mi ayuda. Si mi padre

se levantaba a las cuatro o cinco de la mañana –su horario de trabajo–, yo también me levantaba a esa hora. Lo acompañé a acarrear barro para los comales, calabazas, leña o sacos de mazorca. Para el barro íbamos hasta un cerro llamado Tlalmanko, “tierra plana”. Nos íbamos en la madrugada y la verdad es que a veces me dormía en el burro, sólo me agarraba bien: como esas bestias a esa hora tampoco caminaban rápido, pues me dormía y no me caía; a veces hasta los burros se echaban un pestañazo en los caminos planos. Lo sé porque se tropezaban y despertaban repentinamente y a uno también lo despertaban.

Total, yo tenía la disposición de caminar con el interés de convencer a mi padre de que me dejara estudiar la secundaria, pues para él con sólo la primaria era suficiente. Además, sus amigos le metían ideas locas, como que estudiar era para gente floja porque no conducía a ningún lugar bueno; eso lo escuché en varias ocasiones, sin poder defenderme. Después de tanta convivencia y plática lo convencí, para ello hice el compromiso de que al salir de la escuela le tendría que ayudar en los quehaceres del campo y si un día faltaba dinero, que no me quejara. Acepté todas las condiciones y terminé bien la secundaria.

Quizás los recuerdos que me quedan presentes durante esta etapa fueron cuando mis compañeros y yo ayudamos a cercar las aulas con carrizo –era una secundaria técnica nueva–, cuando ayudamos con nuestros hombros en la colada de la primera aula de cemento, que aprendí a bailar un poco y tuve al compañero más burlón de toda la vida: se burló todas las veces posibles de mis dientes chuecos y grandes. Siempre tuve ganas de golpearlo, pero mi cuerpo pequeño, mi estatura y la fuerza con la que contaba nunca fueron suficientes para ello; aguanté todas sus burlas. Él siempre se creyó el más galán de la secundaria, el fortachón, el inteligente, el todo. Después de la secundaria también se fue al norte. De él sé poco, pero en el pueblo llegó el chisme de que se juntó con una señora, cuya hija tiene casi la misma edad que él.

Otro día, en la misma secundaria y jugando con algunos compañeros de la escuela, quise presumir mis habilidades, como aventar una pala muy alto y agarrarla con una mano; la primera me salió perfecta, pero en la segunda

ocasión la pala se me rebeló y volvió girando con toda su maldad hasta golpear mi cabeza. Como podrán imaginarse, se me hizo una pequeña abertura y se bañó mi rostro de sangre. Terminé en la clínica con unas buenas puntadas. Ya era demasiado grande como para llorar y no lo hice, lo que sí no pude evitar fue el parche blanco y feo pegado sobre mi cabeza durante varios días.

La escuela nunca fue mi única actividad; todos los días iba al campo a ayudar a mi padre. Otras veces íbamos de noche a regar los sembradíos con la bomba de agua o a esperar el turno de agua proveniente del canal. Fueron incontables las noches que dormí debajo de un guamúchil, de un mango o de un ahuehuete, para no recibir de forma directa el frío sereno de la madrugada. Papá siempre se mostró amable conmigo y me prestaba su gabán de Malina para aguantar las noches, también me enseñó las figuras formadas por las estrellas, como el abanico, el arado, el tolcopete, la cruz de cuello cortado, la serpiente de estrellas, entre otras.

Después de terminar la secundaria, volví a mi labor de convencimiento y, como no fallé ni en la escuela ni en el trabajo del campo, mi padre se resistió menos para dejarme estudiar la preparatoria en la ciudad de Chilapa, el único lugar donde existía una cerca de mi comunidad.

Para el 2000 la carretera que iba hacia la ciudad aún era de terracería y, aunque la distancia no era muy larga, el microbús tardaba una hora en llegar a la escuela. La ventaja en ese entonces era que los transportistas del pueblo apoyaban a los estudiantes y sólo pagábamos 50% del costo del pasaje; a mí y a muchos nos beneficiaba ese apoyo, aunque aun así apenas nos alcanzaba para ir.

Tres de los que egresamos de la secundaria nos fuimos a esa prepa; uno de ellos era mi compañero Virginio, el más inteligente de la primaria, de la secundaria y de la región; coincidimos de nuevo en el mismo salón y, bueno, también fue el más inteligente de la clase y el tercer lugar de los nueve grupos del primer año. Algunos profesores me conocieron gracias a Virginio, porque éramos de la misma comunidad y los dos hablábamos náhuatl. Él fue muy popular por su inteligencia y porque era un buen encestador en el básquet.

En esa escuela aprendí a leer. El profesor de taller de lectura y redacción decía que no sabíamos redactar, no porque no supiéramos de gramática, sino que no leíamos y no nos gustaba leer. Un día este profesor me pidió me quedara después de su clase; esperé a que se fueran todos y platicamos. Su pregunta fue rápida y simple: ¿por qué no participaba en la clase si hacía bien mis tareas y leía todo? Mi respuesta también fue directa; le dije que me daba pena participar porque no sabía hablar bien el español. Me preguntó que cuál era el impedimento de no hablarlo bien, a lo que contesté que aprenderlo, porque mi lengua materna es el náhuatl; él dijo que ése no era el problema. Entonces me recomendó leer un paquete de narrativa de más de 400 páginas, eso me iba ayudar.

El paquete era para todos, pero muchos no leían o no lo leyeron. No sé muy bien si me ayudó a mejorar mi español, pero por lo menos sí me ayudó a pensar de forma distinta y a conocer otras culturas del mundo de cerca de 30 autores de la literatura clásica. El engargolado lo leí de la página uno hasta la última. Seguí callado e invisible porque todos los reflectores estaban y giraban hacia mi compañero inteligente. Incluso fue becado con siete mil pesos durante la graduación para que pudiera iniciar sus estudios universitarios. Se dice que con ese dinero compró los presentes y fue a pedir a su novia; después de la graduación se juntó con una joven y dejó a un lado los estudios. Por mi parte, busqué alguna manera de seguir con la escuela y así fue como llegué al Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE).

2. Caminar entre las montañas

En CONAFE hice toda una vida en dos años. El primer año fui instructor comunitario y el segundo capacitador tutor. Se puede decir que aquí perdí la vergüenza, porque tenía muchísimas ganas de aprender y seguir adelante. Aquí descubrí que podía escribir, porque así fue: en este espacio existía un periódico estatal para los instructores. A todos nos obligaban a leer, pero también nos invitaban a escribir; muchos no lo hacían, pero a mí me encantaba ese periódico.

Nadie de Chilapa se atrevía a hacerlo o, mejor dicho, nadie lo hacía bien. Sólo lo hacían por cumplir. Un día, la noticia fue que todos me felicitaron por ser el primer instructor de Chilapa que salía en ese periódico, pero también el primer instructor bilingüe de la región. La noticia fue grande; el periódico me dio a conocer. Me volví animar a escribir y mi texto nuevamente fue publicado. También descubrí que podía correr y corrí; en atletismo conseguí dos trofeos de primer lugar y uno de segundo.

Me acuerdo que cuando fui al concurso regional de atletismo, Gabriel, mejor conocido como el Chaparro, me presentó a uno de sus amigos. Éste, como me vio muy bajito y delgado, se burló de mí y dijo que sería imposible ganarle, porque lo que él daba en un paso, yo lo tendría que hacer en dos. El Chaparro le dijo que se tranquilizara porque, cuando yo corría, era un venado. Aquél se carcajeó y me miró con desprecio, porque venía de ganar algunos concursos. Al escuchar eso me alertó y no dije nada. En la carrera, di todo mi esfuerzo y fuimos él y yo quienes lideramos; él después tomó confianza y se dejó rebasar, porque eran cinco kilómetros; yo me alejé un poco e iba en primero en la carrera. En la parte final, cuando íbamos a dar la última vuelta, él comenzó a acelerar el paso y yo también; si él aumentaba la velocidad, yo corría aún más. Llegué a la meta con una ventaja de 150 metros sobre él. Al terminar la carrera me fue a buscar, me extendió la mano y se disculpó conmigo; yo lo felicité y le dije que era un gran corredor.

El coordinador de CONAFE de Chilapa no estaba muy de acuerdo en casi nada conmigo, porque no quería a los indígenas, nos nombraba con un apelativo racista, y los de Cursos Comunitarios, que son los mestizos o hispanohablantes, tampoco nos veían con buenos ojos porque éramos los indios de la región. Nunca pude decirle nada al coordinador, pues era el jefe y, por cualquier cosa que uno le dijera, la agarraba en contra. Mi coraje me abrió más camino para echarle más ganas, a pesar de los desacuerdos con los otros; también yo invitaba a varios amigos a ser mejores en nuestro trabajo. Así, nos juntamos Samuel, Domingo, el Pechis, el Bocho y yo. Nos ganamos el respeto al ser los mejores instructores y quizá los mejores deportistas, con excepción del Bocho, al que no le gustaba practicar ningún deporte.

CONAFE me abrió los ojos, me ayudó a repensar desde mis orígenes. Por ejemplo, a mis 20 años descubrí que no sabía escribir mi propia lengua, a pesar de sentirme competente en el habla. Entonces volví a mirarme, a reeducarme de forma autodidacta en la escritura de mi propia lengua. En un primer momento fue para poder enseñar la gramática básica a los niños de la comunidad en donde me tocó dar mi servicio; en segundo lugar, para aprender más sobre el náhuatl, conocer nuevos horizontes y nuevos significados de las palabras.

En la pequeña escuela multigrado donde trabajé por un año, el primer obstáculo que encontré fue a un maestro bilingüe náhuatl-español originario de esa comunidad. En la primera reunión con los padres de familia, me prohibió por todos los medios hablar y enseñar la lengua náhuatl a los niños, porque según él lo que se necesitaba era mejorar el español. En mi papel de docente joven di respuesta a ello y terminé peleado con ese profesor; también terminé convenciendo a todos los padres sobre la importancia de hablar y escribir el náhuatl y el español. Al término de la reunión, el acuerdo, por insistencia del profesor de la comunidad, fue que sólo podría hablarles y enseñarles a escribir el náhuatl a los niños dentro del salón de clases; afuera de ese espacio tenía prohibido hablar con ellos en este idioma. Pero yo gané la confianza de la gente: después de un tiempo, todos los niños me hablaban en náhuatl, con excepción de los hijos de ese profesor y uno de sus hermanos, quienes eran monolingües en español. En esta comunidad, de nombre Tepetitlán, de *tepetl itlan*, “debajo del cerro”, conocí y me leí los primeros libros sobre educación y medio ambiente. Tanta fue mi insistencia por terminar de leer esa pequeña biblioteca que contagié a varios niños con la lectura.

El segundo año, tuve la función de capacitador tutor. Me tocó capacitar a los nuevos instructores comunitarios y después visitarlos en las comunidades a las que los habían asignado. Conocí y visité muchas comunidades nahuas de la Montaña Baja de Guerrero. Ahí supe qué es la llamada pobreza extrema. Algunas casas en las que me tocó quedarme están cercadas sólo con palos y un techo de *nailo*, de plástico. En otra familia nos tocaba comer dos huevos para seis personas; en otra más comer frijoles de olla de lunes a

domingo en el almuerzo, la comida y la cena. Eran lugares donde uno tenía que caminar largas distancias para ir a bañarse o caminar hasta seis horas seguidas mochila al hombro para llegar a un lugar donde había transporte público y así poder asistir a las reuniones en la ciudad.

Eso me hizo reflexionar que en mi familia y en mi comunidad en realidad no carecíamos de tantas cosas. La experiencia me ayudó a valorar las cosas que sí teníamos en casa: maíz, frijol, semillas de calabaza, verduras que sembraba mi padre y más. Otra enseñanza valiosa de aquella etapa fue entablar diálogo con comisarios, médicos, consejos de ancianos, rezanderos y más personalidades de los pueblos que visité. Terminé mi servicio con seis años de beca y ahora, tras aquel proceso, valoro todos los aprendizajes, y sobre todo amo mi lengua, mi cultura, y trato de ser un buen ser humano.

3. La universidad de los otros

Para llegar a la universidad primero tuve que intentar en algunos lugares donde daban beca para estudiar. Desde la secundaria hice examen para ingresar a Chapingo. Me acuerdo que fuimos cinco personas a Acapulco, el único sitio para hacer el examen, pero ninguno pasó la prueba. En la prepa lo intenté de nuevo y nada; no pasé ni la primera ni la segunda. Esto me orilló a buscar otras opciones y fue como llegué a la Universidad Autónoma de Guerrero en la ciudad de Chilpancingo. Ahí estudié la carrera de Literatura Hispanoamericana, porque pensaba que me enseñarían a hablar y escribir bien el español, por ser la Facultad de Filosofía y Letras. Aunque no fue así, ahí encontré los libros de literatura y me enamoré de ellos.

Para llegar ahí tuve que abandonar mi comunidad y mis padres vendieron tres bidones de maíz, con lo que sumaron un total de 1 700 pesos que me entregaron para iniciar mis estudios. Recuerdo cómo llegué con mi amigo el Bocho; me quedé a rentar con él y, como no teníamos nada de dinero, porque todo lo que conseguimos se fue en la inscripción y la renta, pasamos semanas comiendo sólo tortillas, queso y chiles en vinagre; no nos alcanzaba para más. Se nos hacía barato comer eso y, cuando teníamos antojo de tomar café,

ocupábamos una plancha de las dos que teníamos para calentar el agua en un bote de chiles y así prepararlo. La otra la usábamos para planchar la ropa. Así vivimos más de un mes hasta que conseguimos trabajo de medio tiempo y comenzamos a comer un poco mejor; al menos ya nos alcanzaba para ir al comedor universitario.

A la universidad llegué fuerte con el asunto de la identidad y jamás negué ni mi origen ni mi lengua; otros compañeros, para no ser discriminados, sí lo negaron, hasta que tiempo después se reconocieron como tales. En esto yo tuve que ver, porque me hice amigo de todos ellos; a veces nos juntábamos para platicar de nuestros pueblos y de cómo en colectivo podríamos hacer muchas cosas.

En la carrera conocí amigos con diferentes perspectivas y de ellos aprendí a leer a muchos autores de filosofía, literatura e historia. Pasé gran parte de mi tiempo en la biblioteca, leía a los autores más sonados. De hecho, para ingresar a la carrera mentí en la entrevista: dije que me había leído todo Rulfo, Pacheco, Cortázar, Borges, García Márquez y más, pero no fue así; había leído sólo uno o dos cuentos de cada autor, con el maestro de la preparatoria.

Pasé la prueba y escuché cómo algunos compañeros habían leído entre novela, cuento y poesía, cerca de 60 libros. Ese asunto me traumó un poco y me puse a leer todos los días para nivelarme, pero nada, eso era imposible; sin embargo, gracias a la lectura conocí a más autores clásicos. A partir de ahí, mis días caminaron con los libros. Cuando iba de visita a mi comunidad, mis padres pensaban que me estaba volviendo loco, porque leía al despertar y me dormía muy tarde por estar leyendo. Era alguien raro por andar todo el tiempo con un libro en la mano y la verdad es que exageraba un poco, porque hasta cuando iba al campo a trabajar llevaba un libro en el morral y a la hora del descanso leía un poco; mis hermanos se burlaban de mí y decían que era un exagerado.

A pesar de haber manoseado varios libros, nunca me pasó por la cabeza poder leer literatura contemporánea en lengua náhuatl; en realidad ni sabía de su existencia porque, durante toda la carrera, de cinco años, jamás leímos a un poeta o escritor nahua ni de otro idioma mexicano. Lo poco que

encontré en la biblioteca central de la universidad fueron los cantares rescatados por Ángel María Garibay y Miguel León-Portilla.

En ese tiempo nunca me imaginé que pudiesen existir literaturas de pueblos originarios o literaturas mexicanas escritas en sus idiomas. A esto le llamo la universidad de los otros, porque en la universidad no hay nada que se enseñe acerca de nosotros. No existimos en la filosofía, la literatura, la historia, la educación; si es que aparecemos, sólo somos datos de un pasado glorioso, pero no seres pensantes ni vivos. Es impensable que la universidad pudiese enseñarnos algo de nuestro presente o pasado en nuestro propio idioma. Por desgracia, incluso, he conocido a profesores hablantes de alguna lengua originaria que para llegar a ser profesores universitarios tuvieron que negar su pueblo, su lengua y su cultura.

En la carrera aprendí a vivir de becas, porque era mucho mejor que trabajar medio tiempo y ser maltratado por los patrones. Donde trabajé sólo tenía derecho a una comida, seis tacos o seis enchiladas; no podía comer más porque si me pasaba de esa cantidad, tenía que pagar como cualquier otra persona externa a la fonda. Mi coraje no era por las seis enchiladas, porque la doñita las preparaba muy ricas; incluso a veces comía de más y pagaba los extras. Lo que me dolía en el alma era que los patrones se sentaban a comer conmigo y enfrente de mí comían pescado, carne, huevo u otra comida, y yo sólo tenía derecho a tacos o enchiladas.

Y no era todo. El trabajo de mesero no me costaba, porque el trabajo de campo era más pesado. Yo me apuraba a limpiar las mesas, a lavar el piso y, después de terminar el trabajo que se me asignaba, sacaba un libro y leía. A la patrona, doña Cristy, le molestaba mucho verme con un libro en la mano y me mandaba a comprar una Coca a la tienda más lejana. Yo iba corriendo y regresaba corriendo para avanzar con mi lectura. Eso hacía arder a la señora y desquitaba su coraje con Jorgito, su hijo, quien no gustaba de la lectura; ella lo obligaba a leer, porque él se la pasaba frente al televisor. Por mi culpa el hijo leyó algunos libros.

Entonces opté por buscar becas y, en alguna ocasión, llegué a tener hasta cuatro, dos permanentes y dos temporales. Eso me ayudó a centrarme un poco en la escuela y a no preocuparme tanto por la comida. Las becas me

obligaron a tener un buen promedio, porque si no hubiera sido el caso, estoy seguro que mis calificaciones habrían sido muy bajas, pues toda la vida he sido un estudiante promedio o debajo del promedio.

Durante esa estancia conocí a profesoras y profesores muy buenos en su área; otros terriblemente malos para enseñar, pero muy humanos. Había de todo, pero de dos maestras me acuerdo más: la primera me cobijó con sus palabras y me regañaba para que hiciera bien las cosas; la admiro hasta ahora. La segunda me discriminó por no hablar bien el español. Me acuerdo de que, al término del primer semestre, me advirtió que con ella jamás iba a tener un 10 porque mi español era muy malo. Así fueron todos los semestres; por más esfuerzos que hacía, sólo llegaba a nueve. Un día ella nos dejó un trabajo final en equipos de cinco integrantes; en cada equipo se iba a nombrar a un representante y fui elegido para ello. Entregamos el trabajo lo mejor hecho posible en tiempo y forma; todos mis compañeros de equipo tenían la calificación de 10 y yo nueve. Fui a reclamar y la respuesta fue la misma: mi español aún no mejoraba después de cuatro años y por eso no me merecía esa dichosa calificación. La maestra se mostró amable; dijo que, para que no perdiera mi beca, según ella, me podía poner un 10 porque no le costaba nada, pero sólo me merecía el nueve. Terminó aconsejándome que no me preocupara porque era un buen muchacho; me visualizaba como un gran maestro bilingüe de alguna primaria. Le di las gracias y le contesté que el nueve era una excelente calificación, porque en las otras materias me iba mejor. Salí de su cubículo con un remolino de coraje en mis adentros. Entre mis maldiciones me dije que por esa profesora me convertiría en escritor; ella se creía una gran escritora de radionovelas, pero la realidad es que era muy mala escribiendo. Otra de mis maldiciones reprimidas fue decir que un día iba a hacer un doctorado, tan sólo para mostrarle a esa señora que su visión hacia mí era muy corta. Y fue así, en vez de afectarme y caer en la depresión, me daba motivos para prepararme mejor.

En la universidad participé en la política interna. Conocí a grandes personas, como Oralía Ramírez, a quien le ayudé a hacer las tardes de cine, talleres de poesía, de narrativa y otras actividades más en la Facultad de Filosofía y Letras. Oralía fue la amiga que confió en mí, quien me metió a los asuntos

del arte, a las conferencias académicas, a mis primeros escritos en español y a conocer a los primeros escritores vivos. A ella le debo la vida de ser escritor.

En la universidad fui algo inquieto en la cuestión académica e hice tres estancias de intercambio estudiantil. La primera fue en la BUAP, en el año 2008. Ahí, por vez primera, mis amigos nahuas me invitaron a leer poesía de forma bilingüe para un evento de la Facultad de Filosofía y Letras. Luego hice otra estancia en la UNAM y por último en el INAH, con un profesor-investigador que se creía un superdoctor por haber estudiado en Europa. Decía que había hecho y seguía haciendo mucho por los pueblos, pero sólo era un hablanchín mamón, que vivía hablando de los pueblos para sacar sus becas y puestos en el INAH. Era un hombre blanco que miraba a la gente de los pueblos como inditos idiotas y pobres.

Otro recuerdo que me queda de la universidad es que para la graduación se pidió una cantidad cercana a los diez mil pesos para el anillo, los cuadros, la foto y más. Mi amigo Mel y yo no le entramos al asunto; no era una cuestión de gustos, sino de que nuestros bolsillos no daban para algo así: nuestros papás no tenían la posibilidad de conseguir esa cantidad, a diferencia de nuestros compañeros, a quienes sí los apoyaban sus padres o hermanos. Sólo compramos la ropa para la fiesta de graduación y listo.

4. Mujeres celosas de sus saberes

A los 15 días de dar fin a los últimos exámenes de la universidad, conseguí trabajo y fui auxiliar de proyectos nahuas; un mes después recomendé a mi amigo mixteco, quien llegó a trabajar ahí. Del dinero ganado en los primeros seis meses, me alcanzó para tramitar y pagar mi título y la cédula profesional.

En este trabajo de auxiliar de proyectos nahuas, apliqué todos los conocimientos relacionados con la enseñanza de la lengua náhuatl que adquirí en CONAFE y eso me salvó la vida, porque me fue bien en las actividades que realizaba. En cambio, no me fue así con mi jefa de departamento, quien era una experta en el habla y la gramática básica de la lengua náhuatl.

Mi jefa era respetada y querida por sus conocimientos, pero era celosa para enseñar y compartir esos saberes; siempre se negó a enseñarme todo lo que le preguntaba relacionado con la gramática de la lengua náhuatl. Tan celosa era de su conocimiento que sus dos hijos eran totalmente monolingües en español, no podían pronunciar ni una palabra en lengua náhuatl. Luego conocí a otra maestra de mi idioma, que hizo una gran antología de cuentos nahuas. Emocionado por ese libro, la fui a buscar a la presentación para pedirle algunos consejos acerca de la escritura en náhuatl. Me acerqué a ella para saludarla y preguntarle sobre el proceso de escritura; sólo me miró con ojos raros, me dio el avionazo y se fue.

Como de por sí nací con el coraje en la frente, lo tomé de nuevo, lo expresé un poco y regresé a mi camino solitario con la lengua de mis padres. Entendí que la respuesta la iba encontrar en otro lugar. Así fue que conocí a un maestro mixteco egresado del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Me dijo que estaba abierta la convocatoria para concursar e ingresar al posgrado. Como era la última semana, pedí las vacaciones que aún me debían y me fui a México a hacer el examen para la maestría en Lingüística Indoamericana y así especializarme en la escritura en lengua náhuatl. Tiempo después me notificaron que había pasado las pruebas. Entonces avisé en mi trabajo que iba a renunciar para seguir con mi preparación académica e iba ser becado por el CONACYT.

La maestría es quizá el proceso más difícil por el que he pasado, porque la lingüística es muy pesada, o por lo menos a mí se me hizo muy difícil trabajar los temas y analizar tanto el náhuatl como otras lenguas mexicanas. Durante mi proceso de estudio estuve a punto de renunciar en un par de ocasiones, pero la fuerza y el ánimo de mis compañeros fue más grande, ellos me ayudaron de forma colectiva a seguir y terminar el posgrado. Aun con su ayuda, terminé calvo por la desveladas y por el estrés de los trabajos académicos.

Hasta aquí llegó mi proceso de formación académica y de ahí en adelante renuncié a la lingüística; sólo me quedé con la gramática básica de la lengua náhuatl y volví a la literatura. A mi regreso, me puse de nuevo a leer algo de narrativa, pero mi pequeña biblioteca se terminó y se llenó de poesía, tanto

clásica como contemporánea. Entonces dediqué gran parte de mi tiempo a leer poesía en español, a la par que escribía en la lengua náhuatl. La lectura de poesía y de otros materiales, en vez de alejarme de mis orígenes, en realidad me acercaba más y más, hasta que me reencontré de forma completa y entendí que era un ser diferente, con una cultura propia, que vale igual que todas las culturas del mundo.

Así llegué a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, donde fui profesor de lengua náhuatl y de taller de lectura y redacción en español. En esta universidad conocí la vida de los académicos. Muchos de ellos, por cierto, son demasiado engreídos por tener un doctorado o un posdoctorado; tanta es su obsesión por los grados que, por ejemplo, a una maestra le gustaba que le dijeran “posdoctora”; es ridículo pero verdad. De todos esos doctores sólo hice amistad con el maestro Miguel Alejandro y con el doctor Laurentino, posdoctor de origen totonaca; con ellos conviví durante dos años. Laurentino y yo compartimos muchos libros de literatura y de otros temas, y terminamos escribiendo varias reflexiones acerca de nuestros pueblos. Mis análisis personales, aparte de llevarme a escribir un par de poemas, también me llevaron a hacer varios artículos de reflexión sobre la importancia de hablar, escribir y enseñar una lengua, sobre la identidad, la cultura nahua, la literatura desde los pueblos originarios, la violencia acontecida en mi comunidad, entre otros temas; estos textos se pueden leer en línea en el suplemento “Ojarasca” de *La Jornada*.

Mis primeros escritos bilingües formaron mi primer libro, que titulé *Tlalkatsajtsilistle/Ritual de los olvidados* (Jaguar Ediciones, 2016); esta publicación tuvo el apoyo económico de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, donde era docente de tiempo completo. Durante mi estancia como profesor tuve una beca para docentes por estar activo en algunos congresos, pero sobre todo por escribir en revistas y periódicos culturales.

También recibí la beca del Programa de Estímulo a la Creación y Desarrollo Artístico de Guerrero (PECDAG) por una propuesta de libro bilingüe que escribí. Dos años después de laborar en la Intercultural de Puebla, renuncié al trabajo y me incorporé a la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero durante un semestre; luego recibí la beca del Fondo Nacional para la

Cultura y las Artes (FONCA) en el programa Jóvenes Creadores, en la categoría de Letras Indígenas. Tuve como compañero becario al poeta mèphàà Hubert Matiúwaà, y como maestros a Natalia Toledo y Mardonio Carballo, entre otros.

Al terminar mi periodo de beca, el poeta mexicano Karloz Atl me invitó a publicar un pequeño libro-*plaque*, al cual titulé *Nosentlalilxochitlajtol/ Antología personal* (Asociación de Escritores de México, A.C., 2017); fue así como nació mi segundo libro y uno más en el 2019: *Istitsin ueyeatsintle/Uña mar* (Cisnegro, 2019).

Entre muchos pasajes en el camino de las letras, la reflexión y la docencia, fui encontrando amigos con los que coincidía en ideales. Todos ellos y yo, desde veredas distintas, hemos trabajado hacia la misma dirección y ésta es la de posicionar nuestros pueblos en los ámbitos educativo, académico, literario, lingüístico, político, científico, etcétera.

En la búsqueda de seguir caminando con mi lengua y mi cultura, encontré los libros de la literatura mexicana escrita en lenguas distintas al español, los cuales siguen siendo escasos y difíciles de encontrar en librerías y bibliotecas públicas. Por más disposición que tuviese uno para leer esta literatura, era difícil acceder a ella, porque sólo se podía conseguir con sus editores y sus autores, quienes no viven en las grandes ciudades, sino en municipios alejados y en sus comunidades.

Pensé que esta búsqueda no es particular, sino que hay muchos otros a quienes les gusta esa literatura. Así llegué a proponer a los lectores de poesía nuevas voces y una literatura distinta. Por invitación del poeta mexicano Mario Bojórquez, de la revista *Círculo de Poesía*, abrimos una serie a la que titulé *Xochitlajtoli*, en la que he publicado hasta el día de hoy a más de 60 poetas de unas 30 lenguas originarias. Éste no es el único espacio que he abierto para la poesía en lenguas; también trabajé en una revista brasileña llamada *Philos*, con una serie de título “Brasiliana”, en la que aparecieron cerca de 10 poetas de distintas lenguas, traducidos al portugués por Jorge Pereira. El tiempo no me alcanzó y tuve que abandonar ese espacio; sin embargo, he regresado a proponer nuevos caminos poéticos en la revista norteamericana *Nueva York Poetry Review*, en la cual estoy publicando tanto a

poetas contemporáneos de lenguas originarias como a poetas que sólo escriben en español.

Pienso que la colectividad es necesaria, así todas las voces y todas las personas pueden caminar por una misma vereda o por muchos caminos y entre todos ayudarse. Cuando hago este tipo de trabajo desde las redes sociales y las vías digitales como *Xochitlajtoli*, regreso a mi comunidad, al pueblo nahua donde el trabajo colectivo es necesario, donde a todos se nos enseña a colaborar en ciertas labores y las decisiones también son colectivas.

Algo que me duele, y eso es verdad, es que no he podido regresar a mi comunidad a vivir por un tiempo y dar mi servicio social como parte de la comunidad, pero desde el lugar en donde vivo y camino hago este tipo de trabajo donde se fortalecen las distintas lenguas habladas en México.

5. Antologar por gusto y disgusto

En el corto camino que he hecho como antologador de poesía en lenguas originarias de México, he publicado algunos libros. Uno de ellos es *Xochitlajtoli. Poesía contemporánea en lenguas originarias de México* (Círculo de Poesía, 2019). En esta antología reuní a 32 poetas de 16 lenguas distintas, 17 con el español. Todos los escritores participantes son de origen mexicano, por supuesto; se trata de un número incompleto de poetas y lenguas mexicanas, ya que en México se hablan cerca de 70 idiomas y más de la mitad apenas se están escribiendo o han comenzado a escribirse. Este libro fue publicado gracias a la invitación de los poetas Mario Bojórquez y Alí Calderón, directores de la revista *Círculo de Poesía*, y ahora dueños de Editorial y Librería Círculo de Poesía. Los poetas compilados son los que hasta ese entonces habían aparecido en la serie digital y sólo seleccioné cinco poemas por autor; tal vez no eran los mejores poemas, pero sí los más cortos, pues había que cumplir con ciertas características para el libro. A estos y otros poetas se le puede leer de forma digital y gratuita.

La segunda antología que compilé fue *Flor de siete pétalos* en la Editorial del Espejo Somos (2019). Ésta es una editorial independiente, dirigida por

dos grandes mujeres cercanas al EZLN: Claudia Molinari, madre, y Denise Caracol, hija, quienes se encargaron de la edición, diseño, corrección de estilo y el cuidado de todo el material. En esta propuesta compilé siete poemas de siete mujeres poetas, de siete idiomas distintos. Las temáticas fueron la rebeldía, la identidad, la propia definición de ser mujer, entre otros tópicos que comparten las escritoras. Para el libro fue necesario hacerles una invitación directa y formal vía correo electrónico; amablemente contestó cada una de ellas. Este libro sólo es una pequeña muestra de la poesía actual escrita por mujeres de pueblos originarios: si se hablase de todas ellas, se tendría que incorporar a otras 30 o 40 poetas más.

La última muestra poética que compilé fue el primer volumen de *In xochitl in kuikatl: 24 poetas contemporáneos en lengua náhuatl* (UDLAP, 2020), publicado por la Universidad de las Américas Puebla. Asimismo, el catedrático Charles Maurice Piggot y yo nos organizamos para una abrir una nueva vereda para las literaturas mexicanas contemporáneas e inauguramos la colección Serie Bilingüe. Hasta ahora han salido tres títulos, que aparecieron tanto en formato impreso como digital de descarga gratuita: *Nasiá racaladxé/Azul anhelo* (UDLAP, 2020), de la poeta zapoteca Irma Pineda; *In xochitl in kuikatl*, el cual yo coordiné, y *Xlaktsuman papa'/Las hijas de Luno*, de la poeta totonaca Cruz Alejandra Lucas Juárezel. Por supuesto, vendrán más títulos.

La pandemia de COVID-19 no nos dejó presentar el libro físico de *In xochitl in kuikatl*. En sus páginas se muestran sólo 24 poetas nahuas y no los 35 que fueron invitados; sólo aparecen quienes contestaron el correo y decidieron participar en esta antología de escritores nahuas. El libro se dividió en tres volúmenes porque en total se rebasaban las 400 páginas en su versión bilingüe. Aun así diré que es un número incompleto, porque además de los muchos que no quisieron participar, no conseguí invitar a otros tantos. Como la propuesta de la antología es hacer saber que los autores nahuas están escribiendo, se incluye a casi todos los nahuas que ya han hecho un camino en la literatura, con más de ocho o 10 libros, pero también están los poetas que están comenzado a escribir; ellos seguramente seguirán en este caminar de la palabra, otros dejarán de hacerlo.

Además de ser un puente entre el autor y el lector, ser compilador o antologador también es una responsabilidad y un trabajo arduo que muy pocos se atreven a hacer, porque no se paga económicamente. Muchos escritores agradecen por su trabajo publicado, pues llegan a nuevos lectores, pero otros te terminan odiando, porque, como el libro se vende, piensan que gracias a su trabajo te haces famoso y rico. En casi todos los casos, las editoriales sólo te dan 10 % del tiraje total de libros y te pagan con ejemplares. Si el libro se vende, le va bien a la editorial, pero no al compilador. Otros autores te reclaman que no publicaste todos sus textos; piensan que sus poemas son extremadamente bellos y bien hechos. O hay aquellos que te dejan de hablar porque no los publicaste o por sugerirles algunos cambios mínimos de redacción. También hay quienes piensan que te hacen un favor al compartirte parte de su obra porque son reconocidos. En el trabajo de difusión literaria hay y encuentras de todo. La única satisfacción de uno es ver que el libro se está leyendo.

Todavía pienso que hacer este tipo de trabajo tiene un valor muy significativo, porque se abren puertas, se pintan los caminos de otro color, nacen nuevos diálogos, y más si se trata de integrar nuevas formas estéticas, de definir al mundo, de definirse a uno mismo, de conocer otros lenguajes que están a la vuelta de la calle. La poesía tiene la delicadeza de ser el antecedente de la música, de la palabra ritual dirigida a los seres extraterrenales.

6. Las últimas palabras

Termino diciendo que en el panorama actual de los pueblos originarios a los cuales pertenecemos hacen falta demasiadas cosas por hacer. Pienso que todas las voces y todos los caminos que acompañan a estos pueblos son necesarios. Si uno no pone manos a la obra, nadie más se enterará de estas riquezas culturales y lingüísticas, en particular de los conocimientos expresados a través de la bella palabra como es la poesía.

Quizá a esto le podamos llamar activismo literario, el cual acompaña a la palabra a regresar a casa con los verdaderos hablantes y también a ir a otros

espacios en que la palabra escrita abre nuevos caminos y nuevas maneras de nombrar nuestra cotidianidad.

Creo que, por otra parte, la educación –tanto formal como informal– da las herramientas necesarias para caminar por la vereda que uno escoge; éstas orillan a dos caminos: el primero, alejarte para siempre de tu lengua, tu comunidad y tu cultura –éste ha sido creado desde el Estado y ha funcionado en miles y miles de hermanos que han perdido su origen, se han divorciado de su propio ser y han enseñado a sus descendientes a caminar por la vía de la individualidad–; el otro camino es regresar a tus orígenes acompañado de otros, que tarde o temprano descubren quiénes son y a qué cultura pertenecen.

En mi caminar actual como profesor de lengua náhuatl y literaturas mexicanas, estudiante de doctorado y padre de familia, opino que la forma más idónea de transmitir estos conocimientos, como la lengua y la cultura en todo su esplendor, debe comenzar en casa. Si en el hogar no se enseñan estos valores humanos, será muy difícil enseñar eso que dice uno o escribe para los otros. La mala costumbre de varios paisanos llamados indígenas, líderes políticos o quienes se dicen portavoces de un pueblo, es que son luz y música en las calles e instituciones gubernamentales, pero oscuridad, ruido y desastres en sus casas y sus pueblos. La lucha de reivindicación, de resistencia, de permanencia de nuestras voces y de nuestra historia, debe ser desde nosotros, acompañar siempre a nuestros pueblos, porque nosotros sólo somos la hoja de un árbol y nuestras comunidades de origen conforman el árbol completo.

Referencias

- Pigott, Ch. y Tonalmeyotl, M. (Coords.) (2020). *In xochitl in kuikatl: 24 poetas contemporáneos en lengua náhuatl*. Vol. I. México: UDLAP.
- Tonalmeyotl, M. (Comp.) (2019). *Flor de siete pétalos*. México: Editorial del Espejo Somos.

- Tonalmeyotl, M. (Comp.) (2019). *Xochitlajtoli. Poesía contemporánea en lenguas originarias de México*. México: Círculo de Poesía.
- Tonalmeyotl, M. (2019). *Istitsin ueyeatsintle/Uña mar*. México: Cisnegro.
- Tonalmeyotl, M. (2017). *Nosentlalilxochitlajtol/Antología personal*. México: Asociación de Escritores de México.
- Tonalmeyotl, M. (2016). *Tlalkatsajtsilistle/Ritual de los olvidados*. México: Jaguar Ediciones.

La investigación académica desde la visión de una mujer color café

MARIANELA BALTAZAR TÉLLEZ

*Descolonizemos el pensamiento capitalista individualista
y patriarcal para que podamos germinar y florecer los
pueblos del campo y la ciudad y, con ello, florezcan también
las ciencias y las artes al servicio de todas y todos.*

MARÍA DE JESÚS PATRICIO

Hay una leyenda p'urhépecha que me contaba mi abuela cuando era niña: *La Mintzita*. Narra la creación del traje de las mujeres p'urhépecha. Recuerdo la emoción que surgía en mí cuando la escuchaba; me la imaginaba tejiendo con tanto amor y esfuerzo los pliegues de sus naguas a la orilla del lago. Como lo hizo Mintzita al hilar su traje, escribir e investigar es un acto de amor hacia nuestra comunidad y nuestras ancestras, es revertir años de acciones políticas encaminadas a destruir la palabra y la memoria de los pueblos indígenas, es ir hilando poco a poco ser mujer y ser mujer indígena con los saberes tradicionales y el conocimiento académico: investigar, escribir, es un acto que lleva consigo un análisis introspectivo, que hace visibles las distintas opresiones vividas en una academia patriarcal, machista, sexista, colonial y blanquecida.

Asimismo, investigar, escribir es el acto de narrar, de contar nuestras experiencias de prácticas cotidianas de opresión que evidencian los distintos tipos de violencias que hemos sufrido las mujeres indígenas al ingresar a la educación superior: falta de oportunidades para acceder a un empleo formal, exclusiones y desigualdades, acoso, racismo y clasismo epistémico, seguir siendo tratadas como objetos de estudio sin voz o explotadas por investigadores e investigadoras para realizar los trabajos de campo para su beneficio profesional.

Ser mujer indígena profesionista es un reflejo de las luchas de mis ancestros, mis mayores, mujeres de mi familia, mis abuelas. Gracias a ellas yo he sido la primera mujer de mi familia en estudiar un posgrado: los logros de una son los logros de todas ellas. A mi parecer, la diferencia en la construcción de los saberes y conocimientos desde la visión de las mujeres indígenas dentro de las ciencias está en que se realiza de una manera colectiva. Basta recordar las tardes de bordados, cuando las abuelas, tías y primas nos sentábamos en la sala de la casa y, mientras bordábamos, platicábamos de todos esos conocimientos que habían sido resguardados de generación en generación. Sin saberlo se estaban conformando rutas de aprendizajes, un espacio de análisis, de reflexión y de propuestas en torno a nuestra identidad y nuestros recursos naturales y culturales.

Mi abuela Lola estudió hasta la primaria, pero siempre tuvo el entusiasmo de que todos sus hijos e hijas tuvieran estudios universitarios; gracias a su esfuerzo y al de mi abuelo, mis tías y tíos cursaron la educación superior. Varios son normalistas, llevan consigo el amor a la docencia. Mi abuela Luz sólo estudió el silabario de la iglesia, para que pudiera leer las oraciones; a ella no la dejaban ir a la escuela por ser mujer.

Yo he podido estudiar en una institución educativa gracias a ellas y, claro, también gracias a los programas y becas que se me han logrado por las luchas de otras mujeres a lo largo de la historia. Mi aporte en este escrito tiene que ver con las reflexiones que surgieron a partir de ingresar a la educación superior y, después, de estudiar una maestría en Derecho y otra maestría en Historia. Así que *éste no es* un trabajo de divulgación científica, sino de dudas, ideas, tensiones, que surgieron en mí cuando realicé mis estudios de

posgrado. No pretendo proponer nada nuevo, sino externar todas esas dudas, tristezas, tensiones que existen cuando una mujer color café se adentra en la investigación de las ciencias sociales. Así que lo que quiero exponer, como ya lo señaló Genner Llanes-Ortiz (2020), es la idea de reivindicar a la academia como un territorio del quehacer indígena.

Yo, como muchas estudiantes indígenas, tuve que migrar junto con mi papá, mi mamá, mi hermano y mi hermana a la ciudad, experimentar el cambio de lo rural a lo urbano. No resultó sencillo vivir y observar cómo en las escuelas urbanas prevalece una acentuada discriminación hacia las niñas y niños de comunidades indígenas.

Es verdad, yo ya vivía en la ciudad, pero al interior de mi hogar se seguía viviendo una conexión con la comunidad y existía una educación desde una perspectiva rural y colectiva. Fuera de casa, en las instituciones educativas era señalada por cómo pensaba, cómo hablaba, cómo vestía, incluso por qué tan largo era mi cabello; esta situación ocasionó que me adaptara a una enseñanza o academia construida desde occidente (androcéntrica y blanqueada).

El título de este trabajo lo tomé del texto de Karina Bidaseca, *Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café* (2011), el cual nos muestra que dentro de los feminismos ha existido una subalternidad femenina relacionada con el racismo y la colonialidad, que ha construido y determinado las relaciones entre las mujeres. Nos encontramos ante un feminismo “blanco”, en el cual se ha inscrito una “retórica salvacionista” hacia las mujeres color café (mujeres indígenas). Algo similar sucede en la academia; también está presente el problema de la blanquitud salvacionista, acompañada de una narrativa colonial escrita desde la mirada occidental y blanqueada, independientemente de si el investigador es mujer u hombre.

Las voces de las mujeres indígenas han sido representadas o traducidas por otras voces ajenas a su realidad y sus contextos, con lo que se ha perpetuado la opresión y la dominación de conocimientos y saberes¹ a través de trabajos de divulgación y de investigaciones en los que se ha visto a las

¹ Pablo Alarcón (2015) nos dice que pese a que se ha intentado hacer una separación entre saberes (pueblos indígenas) y conocimiento (método científico), tal es una división forzada, ya que saberes y conocimiento deberían verse como un continuo.

mujeres indígenas y sus saberes como objetos de estudio, se les ha cosificado y actores ajenos se han beneficiado de ellos: estas personas se han apropiado de sus ideas, han saqueado estos conocimientos ancestrales para transformarlos en una ganancia personal en un espacio académico. Muy pocas mujeres indígenas han podido acceder a tal gremio, pero, por el contrario, sí han colaborado y contribuido al acervo de investigaciones, sin que les hayan sido retribuidos o reconocidos sus aportes. Como lo menciona Nana Guillermina (2021), médica tradicional p'urhépecha:

Han venido muchos investigadores y hacen pregunta, pues les digo mándame por lo menos una hojita, mándeme algo, ustedes se están llevando ya este conocimiento, de estas plantas, pero una sola persona me dio las gracias. Pues, digo que hagan sus libros al fin que no se llevan lo que una sabe a hacer, lo que una siente cada vez que ve un paciente.

Este proceso extractivista envuelve violación de derechos y violencia contra los seres humanos que habitan en las comunidades y los pueblos indígenas (Grosfoguel, 2016). A este extractivismo epistémico² se añade la falta de responsabilidad por parte de los investigadores. Investigar y difundir saberes tradicionales implica generar relaciones con las personas de la comunidad, a las cuales no les está siendo retribuida la difusión de sus conocimientos y saberes en los escritos, que son expuestos en congresos nacionales e internacionales. Debemos tener claro que esto es extracción y la extracción es un robo, “es tomar sin consentimiento, sin pensar, sin que importe o sin siquiera conocer los impactos en los otros seres vivos que hay en ese entorno” (Simpson y Klein, 2017).

La razón de esta situación está en que los saberes indígenas no han sido vistos como un derecho de los pueblos indígenas, sino como un recurso económico explotable, sin que se hayan respetado las filosofías y los valores indígenas. Los saberes tradicionales, así como los recursos naturales y el

² En 2013 Leanne Betasamosake Simpson, una mujer indígena del pueblo de Mississauga Nishnaabeg, Canadá, puso en escena el concepto de “extractivismo cognitivo”. Éste ha sido revalorizado por algunos intelectuales con el nombre de “extractivismo epistémico”, especialmente por Ramón Grosfoguel (2016).

territorio, deben dejar de ser vistos como recursos libres de usarse al antojo de la sociedad y de los académicos.

De ahí que investigar y escribir desde ser mujer indígena es comenzar a vernos como actoras sociales que pensamos y producimos conocimiento válido para todos y todas. Es reconocer que estos saberes tradicionales son tan importantes como los que arroja la academia y, al mismo tiempo, saber que su divulgación conlleva una responsabilidad con la comunidad y sus miembros de una manera recíproca. Es decir, se trata de un intercambio justo entre lo que se investiga y cómo se divulga en relación con los portadores de los saberes tradicionales. Es no apropiarse de esos conocimientos, sino devolverle a la comunidad lo que se ha tomado de ella. Sí es un cambio radical en cómo se estudian y se divulgan estos saberes; hacer que sus habitantes tengan una participación activa conlleva replantearnos metodologías para evitar el extractivismo de conocimientos indígenas.

Es el encontrarnos frente a la creación de nuevas rutas de investigaciones sensibles, sentidas, vividas, capaces de situarse del lado de las realidades y contextos sociales en los que han habitado las mujeres indígenas. El fin es articular la academia con la sociedad y dejar de lado la investigación de escritorio, que sólo permanece en la biblioteca del autor –por lo general, el único beneficiado.

De ahí que la vivencia al realizar la labor de investigar, desde ser mujer indígena, abre la puerta a la mirada hacia una misma. Es encontrarse a través de las historias de las otras, esas mujeres indígenas que fueron silenciadas a través del tiempo, pero que sus voces sobrevivieron escondidas en los pequeños recovecos de la historia y que, al encontrarlas, yo me encontré.

En la realización de un trabajo de investigación para obtener un grado académico –en mi caso en relación con la historia y el derecho– están siempre presentes tensiones y constantes reflexiones en torno a las bases epistemológicas. Ejemplos de ello son investigaciones en cuyas metodologías se considera a hombres y mujeres indígenas y sus conocimientos como sujetos subordinados en una jerarquía de poder, se toma al indígena como el investigado y se le deja subordinado al experto académico, quien se posiciona en la cima de la construcción y divulgación de los saberes o conocimientos. Me

encontré esa situación de forma recurrente cuando leía trabajos históricos y jurídicos sobre mujeres indígenas, a las que se retrataba –desde una mirada occidental– como mujeres frágiles, sumisas o ignorantes, que han vivido un continuo maltrato y violencia.

Por ende, me vino cierto desasosiego al analizar cómo se ha ido construyendo la imagen de las mujeres indígenas dentro de la academia, ya que se ha hecho desde una mirada paternalista o maternalista: he leído los relatos de sus saberes desde la razón positivista y occidentalizada, incluso he leído cómo algunos investigadores los han hecho pasar como propios y ponen como justificación la interculturalidad. Esta situación implicó tratar de develar otras formas de hacer investigación, preguntarse constantemente si pueden existir otras metodologías que tengan como punto de partida los saberes y conocimientos tradicionales que se gestan al interior de las comunidades indígenas. Significaría entonces que el investigador o la investigadora se asuma como un acompañante, es decir, que establezca una relación de pares en la construcción y divulgación de los conocimientos, con base en el mutuo reconocimiento y la colaboración, en la cual existiría un aprendizaje compartido y se intentaría evitar imposiciones de argumentos o minimizar los saberes comunitarios en posición con el conocimiento académico (Hernández-Rincón, 2017).

De esta manera se evitaría “una asimilación de lo otro o de la alteridad al sistema estatuido, haciéndole perder su carácter propio y por ende su espíritu alternativo y alterativo” (Oviedo, 2017). De ahí que estas reflexiones se han originado desde mi pertenencia a una comunidad p’urhépecha y desde las experiencias obtenidas como abogada defensora en procesos familiares y penales en torno a las violencias de género. Tales vivencias a lo largo de mi historia personal me han llevado a percatarme cómo en los trabajos y estudios académicos las mujeres indígenas han sido invisibles, es decir, la visión de las mujeres indígenas en los procesos históricos y jurídicos no existen.

Por tal motivo, estudiar y analizar el conocimiento surgido desde las otras visiones, es decir, desde aquellas mujeres que han sido racializadas y objetivadas en los espacios académicos, plantean la necesidad de constituir un espacio de diálogo con las distintas intersecciones de las relaciones de

subordinación a las que se han enfrentado las mujeres indígenas, lo que respondería no sólo a la dominación de género y clase, sino también al racismo y los efectos de la colonización. El fin sería conocer la otra perspectiva de los saberes, y así desarrollar una epistemología que incluya la visión de las mujeres indígenas y construir un elemento transformador, un paso decisivo para su emancipación. En este espacio, sus experiencias y vivencias serían valoradas en el curso del desarrollo de la humanidad, la cultura y la sociedad.

1. Racismo epistémico: mujeres indígenas reescriben sus historias

Escribir acerca de la historia, saberes y vivires de las mujeres indígenas hasta ahora había sucedido desde una mirada “desde afuera”, es decir, desde principios y categorías elaborados desde la occidentalidad, lo cual había dejado de lado las voces de las portadoras de los saberes indígenas. Hablar de procesos decoloniales no sólo hace referencia a la condición de colonialidad y subordinación que han padecido los pueblos y comunidades indígenas, porque aplicar esta investigación decolonial sigue perpetuando e inventando procesos coloniales que objetivan cuerpos y crean realidades ajenas a esos cuerpos. Ciertamente estamos frente a una nueva colonización desde la academia, disfrazada de decolonial.

No se puede hablar de procesos o epistemologías decoloniales mientras exista una subordinación de quien investiga sobre los investigados, sin la intervención de hombres y mujeres indígenas. Si hiciéramos un rastreo de cuántos investigadores e investigadoras pertenecientes a comunidades indígenas hay en la academia o en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), encontraríamos cifras mínimas. Se estima que sólo 3% de la población indígena se matricula en la universidad (Villa, 2018); se estima, porque no existen estadísticas confiables de cuántas personas indígenas ingresan a licenciaturas y posgrados y cuántas concluyen sus estudios. Y además hay otra pregunta sin responder: ¿cuántos de esos investigadores y académicos

indígenas son mujeres? Hay que hacer énfasis en que no son las mismas experiencias y vivencias para la mujer, aunque ella comparta el mismo origen étnico con los hombres.

Se vive una triple lucha de las mujeres indígenas en la academia. En primer lugar, la lucha contra la colonialidad de los saberes, es decir, esa estructura de dominación y explotación que se inicia con el colonialismo (Quijano, 2007). Ésta se extiende hasta la producción académica y científica, en que se reafirma la idea de que sólo hay un conocimiento válido visto desde el eurocentrismo (Lander, 2000), lo cual ha invisibilizado los saberes indígenas y los ha elevado a conocimientos válidos sólo cuando pasan a través de la mirada y las palabras de los llamados intelectuales académicos. Finalmente, está la lucha contra la discriminación y el racismo en las instituciones educativas donde se estudia o se labora, las cuales siguen perpetuando los estereotipos de ser mujer indígena y las violencias de género, no sólo por parte de las instituciones mismas, sino también por parte de compañeros indígenas que ejercen conductas machistas y patriarcales contra sus compañeras investigadoras; entre tales conductas están el acoso laboral y sexual o la desestimación de sus trabajos.

Por eso es importante retomar la pregunta que se hace la investigadora p'urhépecha Alicia Lemus (2021): “¿Quiénes son esas mujeres p'urhépecha que han ingresado a la universidad y que han cursado un posgrado?” Ellas han ido eliminando barreras estructurales y comunales para acceder a una profesionalización. Es importante señalar que, aunque las mujeres indígenas que hemos cursado algún posgrado vivimos historias y contextos distintos, coincidimos en algunos puntos; entre éstos sobresalen las distintas problemáticas que hemos tenido que enfrentar dentro del mundo académico.

En nuestras historias, un común denominador está en relación con el tema migratorio, en el cual nos encontramos dos variantes. La primera de ellas es la migración familiar, cuando la madre y el padre junto con sus hijos e hijas migran a la ciudad en busca de mejores oportunidades laborales, pero sin abandonar la identidad y pertenencia a su comunidad indígena, pese a las discriminaciones que se afrontan en el ámbito urbano. La segunda es la migración a la ciudad cuando se ingresa en la universidad, por lo que se

abandona la casa paterna; para muchas mujeres significa enfrentarse a vivir solas por primera vez.

En este último caso es fundamental señalar la importancia de las redes de apoyo familiares, pues éstas permiten, apoyan, animan y aprueban abandonar la casa familiar con la finalidad de continuar los estudios. Aquí, por ejemplo, han tenido un papel importante las casas del Estudiante de Michoacán, pues han sido un apoyo ante la barrera económica fuera de casa. Estas instituciones han permitido que mujeres de comunidades indígenas puedan continuar sus estudios de educación media y superior. Muchas han partido del hogar en la adolescencia, han llevado consigo la carga de ser las primeras mujeres de su familia en ingresar a la universidad.

En los últimos años ha surgido una generación de mujeres jóvenes que han podido acceder a la educación universitaria, que han logrado materializar en un título universitario el deseo de sus padres y madres. Muchos de los padres o abuelos de estas mujeres fueron o son comerciantes, albañiles, campesinos, jornaleros o artesanos, o bien, en otros casos, como en el mío, algunos de los padres cursaron la Normal Superior y se han desempeñado como docentes de nivel primaria o secundaria. La situación con respecto a las madres y las abuelas es parecida. Muchas de ellas se desempeñaban como comerciantes, campesinas, trabajadoras del hogar, artesanas, bordadoras y, en algunos casos, también como docentes de preescolar, primaria o secundaria, o bien como enfermeras. Las mujeres indígenas en la educación somos diversas, nuestras historias de vida son distintas; sin embargo, hay que señalar que persiste una constante: la discriminación, el racismo y el sexismo que se enfrentan al interior de las instituciones educativas en México.

Hablar o no hablar una lengua indígena ha tenido repercusiones al ingresar a la licenciatura y durante los estudios de posgrado, ya que no se cuenta con una perspectiva intercultural en la enseñanza de la educación media y superior, para muchas de nosotras la lengua de los abuelos y abuelas no es nuestra lengua materna, la cultura occidental ha intentado exterminarla. Por la discriminación sistemática y estructural que han vivido los pueblos indígenas y sus habitantes, continúa en el imaginario social –producto de la Colonia, periodo en el cual se consideraba a los nativos americanos como

seres incompletos y se les puso bajo tutela de la Corona— el pensamiento de que una persona indígena es ignorante porque habla su lengua o porque no comprende el español, y se le encasilla en el trabajo de campo o doméstico. Por esa razón, a muchas generaciones ya no les fue transmitida su lengua, con el fin de que sobrevivieran en una sociedad que margina, que marca diferencias con lo occidental. En los últimos años, sin embargo, ha emergido una generación a la cual no se le transmitió la lengua, pero la está aprendiendo, con lo que reafirma y refuerza su identidad.

Otro de los cuestionamientos que nos señala Alicia Lemus (2021) tiene que ver con lo que investigamos las mujeres indígenas en el andar académico. La mayoría coincidimos en realizar trabajos de investigación desde nuestra mirada de mujeres indígenas y en temas relacionados con nuestra comunidad o pueblo de origen y los saberes o tradiciones ahí presentes. Ésta es la primera dificultad epistemológica: situarse como “la otra” en un contexto del que se forma parte; entonces hay que reflexionar en cómo no permitir que influyan las vivencias propias en el proceso de investigación, en cómo nos nombramos: si como investigadoras que estudiamos a nuestro pueblo o como indígenas que divulgan saberes colectivos de la experiencia comunal e individual (Molina, 2020). Por último, hay que señalar el monopolio legitimado del trabajo académico por parte de investigadores e investigadoras que siguen viendo a los pueblos indígenas como un objeto exótico susceptible de ser estudiado, pero no escuchado.

De ahí la importancia de la incorporación de mujeres indígenas a la investigación y al espacio académico, pues no se habla y se escribe como investigadora, sino como parte de la comunidad. Esto nos lleva a cuestionar las estructuras organizativas, la jerarquización del poder, los usos y costumbres de la comunidad de pertenencia, así como el proceder de las instituciones de educación superior. Con ello se visibiliza el racismo, el sexismo y el clasismo epistémico que prevalece en las estructuras de conocimiento de la universidad occidentalizada. Esta institución sigue perpetuando el privilegio epistémico del hombre blanco occidental en la cúspide del conocimiento, resultado del epistemicidio de los saberes indígenas.

Cuando se ingresa a cualquier carrera de ciencias sociales o humanidades, lo que se transmite y se aprende dentro de las aulas es un ideal de pensamiento fundamentado en la teoría producida por hombres blancos occidentales (De Sousa Santos, 2010). Además, dentro de la llamada epistemología indígena continúa la idea de que el pensamiento válido es el que producen los hombres de las comunidades indígenas, el situado en la pirámide del poder dentro de lo público, mientras que los conocimientos de las mujeres siguen invisibilizados en el rincón de lo privado.

Entonces, si decimos que el conocimiento se origina de las experiencias sociales e históricas, ¿dónde quedamos las mujeres y nuestra concepción del mundo en cierto contexto? En consecuencia, tenemos teorías sociales y científicas limitadas a la experiencia y visión de los hombres y mujeres blancos occidentalizados que siguen colonizando los conocimientos y saberes indígenas con base en una explotación romantizada.

Estamos frente a nuevos paradigmas de la investigación científica y la divulgación de los saberes, según la experiencia de la vida en comunalidad y la pertenencia cultural. Cuando se piensa en conocimiento indígena, se hace a partir de experiencias y necesidades; saber que el conocimiento es colectivo construye unidad de pensamientos múltiples y no es estático; al contrario, es cíclico. Es decir, el pensamiento de los ancianos siempre es retomado por los jóvenes, el conocimiento se construye en la cotidianidad y se transmite de generación en generación. Los saberes de los ancianos son tan importantes como los construidos en prestigiosas universidades. Estos saberes se han transmitido de forma oral; por medio de la palabra se constituye el pensar, el decir y el hacer. Es un pensar colectivo resguardado en la palabra de los ancianos y ancianas.

Ahora surge otra pregunta: ¿se puede llevar este pensamiento colectivo a lo escrito? Quizás una de las diferencias es que estos saberes no se quedan guardados en las bibliotecas ni son nuevos; siempre han estado allí, en el territorio indígena. Uno de los retos en la investigación científica y en la academia es no violar el principio colectivo, fundado por la experiencia del territorio-creencia-saber, es decir, que el conocimiento no parte de un yo-individual, sino de un yo-colectivo que obedece a la autoridad colectiva que

opera en el territorio (Piñacué, 2014). Otro reto consiste en tener cuidado con la fuga de cerebros indígenas: indígenas universitarios que investigan estos saberes colectivos, pero que no regresan a sus lugares de origen. Y un reto más es cubrir la deuda con la comunidad que se pretende “estudiar”, a la que hay que hacerle saber los resultados de la investigación y nombrarles.

Como indígenas dentro de la academia, tenemos la responsabilidad de descolonizar las ciencias sociales del monopolio que ejerce la epistemología occidental y blanquecida sobre las construcciones indígenas y dejar de verlos como objetos de estudio o intérpretes. Ningún conocimiento es más importante que otro. Las ciencias sociales y naturales deben establecer diálogos igualitarios frente a los saberes indígenas y así replantear las metodologías al momento de hacer investigación; deben tener claro que los pueblos indígenas no sólo representan ciertos conocimientos, sino que construyen conocimiento.

2. Retos: del diálogo de saberes al diálogo de haceres

Pareciera que las experiencias y vivencias que tuve cuando cursé mis estudios universitarios y de posgrado arrojarían un texto fácil de escribir y que sería narrado desde lo individual, pero no es así: ser una mujer p'urhépecha que ha optado por la aventura de la academia se traduce en un sentir-pensar colectivo, pues en el camino he encontrado a más mujeres con las que comparto historias que nos alimentan de fuerza para vivir y sobrevivir a toda clase de violencias, que hemos experimentado por ser mujeres, indígenas y migrantes. De ahí que cursar estudios superiores ha sido una triple lucha en búsqueda de la reivindicación de nuestros cuerpos, saberes y conocimientos en la academia o la investigación científica. En este espacio ahora reafirmamos nuestra identidad como indígenas en la construcción de una multiterritorialidad, con el fin de recuperar, visibilizar o divulgar desde los propios actores o actrices. De ahí que detecté algunos retos, los cuales exploraré en los siguientes párrafos.

Quién soy. Cuando realicé mi trabajo de investigación, tenía presente qué quería investigar: historia, mujeres p'urhépecha y acceso a la justicia. No

tenía claro, o nunca me había preguntado, quién soy al momento de investigar. Conceptualizarse es complicado: se es indígena o se es investigadora; es decir, con respecto a cómo nos pensamos, se piensa primero como indígena o como investigadora. Por tal motivo se produjo en mi mente un diálogo de pensamientos en los que emergieron tensiones entre ser mujer, ser indígena e investigar algo que no era ajeno a mi realidad, aunque tampoco estaba consciente de lo que era “mi realidad”. En ese momento, como estudiante de posgrado que tiene que entregar un producto final, me enfrenté con el rigor académico solicitado y comprendí que muchas veces esos rigores o metodologías no pueden ser aplicados a realidades fuera de las cuatro paredes de un cubículo universitario.

Del diálogo de saberes a un diálogo de haceres. La pregunta sería: ¿se pueden trasladar los saberes y conocimientos indígenas al espacio académico sin alterar su esencia o significado? ¿O acaso sólo basta aplicar el diálogo de saberes para comprender, sintetizar, teorizar y contextualizar el conocimiento, los saberes mismos y las realidades de las comunidades indígenas?

Un enorme reto es cómo articular la academia con la comunidad, cómo derribar la idea de “expertos” y “no expertos”, que pone al investigador como el que llevará la civilización y el conocimiento a los pueblos indígenas, quienes no han descubierto todo ese saber que tienen dentro de sus territorios. Los conocimientos indígenas sólo serán “válidos” si pasan por la mirada del experto, que en muchas ocasiones los reinterpreta desde una visión occidental. Dejar de supeditar un conocimiento sobre otro es necesario para construir vínculos igualitarios entre la academia y los pueblos indígenas, debe existir una colaboración mutua y activa, y esto va más allá de sólo publicar resultados de las investigaciones. Debe haber una propagación y ejecución de alternativas de mejoras comunitarias.

Desempleo. Varias mujeres indígenas hemos estudiado un posgrado gracias a las becas que otorga el Estado mediante distintos programas dirigidos precisamente a mujeres indígenas. En Michoacán yo formé parte del programa de Incorporación a Mujeres Indígenas para el Fortalecimiento Regional 2017, impulsado por el CONACYT y el Gobierno del Estado de Michoacán. Por este programa pude realizar una estancia en la Universidad de Toronto,

Canadá, y conocer extraordinarias mujeres y compañeras indígenas, que acompañan mi andar por el camino académico, a la vez que pude estudiar un posgrado de competencia internacional.

Sin embargo, concluimos los estudios de posgrado y muchas, la mayoría de nosotras, regresamos a nuestra comunidad de origen. Nunca cortamos ese vínculo comunitario; incluso se reafirma la identidad cuando estamos realizando la tesis o el trabajo de investigación. Frecuentemente, una vez que ha terminado el posgrado, nos dedicamos al voluntariado, integramos asociaciones o redes de apoyo, en las que trabajamos en conjunto con otras mujeres de distintas comunidades indígenas, pero muchas de estas actividades se realizan sin ninguna retribución monetaria. Se trata de actividades comunitarias que la academia no considera válidas para continuar una carrera profesional. Terminamos ocupando una posición poco significativa, marginal, del campo académico de la investigación y divulgación.

Construcción de nuevas metodologías. Como mujer p'urhépecha que realizó un posgrado, mis principales cuestionamientos y reflexiones se dieron en torno a cómo se ha llevado a cabo la investigación acerca de las comunidades y los pueblos indígenas y sus conocimientos o saberes. Al respecto han prevalecido una objetivación exótica, colonizadora, sexista y blanqueada de “las otras”, y falsos discursos de interculturalidad (que aún ponen a las estudiantes indígenas como objeto de estudio) por parte de investigadoras e investigadores no indígenas que invisibilizan el trabajo de sus becarias, pues éstos no reconocen el trabajo que ellas realizan; muchas veces sólo se le da crédito al o a la titular de una investigación o proyecto determinado. Esta desposesión material y simbólica trae consigo una pérdida de saberes y modos de vida, así como de la capacidad e intervención de resistir (Rodríguez, 2021), porque las mujeres indígenas también resistimos en los espacios profesionales y académicos.

Frustración. La incursión y resistencia de las mujeres indígenas p'urhépecha en el campo de la investigación académica es un tema reciente. Sin duda el comienzo no fue nada fácil para las primeras mujeres p'urhépecha que llegaron a la investigación académica y que abrieron y cimentaron caminos para las nuevas generaciones. Ahora, a nosotras nos toca reflexionar

nuestro paso por la universidad, por los estudios de posgrado o la academia, para continuar derribando muros patriarcales, racistas, reduccionistas y clasistas que aún perpetúan las “élites” académicas, las cuales se han situado en la cúspide del poder y de la producción del conocimiento.

Ante esta realidad de opresión, explotación, limitación de recursos económicos, racismo, clasismo y discriminación, cuando nos hacen sentir que nuestros saberes no son válidos o son errados o no somos lo suficientemente capaces o inteligentes para cursar un posgrado, es habitual que aparezca el desánimo, la tristeza, dudas, frustraciones, depresión, enfermedades del alma y el cuerpo. Realmente son pocos los programas académicos que nos tratan como sujetas de saberes y conocimientos, lo que ha provocado en muchos casos la deserción académica. De ahí que es necesario observar a la academia como un territorio de lucha. Esto nos ayudará a nombrarnos, reconocernos y resistir.

Por último, un enorme reto es integrar y vincular (si fuera posible) los conocimientos y saberes indígenas con la producción del conocimiento científico, para evitar que sean usurpados y monetizados por personas ajenas a las realidades sociales o comunitarias del territorio o espacio que se pretende estudiar, por personas que sólo los ven como algo “diferente”, “bonito” o “exótico”, muchas veces con ideas y pensamientos profundamente coloniales, vestidos de epistemologías decoloniales.

Impulsar propuestas que generen vínculos de producción mutua de conocimiento horizontal. Se trata de contribuir en la construcción de una metodología no extractivista, que no sólo esté abierta al diálogo de saberes, sino que contenga responsabilidad ética-política-jurídica contra las violencias epistémicas, que se nombre y se reconozca la contribución de los hombres y mujeres indígenas en las investigaciones. Las mujeres indígenas somos diversas, cada una tiene una visión particular que puede variar de etnia a etnia, y si no nos nombramos y nos invisibilizamos, continuamos con la perpetuación de la idea de que los saberes y conocimientos indígenas son homogéneos. Por lo tanto, combatir el extractivismo y el racismo epistémicos es una tarea urgente; hay que erradicarlos de las prácticas de producción y divulgación de conocimiento, ya que constituyen una gran contradicción cuando se hace a nombre de lo decolonial.

Referencias

- Alarcón-Cháires, P. (2015). *Otras epistemologías: Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo* (tesis de doctorado). Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México.
- Bidaseca, K. (2011). Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café: desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial. *Andamios*, 8(17), 61-89.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24, 123-143.
- Hernández-Rincón, E., Lamus-Lemus, F., Carratalá-Munuera, C. y Orozco-Beltrán, D. (2017). Diálogo de saberes: propuesta para identificar, comprender y abordar temas críticos de la salud de la población. *Salud Uninorte*, 33(2), 242-251.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). Buenos Aires: CLACSO.
- Lemus, A. (2021). Construyendo saberes: mujeres p'urhépecha en la ciencia. En *Construyendo saberes: la visión de las mujeres en las ciencias*. Conferencia llevada a cabo en el coloquio "Mujeres y ciencia". Jardín Etnobiológico P'urhépecha Juchari Uipakekua, México.
- Llanes-Ortiz, G. (2020). La academia como territorio: reflexiones sobre epistemologías indígenas e investigación. *CUHSO (Temuco)*, 30(1), 203-220.
- Molina Fuentes, N. (2020). Incorporación de mujeres indígenas mexicanas en la academia universitaria. *DIDAC*, 76, 60-68. https://doi.org/10.48102/didac.2020.76_JUL-DIC.28.
- Oviedo, A. (2017). Una crítica a Grosfoguel, Dussel y otros intelectuales. Los extractivistas epistémicos y los francotiradores. *Rebelión*. Recuperado de: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=212964>.

- Piñacué, J. C. (2014). Pensamiento indígena, tensiones y academia. *Revista Tabula Rasa*, 1(20), 161-192.
- Quijano, A. (2009). Colonialidad del poder y des/colonialidad del poder. En *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Buenos Aires.
- Rodríguez, R. (2021). Pasar la teoría por el propio cuerpo. Una herramienta descolonial contra el extractivismo metodológico. En Paula Rosana Rodríguez (Coord.). *Corpobiografías de sanación: escrituras, cuerpos y saberes de mujeres* (pp. 209-252). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Sánchez Romero, G. (2021). Medicina tradicional en Cherán [comunicación personal]. Cherán, Michoacán, México.
- Simpson, L. y Klein, N. (2017). Danzar el mundo para traerlo a la vida: conversación con Leanne Simpson de Idle No More. *Tabula Rasa*, 26, 51-70.
- Villa, L. (9 de agosto de 2018). Indígenas, solo el 1% de la matrícula universitaria en México. *Notimérica*. Recuperado de: <https://www.iis.unam.mx/blog/wp-content/uploads/2018/08/35.pdf>.

La lengua como instrumento de identidad: educación y profesionalización en la universidad

MIGUEL CASTELLANOS CRUZ¹

Introducción

Cuando salimos de nuestra comunidad dejamos mucho, a nuestros padres, hermanos, abuelos. Lo único que nunca abandonamos es la lengua; ella nos acompaña en cualquier lugar, en cualquier estado o país al que vayamos; ella es nuestra única compañera; nos dice y nos recuerda de dónde somos; constituye nuestro ser. Por eso decimos que la lengua nos da identidad, así que merece veneración y respeto.

Desde que dejé mi pueblo sentí la obligación de buscar un lugar donde me enseñaran a pensar y a escribir. Quería saber muchas cosas al respecto; me preguntaba: ¿por qué mi lengua es diferente a las demás?, ¿dónde surgió?, ¿cómo llegamos a hablar y vivir con ella en la sierra de Oaxaca?, ¿cómo representar los sonidos que salen en las conversaciones? Así empezaba a reflexionar en mi lengua. Todo este cuestionamiento me llevó a estudiar y a convertirme en lingüista, y es de lo que trata este trabajo: mi vida y mi

¹ Soy originario de la comunidad de San Juan Quiotepec, Oaxaca; hablante de la lengua chinanteca de la sierra; licenciado en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Estudié la maestría en Lingüística en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y recientemente terminé mi doctorado en la misma institución.

tiempo en la Ciudad de México, en todo lo que me llevó a pasar varios años en la universidad.

Cuando llegué a la universidad, me sentí intelectualmente solo y huérfano, aunque más de la mitad del pueblo eran mis amigos; a pesar de que hablaba la lengua, me sentía solo. Experimentaba esta soledad en mi cuarto, sentado frente a mi mesa con las primeras tareas; no sabía a quién llamar, a quién recurrir; al principio no sabía de nadie. Pero esta soledad terminó pronto y creo que es aquí cuando cambia el destino de cualquier estudiante. Durante el proceso de formación se da la relación estrecha de alumno-maestro y maestro-alumno, la cual está encaminada a realizar el intercambio de conocimiento, un conocimiento articulado con el saber académico para enseñar a pensar y no sólo enseñar a tener conocimientos.

1. Mi vida, tiempo y espacio

Nací en una ranchería que lleva el nombre de la Trinidad, jurisdicción de Valle Nacional, Tuxtepec, Oaxaca. De padres indígenas. Ellos formaban parte de las migraciones golondrinas (Aguirre Beltrán, 1991) que venían de la sierra Juárez, al norte del estado de Oaxaca, para emplearse como peones en el cultivo de tabaco y en la pesca de chiles, y soportar las altas temperaturas del sol. A cambio recibían un sueldo miserable y un pedazo de tierra cerca del campo de cultivo, en el cual construían su casita de palma para vivir con sus familias y sembrar maíz. Es así como llegaron mis papás a este lugar, movidos por el trabajo y por tener un lugar donde vivir.

Cuando estaba por cumplir los seis años, tuvimos que regresarnos al pueblo de San Juan Quiotepec por órdenes de mi abuelita, para que mis papás cuidaran de ella. Tengo pocos recuerdos de ella; según me cuenta mi mamá, era poco afectuosa, se dedicaba a curar con hierbas y sacar anginas a las personas con jitomate cocido al carbón. Todo el tiempo estaba endeudada y, para saldar sus deudas, empeñaba a mi papá para trabajar en lo que fuera; así podía conseguir un kilo de maíz o de frijol y medio litro de mezcal; muchas de las veces lo cobraba por adelantado y lo conseguía porque mi papá

era un pago seguro. Mi padre jamás desobedeció ninguna orden suya, trabajaba mucho; desde que tengo memoria sólo lo veía en las noches, cansado y fatigado, sin ganas de saludar o jugar conmigo y mis hermanos. Nunca tuvo algo propio –me refiero a un terreno o una casa–, a pesar de que trabajó desde muy pequeño. Tampoco teníamos lo suficiente para comer, me dormía muchas veces con hambre, soñaba con platillos ricos.

Imaginaba platos enormes con montañas de arroz, de donde se asomaban trozos de carne que comía con mucho cuidado, porque no quería que se acabaran pues sabía que pronto iba a volver a tener hambre. Los niños de mi generación fuimos los últimos en padecer la hambruna y muchas otras carencias. Todos aprendimos a hablar el chinanteco directamente de nuestros padres, el español nunca se hablaba en casa; era obvio, nadie lo sabía, sólo lo escuchábamos en la escuela por los maestros que venían de otros lugares, porque era la lengua de instrucción y se usaba a como diera lugar para la educación.

Se preguntarán por qué empiezo mencionando todo esto o qué tiene que ver con la lengua. No quiero ser tan directo, porque la intención de mi escrito es buscar reflexionar desde la realidad en que vivimos y en la que nos encontramos hoy, para explicar por qué dejamos tempranamente nuestro pueblo, a nuestros padres, hermanos y abuelos para seguir estudiando.

Errónea y equivocadamente llamaron a nuestra lengua indígena como ahora la conocemos, y muchas veces somos nosotros los que llamamos a nuestra lengua “dialecto”. Pero déjenme explicarles toda esta conjetura. En cuanto se determinó el rumbo de la educación en México, de todas las lenguas que había, sólo se contempló el español como verdadera lengua de poder, de dominio y de prestigio. Todos los intelectuales, como José Vasconcelos, Moisés Sáenz, Torres Quintero, Jaime Torres Bodet, los obispos, entre otros muchos políticos y gente de buen pesar, como diríamos en nuestro pueblo, determinaron utilizar un término, sí, equivocado, pero consciente y certero dentro de sus torpezas, porque buscaban desterrar por completo toda lengua indígena, ya que políticamente era la causa del atraso económico y educativo que reinaba en el país: una manera de justificar la corrupción y la ineficacia de sus dirigentes; la culpa siempre la tendría la gente “pobre” o indígena.

Es así como estos intelectuales, por tener un trabajo dentro del gobierno y ser respetados, tramaron con toda ventaja, a plena luz del día, este horrible y vergonzoso crimen lingüístico, para hacer a un lado la cultura. Entonces, en los años 30 del siglo pasado, todas las políticas educativas y los programas de alfabetización para combatir el rezago educativo y llevar la educación a toda la población indígena tenían el veneno de esta daga, el cual fabricaron muchos hombres estudiosos en comunión con el gobierno y la iglesia, pasiva.

Empezaron a mandar personas sin vocación de maestros a los lugares más recónditos del país, con el fin de quitar la lengua e imponer el español, mediante el castigo y el miedo. Se trabajó con lo que se llamó el método directo (enseñar todas las asignaturas en español). ¿Cómo se atrevieron a utilizar una lengua para asesinar otra lengua?, ¿acaso es un genocidio?, ¿o un etnocidio? Aún no sé cómo llamar a este crimen. ¿Cómo enseñar español a una población totalmente monolingüe en su hermosa lengua indígena, una población que jamás había tenido contacto con otra lengua, sólo con la suya o la de otros pueblos cercanos? ¿Cómo iban a entender los niños las lecciones si nunca habían oído hablar otra lengua más que la de su madre o de sus abuelos? Por lo tanto, por no conocer esa otra lengua y no enseñarles el valor de ambas, inmediatamente se vieron humillados, despreciados, avergonzados por hablar su propia lengua. Qué rápido fue el efecto que repercutió en toda la población. Empezaron entonces a negar su propia lengua, o sea a asesinar su misma cultura, a su misma sangre y a sí mismos, al negar y despreciar, muchas veces maldecir, haber nacido en un pueblo “pobre” y tener unos padres que hablan un “dialecto”.

Durante siglos, la enseñanza ha servido para discriminar a unos grupos humanos frente a otros: a los hombres frente a las mujeres, a los pudientes frente a los menesterosos, a los ciudadanos frente a los campesinos, a los burgueses frente a los obreros, a los “civilizados” frente a los “salvajes”, a los “listos” frente a los “tontos”, a las castas superiores frente y contra los inferiores (Savater, 1997, p. 153).

Para sobresalir tenían que negar su cultura, borrar su cultura y su lengua; olvidarse de su identidad a fin de ser aceptados, es decir, el sujeto diferente tiene que dejar de ser lo que es para poder interactuar con la cultura dominante. Todo esto pasó en el lugar menos imaginado, la escuela.

La escuela era un lugar que dominaba y controlaba a toda la población, incluso a la autoridad. Uno quería escapar por la ventana en cualquier momento y estar lo más lejos de la escuela, porque el personal que ahí trabajaba era gente sin escrúpulos que recurría al castigo y la discriminación de quien no hablaba el español. Eso pasaba en vez de ser un espacio, un lugar de regocijo, de esparcimiento y de respeto; un lugar donde se iba a adquirir conocimiento, donde se habría de enseñar primero a amar a nuestra lengua, a no tener miedo de hablarla en el lugar que fuera, y también, por supuesto, donde se enseñara otra lengua. Pero nunca fue así.

Seis años estuve en un campo de concentración, en vez de estar en lo que hoy podemos llamar “escuela”. Para mí fue un lugar de tortura con instrumentos de castigo. Aún recuerdo las amargas experiencias que viví dentro de la escuela; por ejemplo, por no contestar bien a lo que se me preguntaba, me exhibieron terriblemente, lo mismo hicieron con muchos otros de mi grupo. Si alguien no sabía la respuesta, inmediatamente le descargaban tres varazos de membrillo sobre la espalda o en los tobillos. En el caso de las mujeres, se les hacía pasar al frente, a un costado del pizarrón. Otro castigo era aguantarse las ganas de ir al baño; después de varias horas, se empezaba a inquietar, a buscar la “compasión”, o por lo menos el permiso de ir al baño para no descargar lo que por naturaleza pide ser desechado, pero todo permiso era negado. Al último, tenía que ocurrir lo inevitable; sin poder aguantar más, uno se mojaba en los pantalones o defecaba involuntariamente frente a los compañeros y delante del maestro o maestra, quien por fin había conseguido ridiculizarnos y humillarnos ante nuestros compañeros.

Mucho tiempo padecí este efecto vergonzoso, el cual me traumó y me arruinó parte de mi vida pueril. Después ya nada fue igual; cuando veía venir desde lejos a algún maestro, inmediatamente me escondía, me desviaba del camino, y si me lo encontraba en las esquinas de las casas de adobe, empezaba a sudar y a tartamudear. Esto nadie lo sabe, ni mi madre; si pudiera

leer lo que ahora escribo, entendería por qué le insistía tanto en ya no ir a la escuela, cuando me aferraba fuertemente a su mandil y le imploraba con lágrimas de niño ir mejor a cortar leña y tardarme todo el día. Y lo hacía, a pesar de mi corta edad, cuando me lo permitía. Pero al día siguiente empezaba de nuevo el sufrimiento al sonar la campana para ir a la escuela.

En el salón de clases vi todo lo contrario de lo que debería ser una escuela; el objetivo de formar y educar la mente y el espíritu de los alumnos estaba fuera de lugar. Esta situación provocó que muchos compañeros de mi generación, y me imagino que de otras tantas, no vieran lo importante del estudio, porque lo consideraban un espacio de castigo y de vergüenza. Para rematar, todos los maestros decían que el motivo de que no aprendiéramos era nuestra ¡maldita lengua!, ¡nuestro dialecto!... Así empezó la destrucción de la lengua, con el desprecio y la burla de los maestros y posteriormente con los hablantes mismos que señalarían a su propia lengua como un dialecto, en tono de rechazo y ofensa. Porque el veneno del desprestigio ya estaba en toda la vida de la comunidad. Desde entonces la lengua empezó a agonizar y a morir.

Aún en este momento, algunas personas que hablan una lengua indígena dicen que hablan un dialecto o los que dejaron de hablarla dicen que en su pueblo se habla un dialecto. Y algo peor: cuando, por curiosidad, se escucha platicar a ciertas personas en su lengua, la pregunta directa es “¿qué dialecto hablas?” Hoy en día, en las escuelas, inclusive en algunas universidades, los alumnos esconden su identidad, porque saben que su lengua no es apreciada, pues ésta no tiene ningún peso curricular, como sí lo tienen otras lenguas extranjeras, cuyo prestigio está en su lugar de origen y en su poderío económico.

En una escuela ser estudiante indígena sigue sin tener chiste, a nadie le interesa, a nadie. Desde muy lejos aún se sigue percibiendo el eco de que “los que no hablan español son indios”, porque ellos hablan dialecto. ¡Qué manera tan cerrada de pensar!

Ahora hay muchas políticas en pro de los derechos de los pueblos indígenas, en las que se puede reconocer al otro como diferente, pero en los hechos en realidad se le está apartando y se le segrega, no se le da su lugar. Por lo

tanto, no se busca tener una relación horizontal ni de respeto y convivencia equitativa entre los diversos grupos indígenas, los cuales, al final, compartimos el mismo espacio territorial.

2. Subir otro eslabón

Al terminar mis estudios básicos no tenía más opción, así que tuve que salir de mi comunidad para continuar. Soy uno de los muchos que dejaron su lugar de origen para migrar a la ciudad.

Los grupos indígenas llegamos a los centros urbanos en busca de trabajo o por el atractivo del ambiente ciudadano, que parece tenerlo todo sin ningún esfuerzo. Dentro de las dificultades existe una en particular que causa desequilibrio en el ámbito social, educativo y lingüístico: se trata de la situación especialmente difícil a la que se enfrentan los niños y adolescentes migrantes cuando se ven en la necesidad de integrarse a la nueva sociedad a través de un sistema educativo que no está programado para ellos, que los recibe con recelo y en el que, con su incipiente bilingüismo, han de hacer un esfuerzo más grande que el de sus compañeros; esto los deja expuestos a un mayor riesgo de fracaso escolar.

Los migrantes indígenas somos vistos como más “débiles” por la sociedad que nos recibe. Somos nosotros los que debemos adaptarnos a la nueva ciudad, de modo que nos encontramos en una encrucijada frente a dos mundos. El primero es el conjunto de valores de la sociedad de la que procedemos y el segundo, el de la sociedad a la que debemos integrarnos y que muchas veces tiende a excluirnos. Además de que somos culturalmente distintos, se tiene la idea de que pertenecemos a los niveles más bajos de la sociedad y que eso se refleja en nuestras capacidades personales, o bien se puede percibir en los estereotipos que la sociedad mayoritaria ha creado sobre nuestros pueblos.

3. Reflexión sobre la lengua

¿Qué fue lo que me llevó a pasar varios años estudiando en las universidades? Todo lo que había visto y oído de mi lengua durante mi formación, en mi pueblo, más allá de las torturas, me causaba mucha duda. A veces pensaba que en realidad el chinanteco era una lengua inferior, que limitaba la inteligencia y de la que nadie podía enseñar su escritura. No sabía cómo representar muchas palabras que sonaban en mi cabeza, los sonidos que sólo existían en mi lengua. Tampoco sabía sobre las demás lenguas indígenas.

Era nuevo en todo; no sabía por dónde empezar a estudiar. Antes de la universidad, recorría distancias muy largas para llegar al trabajo y, en esas mañanas, pensaba en mi lengua, sí, pensaba mucho en el chinanteco. Era nuevo en la ciudad, no sabía de lugares ni de escuelas con estudios sobre lenguas indígenas.

Por pura casualidad me topé de frente con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); revisé el programa de estudios y me emocioné mucho al ver que tenían una licenciatura en Educación Indígena; lo primero que pensé es que ahí iba a aprender a escribir el chinanteco. Dejé todo para empezar a preparar mi ingreso y lo logré. Aún recuerdo mi primer día de clase: lo tomé con tanta seriedad, con mucha disciplina y compromiso, cumplí con todas y cada una de mis tareas, así como con las muchas lecturas que tenía que hacer. Para ese momento obviamente ya había aprendido el español.

Todos los días me sentaba puntualmente en mi lugar; me sentía privilegiado de estar ahí. La mayoría de mis compañeros hablaban otras lenguas y se sentían orgullosos de sus orígenes. Por fin me encontraba en el lugar que tanto había soñado. Si bien no aprendí a escribir mi lengua, sí pude llegar a la reflexión sobre ella, suscitada por los maestros, en especial la doctora Soledad Pérez, quien me orientó y juntos vimos el enorme hueco en los estudios sobre el chinanteco, especialmente sobre la lengua escrita.

Ni ella tenía idea de por dónde empezar. Sabíamos que teníamos que hacer algo urgente, así que comenzamos a revisar algunos escritos sobre el chinanteco en general. Este trabajo lo hacíamos por las tardes, después de clases, en un espacio que encontrábamos en el pasillo de la escuela. Queríamos

saber cómo representar el sonido de la lengua, pero primero había que diseñar un alfabeto del chinanteco, un proyecto muy arriesgado. La tarea de asociar una serie de sonidos de mi lengua fue complicada. En términos técnicos se les llama grafías o alfabetos; estos sonidos los escuchamos, por ejemplo, en una conversación, pero también los podemos ver representados en un pedazo de papel; ese descubrimiento fue para mí muy interesante en aquel momento de trabajo, de propuesta y de duda.

Las horas invertidas sirvieron mucho; en poco tiempo vimos materializada una secuencia de grafías que corresponde al sonido de la lengua, obviamente con muchos errores. En la UPN no se contemplaba la enseñanza de la lectoescritura de la lengua, no era el objetivo, de eso estábamos conscientes; por eso trabajábamos en ello fuera de clase, casi de manera clandestina. Así pude, por primera vez, escribir en mi lengua materna; me sentía potencialmente capaz de continuar y perfeccionar más su escritura.

Lo que habíamos logrado hasta ese momento me motivó para escribir en mi lengua, y así lo hice. Empecé a escribir poesía, cuentos, es decir, a recuperar la tradición oral de mi pueblo, las cosas que me decía mi madre cuando yo era niño e íbamos caminando a otros pueblos para las fiestas patronales, cuando íbamos a cortar leña y a la milpa: ella empezaba a contar historias vividas en su niñez y lo que recordaba de su padre. Su forma de narrar era tan perfecta que no costaba mucho imaginar lugares, animales, con todos sus detalles.

Tenía muy presentes todas estas historias cuando empecé a escribir el chinanteco. Cada palabra que escribía me recordaba a mi madre, a mi pueblo, a mis abuelos; no los conocí pero podía describirlos tal como eran, podía imaginar su estatura, su voz y sus facciones físicas. La lengua alimentaba mi imaginación y me daba certeza de un mundo que no había conocido. Así fue por mucho tiempo. Lo digo sin ninguna presunción, tenía mucha imaginación. Hasta ahora pude saber cómo había sido mi pueblo antes, cuando no tenía luz ni carretera, cuando nadie hablaba español, cuando mi padre, de niño, se encontraba a mitad de la milpa trabajando.

Así fueron saliendo muchos textos que venían de mi memoria, de la tradición oral, de la voz de mi madre, todos en chinanteco. En esta etapa de mi

formación empecé a apropiarme del conocimiento de mi lengua y de mi cultura chinanteca.

En este punto de mi vida académica, entendí la importancia de la tradición oral que hay en Quiotepec, seguramente muchos de esos textos ya habían sido olvidados con el paso del tiempo y el avance de la tecnología. Tantas cosas dejamos pasar porque no le damos importancia a lo que escuchamos en el pueblo y, muchas veces, no lo valoramos, a pesar de que entendemos perfectamente lo que nos cuentan nuestros padres. Yo tardé mucho en hacerlo y saber el sentido de esas palabras.

Quiero decir que la tradición oral es el compendio de saberes más extraordinario que explica la vida y el mundo creados por los dioses en un lugar, tiempo y espacio que conocemos a través de la lengua; uno de estos saberes son las narraciones contadas por una persona de un lugar determinado, acompañadas muchas veces de un signo visible, de un lugar sagrado dentro o fuera de la comunidad. Se habla sobre el origen de la vida (hombres y animales), sobre el mundo, dioses. Una simple roca se convierte en un ser superior y sagrado, un punto en el horizonte se convierte en un punto de referencia (Malinowski, 1972). Walter Ong (1987) nos dice que la sociedad humana se formó primero con la ayuda del lenguaje oral.

Estoy muy agradecido de haber podido estudiar en una universidad como la UPN. Es ahí donde pude reflexionar y entender los elementos cosmogónicos y sagrados, de los que había escuchado en mi cultura chinanteca, rodeado de montañas enormes. Así pude entender el respeto a las montañas, al agua, al árbol, al cielo, a la tierra, etcétera. Por ejemplo: ¿por qué a cierta edad se tiene el derecho de iniciarse en una práctica?, ¿por qué hay cosas que sólo están reservadas para personas grandes?, ¿por qué no todas las personas pueden curar?, ¿por qué tenemos que ir a rezar en lo más alto de la montaña? Entre otras muchas cosas.

Hasta ese momento de mi vida, pude entender el origen de mi cultura chinanteca, su cosmovisión: un mundo formado por dos realidades, como es la vida misma del hombre, compuesta de alma y cuerpo (aunque esta visión después del cristianismo es más occidental que local), una relación intrínseca, necesaria para encontrar el equilibrio en el mundo.

Estos dos elementos centrales son el sol y la luna. El sol es el punto de partida, es el movimiento, el aceleramiento de las cosas; por ejemplo, cuando el sol se encuentra a la mitad del cielo, las personas se apuran para terminar sus labores, tanto en la casa como en el campo; también es en esta ubicación del sol cuando se tocan las campanas para convocar a la asamblea del pueblo o la reunión para los consejos de ancianos, cuando eligen una autoridad municipal o religiosa. El sol es el que marca el antes y el después, está en comunión con cada hombre. Mientras que la luna es el astro protector, el consejero, el que ordena la inteligencia.

Con toda esta reflexión aún faltaba perfeccionar la escritura de mi lengua como la representación de muchos sonidos exclusivos del chinanteco. Había muchas cosas que no sabía cómo escribir, era obvio que me faltaba explorar otra disciplina. Así, me convertí en lingüista e ingresé al CIESAS, dos años en la maestría y cuatro años para terminar el doctorado.

Esta vez ingresé ya con un objetivo más claro sobre el análisis del chinanteco, un estudio que me llevó a conocer la parte más compleja de la lengua, aprender la estructura interna del chinanteco, es decir, estudiar la fonología, la morfología, la sintaxis, entre otras. Luego será posible llegar a conocer cada sonido de mi lengua y desarrollar una propuesta para la escritura, es decir la manera de representar cada sonido.

A pesar de que existen 11 o 14 formas de hablar el chinanteco, hay un sonido en el chinanteco de Quiotepec que puede considerarse casi único en las lenguas de México y del mundo; hasta cierto punto es “raro”, casi nadie sabe de qué se trata. Su producción es simple: sólo se pronuncia al juntar los dos labios; a este sonido se le denomina nasal silábico, y para su estudio dentro de la lingüística se representa como [m] y para la escritura se representa como <m>. El español y otras lenguas del mundo tienen esta consonante nasal; sin embargo, la singularidad en el chinanteco de Quiotepec es que el puro sonido nasal puede formar una palabra completa y sin el acompañamiento de ninguna vocal (Suárez, 1995); a esta forma se le llama núcleo de sílaba. El chinanteco de Quiotepec tiene muchas palabras con este sonido, además la nasal silábica tiene una duración similar a la que presentan las vocales y, por tratarse de una lengua tonal, puede llevar tono, entre otras

categorías morfofonológicas. Ya se imaginarán lo que pensó el primer mortal cuando escuchó ese sonido.

Al respecto existe un registro en los escritos del padre De la Barreda, párroco del Pueblo de Yólox, quien documentó el chinanteco de la sierra norte de Oaxaca por el año de 1730. Él decía que todas las palabras eran iguales, que la lengua consistía en puros gruñidos hechos con la nariz y que ni el mismo diablo podría aprender (Barreda, 1960). Para que se den una idea de a qué me refiero, muestro en la Tabla 1 varias palabras que se pronuncian únicamente con los labios cerrados; cuando se marca con doble <mm>, significa que la palabra tiene una duración más prolongada. El número que aparece en superíndice indica el tipo de tonos, o sea qué tan bajo o alto se pronuncia la nasal.

Tabla 1. Lista de nasales silábicas

Palabra con nasales silábicas	Significado
m ³	'grueso'
mm ³¹	'repicar la campana'
m ²	'medicina'
mm ²	'águila o huarache'
mm ²¹	'huarache'
m ³	'semilla'
mm ³¹	'pleito'
mm ³	'excremento'
'm ³	'ropa'
jm ³¹	'agua'

Como podemos ver, ninguna de las nasales está acompañada de una vocal. La pura consonante forma una palabra completa; de ahí viene el nombre de nasal silábica. Llegar a entender este fenómeno de mi lengua fue un gran logro y me dio mucha tranquilidad, pues por fin pude comprender y saber el nombre de un sonido que había sido estigmatizado y juzgado cruelmente por no tener la estructura de un sonido común en una lengua ajena, como el español. Y esta situación suele suscitar comparación, porque la lengua ajena se toma como modelo para enseñar a leer y escribir; se trata de una lengua que requiere de manera obligatoria una consonante más una vocal y otra consonante al final de la frase para su representación ortográfica. Por ejemplo, “cal”, “pan”, “sol”. Las lenguas indígenas tienen una estructura diferente, con sonidos exclusivos.

Recuerdo la primera vez que asistí a un congreso en el estado de Oaxaca. Mi intervención fue la ponencia titulada “Las nasales silábicas del chinanteco de Quiotepec”; fue asombroso e impresionante para quienes asistieron y escucharon por primera vez una lengua que se habla sólo con los labios cerrados; para mí fue una puerta que se abrió para dar paso a una lengua que tenía siglos esperando en el traspatio, sufriendo discriminación y abandono. Esta vez pude ver a mi lengua entrar en el salón principal de la vida y estar junto a otras lenguas maravillosas que se hablan en Oaxaca y en otros estados. Fue un reto más y un compromiso con mi lengua, que me empujó a seguir preparándome, pues faltaba conocer los demás sonidos (consonánticos y vocálicos) que tiene el chinanteco y la interacción con el tono por ser una lengua con un nivel tonal muy complejo.

En varias partes he mencionado que mi lengua es tonal; pues bien, se refiere a lo siguiente: una lengua tonal se define por la capacidad de distinguir el significado de una palabra mediante el uso de la melodía de la voz, es decir, en el cambio de agudo a grave en la pronunciación de una palabra (Chávez y Hernández, 2021). En las lenguas tonales, como el chinanteco, es fundamental el contraste en los diferentes niveles de altura de la tonía en que se expresan los tonos; estas distinciones en la lengua indican que cada palabra tiene un significado en particular, como podemos ver en el siguiente ejemplo: los tonos se pueden marcar con número o con acento; para representar

esta lengua se optó por la primera manera, en la cual el número 1 indica que el tono es bajo (voz grave) y el 4 es el tono más alto que registra la lengua (voz aguda). Los ejemplos en (1) se han tomado de mi trabajo de tesis (Castellanos, 2021).

Tabla 2. Contraste de tonos de nivel

kwo ⁴	'doy'	superalto
kwo ²	'arroyo'	medio
kwo ³	'cohete'	alto
kwo ¹	'ataúd'	bajo

Como vemos, las cuatro palabras se escriben igual, pero lo que hace que sean diferentes es el tono que se marca en el superíndice; por lo tanto, cada una tiene un significado distinto.

De esta manera, podemos entender a qué nos referimos cuando hablamos de que el chinanteco es una lengua tonal; tiene que ver directamente con la función del tono, el cual permite distinguir una gran cantidad de palabras a nivel léxico, aunque también se puede realizar un análisis en otros niveles, como el morfológico, el sintáctico y el pragmático. Y para llegar a entender todo esto se requiere mucha dedicación y muchas horas de escuchar palabras en la lengua, pues hay que ejercitar el oído, el órgano que mejor han trabajado los hablantes de una lengua tonal y los lingüistas; además, por supuesto que la tarea exige mucha disciplina para llegar a distinguir y saber la función de cada tono. Esta parte difícil de la lengua se aprende en la escuela o con otros hablantes con conocimientos especializados de lingüística.

Como verán, la lengua me hizo lingüista, me llevó a la escuela, me permitió conocer y tener muchos amigos y excelentes maestros, me llevó a otros países y a otras universidades fuera de México, y no porque tuviera dinero, sino por el simple hecho de hablar mi lengua chinanteca.

Para mí, la lingüística es la disciplina más humana de la ciencia, porque socializa con personas que hablan y piensan en una lengua concreta, nos pone en contacto con nuestra gente en un mundo muy diverso. Como hablantes de una lengua indígena, cuando llegamos a las universidades, tenemos dos tareas centrales: reflexionar y analizar nuestra propia lengua; reflexionamos desde que adquirimos la conciencia fonológica de nuestra lengua a partir de los seis años, aproximadamente.

Una vez que somos conscientes, seguimos profundizando en la estructura compleja de la lengua y pensamos en ella todos los días. Todo este caos al que nos enfrentamos requiere cierto orden, estructura y una explicación formal y científica que justifique por qué nuestra lengua tiene un comportamiento diferente. En el chinanteco, por ejemplo, cuando se distingue a las cosas que tienen vida, como las personas y los animales, de las cosas que no la tienen, como los objetos, se asigna un nombre o un concepto que proviene de la lingüística en general. En esta parte, que ya es tarea del análisis, intervienen las demás disciplinas de la lingüística, como la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática; por eso se habla de niveles de análisis.

Han pasado pocos días desde que salí del doctorado, aún tengo presentes todas las charlas de los maestros y compañeros en el salón de clases, así como las palabras que cruzamos en el estrecho pasillo que conduce a la biblioteca. También conservo todos los apuntes y las lecturas de cada una de las materias que revisamos durante mi formación, y todas tienen que ver con el análisis y la descripción de mi lengua, que es el chinanteco. Desde mi primer día en la universidad, sabía que me enfrentaba a algo complicado, que era mi propia lengua; gracias a ella misma pude explicarla, comprenderla, valorarla y enseñarla.

Pasé mucho tiempo en la escuela aprendiendo y reflexionando mi lengua materna, que es el chinanteco. La lengua a que me he referido en este trabajo es el chinanteco de Quiotepec, una variante que se habla en la sierra Juárez, ubicada al norte del estado de Oaxaca. Esta región tiene una población de unos 2 640 habitantes, entre los que el medio de comunicación sigue siendo el chinanteco.

La lengua me ha enseñado muchas cosas; a través de ella puedo entender mi mundo en las montañas; es mi forma de vida. Es cierto, hablamos de forma diferente porque pensamos de forma diferente, y esto es así porque las lenguas ofrecen diversas maneras de representar el mundo: por eso no deben morir y quienes nos pueden enseñar todo esto son nuestros padres, los abuelos, gente sabia, gente con mucha experiencia cotidiana; ellos hacen de la lengua una tradición y que sea consagrada a lo largo del tiempo, apoyados en el respeto, la amabilidad, el aprecio, la honestidad, el entusiasmo, el trabajo duro, la dedicación, la perseverancia, los cuales, a su vez y a través de la lengua, nos llevan a ser sencillamente nosotros mismos.

Referencias

- Aguirre-Beltrán, G. (1991). *El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Barreda, N. de la (1960). *Papeles de la Chinantla II. Doctrina Cristiana en lengua chinanteca (1730)*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Castellanos, M. (2021). *La morfología flexiva y los cambios tonales en los verbos del chinanteco de Quiotepec* (tesis de doctorado). CIESAS, México.
- Chávez, M. y Hernández, F. (2021). Lenguas tonales en México. En M. Chávez y L. de León (Eds.). *Lenguas mesoamericanas en el siglo XXI: enfoques socioculturales y tipológicos*. México: CIESAS.
- MALINOWSKI, B. (1972). Tewara y Sanaroa. Mitología del Kula. En *Los argonautas del pacífico sur*. Barcelona: Península.
- Ong, Walter J. (1987). *Oralidad y escritura. Hacia la tecnología de la palabra*. México: FCE.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Ariel.
- Suárez, J. (1995). *Las lenguas indígenas mesoamericanas*. México: CIESAS-INI.

Zapoteca y lesbiana: nuevos conceptos de identidad

YADIRA LÓPEZ VELASCO

*Como pajarito de jaula que se fue volando,
a un campo que me tendré que imaginar,
adiós pajarito de colores, nunca te podré olvidar.*

Y.L.V.

Nací en Juchitán de Zaragoza, para ser más precisa en Playa San Vicente. Un día caluroso mi mamá caminaba del brazo de mi tía María; de pronto, los dolores del parto llegaron. Así que, con el instinto de quien antes ya ha parido ocho veces, corrió al mar, y yo nací un viernes 27, frente a la bendición del armadillo, entre el rugir poderoso del mar. Nací en la tierra del viento, donde ondean con furia las enaguas de las mujeres nube, en la bravura del sur, tierra de la resistencia, cobijada por los brazos de Clara, mujer árbol, lectora de sueños, protegida por la curandera, dadora de vida, cubierta por la armadura del armadillo, tonal que me haría enfrentarme muchas veces a la fuerza de la existencia.

Hija, además, de migrantes golondrinos, pajaritos a los que han llamado jornaleros agrícolas. Mi padre tuvo una historia de movilidades a lo largo de su vida, seguía la cosecha según la temporada y la familia viajaba con él.

Juntos nos movimos a Valles Centrales. Al principio era sólo él quien se movía, nosotras, nosotros nos quedábamos a esperar su regreso.

La migración de mi familia siguió un orden tradicional, es decir, mostraba como patrón el hecho de que sólo el jefe de familia se moviera. Sin embargo, mi padre, cansado de extender sus alas, decidió encontrar un trabajo más estable. Así, un buen día, anunció que se había enlistado en las filas del ejército mexicano, nutridas en gran parte por hombres del sur que buscaban una vida mejor. Primero se asentó en la base de Salina Cruz, luego siguió viajando; iba y venía, de la ciudad al campo, de los edificios a las chozas de la playa. Aprendió de forma autodidacta un oficio y, entonces, aquel hombre, que había sido pescador y piscador, se había convertido en cocinero, cocinero oficial de Los Pinos, cocinero que alimentó a un presidente. Años después, recibió su cambio definitivo al Cuerpo de Guardias Presidenciales y con ello la familia, que todavía esperaba que él regresara a Juchitán, tuvo que salir y hacer una vida en la Ciudad de México.

Llegar a un espacio geográfico distinto, con una lengua distinta, con gente distinta, me colocaba en la otredad, lo diferente, y en ese afán de asimilar, me guardé en el “clóset racial”: no iba a permitir que a mí, como a otras compañeras que llegaron al mismo tiempo que yo a habitar en el Campo Militar número uno, me hicieran burla por mi color, por mi lengua, por mi incapacidad de pronunciar correctamente el castellano; no iba a dejar que me vieran llorar por extrañar correr descalza en las calles de la novena sección. Entonces decidí que iba a asemejarme lo más posible al nuevo lugar al que mi familia había llegado.

Fue un proceso sumamente difícil. Fui una niña solitaria, que no encontraba la forma de asimilar un nuevo sistema educativo y añoraba todo el tiempo salir de las bardas del Campo Militar y volver a mi tierra. De esos días de infancia, recuerdo a Merari, niña maya, que se rebeló contra el sistema y, decidida a no abandonar su identidad, portó cada día, por encima del uniforme escolar, su huipil. Por supuesto, también recuerdo a Ulises, mi mejor amigo, que, entre bromas, me enseñó a pronunciar el español y me enseñó a sobrevivir dentro de la unidad habitacional, donde él también vivía.

La adolescencia no fue muy distinta. Recuerdo al profesor de Educación Física de la secundaria hacer comentarios despectivos sobre los indígenas; nos decía que éramos unos “molcajeteros”. Yo guardaba en secreto mi origen, pero también la adolescencia trajo consigo mi despertar lésbico. Estaba aterrada, no sabía cómo iba a poder enfrentar tanto. Ante cualquier insinuación sobre el lugar donde yo había nacido, lo único que respondía era que mis papás habían nacido en Oaxaca, pero que yo había nacido en la ciudad; me peleé con el metate, con las ollas de barro, con mis enaguas, con los bordados, con el *didxazaa* (zapoteco), con el armadillo, me peleé con todo y con todos; me empeñé en crearme una personalidad urbana, lo más alejada posible de mi identidad, de mi raíz.

Sin embargo, hubo momentos de reflexión y crítica: saber del EZLN en voz de la profesora Salustia, en la preparatoria, me hizo recordar un suceso que vi cuando tenía 10 años: mi hermano mayor me llevó al centro a comprar casetes que grababa y vendía después en varios tianguis; ese día arribaba al zócalo de la Ciudad de México la Marcha del Color de la Tierra. Con ese recuerdo en mi memoria: tanta gente en la plancha del zócalo, las mujeres con sus trajes, personas encapuchadas, pensaba que quizá sí se podía, aunque fuera en una mínima posibilidad, nombrarse, y darle sentido a la existencia. Pero afuera todavía había un mundo hostil, que nos negaba la posibilidad de existir y de existir fuera de nuestros territorios. Años más tarde descubrí que Araceli, compañera de la secundaria, también había ocultado su origen por miedo a ser excluida, y no sólo eso: Araceli era zapoteca, vecina de la 7a. sección y lesbiana también.

1. Binniza (gente nube)

La necesidad de asimilación hizo que por muchos años callara mi origen, aunque también hubo otros hechos que aumentaron mi necesidad de ser invisible: el odio introyectado hacia mi color de piel y mi lengua materna, el racismo latente en un México que presume lo contrario, que ve en los y las indígenas sólo un tema de folclor, pero que los discrimina y los deja fuera de

las políticas públicas, que sólo entrega dádivas y se comporta con un tutelaje tremendo sobre la autonomía. ¿Qué ganaba diciendo que era zapoteca si ya había atestiguado que decirlo era motivo de burla, de apodos, de que nos llamaran “paisanitos”, “atrasaditos”? Eso sólo había ocasionado que, ante la resistencia de Merari, le rompieran su ropa: esas prendas no sólo nos dan identidad, sino que, en sus bordados, se escribe la historia de más de 500 años de resistencia a la colonización. Entonces, ¿qué ganas cuando miras que tu lengua es sinónimo de burla, que la minimizan, que eso con lo que aprendiste a nombrar el mundo es para otros sólo un dialecto, un lenguaje innecesario, al que se exige abandonar?

Dado que aquí en la ciudad no se habla como indios, no se piensa como indios, dado que en la ciudad son civilizados, aquí no bajaron del cerro, entonces la pregunta cotidiana era: ¿de qué me sirve expresar mi origen, mi identidad, si para los demás yo represento eso que tanto dicen odiar? Sin embargo, poder tener acceso a la educación me hizo darme cuenta de la importancia de la representación, de ocupar los espacios que nos fueron negados; encontrar las huellas de mujeres indígenas en la historia me hizo sentir que por supuesto nosotras no éramos para nada esos seres ignorantes necesitados de un tutelaje constante ni del Estado ni de los varones de nuestra familia o comunidad.

Así, durante mi época universitaria, comencé a darme cuenta del sometimiento que habíamos vivido las comunidades indígenas, de las luchas por los recursos naturales, por nuestro territorio, y también pude comprender que territorio no solamente tenía que ver con el espacio geográfico donde se asentaba la comunidad, sino con todo ese cúmulo de costumbres, rituales, comida, olores, a los que la academia llama subjetividad.

Entonces, ataviada en huipil y enagua, crucé media ciudad, para desde mi hogar en la periferia del Estado de México, plantarme fuerte en las aulas de la universidad, en espacios de estudio, en el mercado, en el metro, y poder decir: aquí habitan las mujeres nube, las mujeres viento; aquí, en medio del concreto, del tráfico, vive una *binnizá*.¹

¹ Vocablo para designar a la etnia zapoteca.

Evidentemente, el racismo no terminó, tampoco los comentarios acerca de mi presunta capacidad intelectual o de hablar correctamente el castellano, o acerca de la manera tan “folclórica” de vestirme. Pero sí cambió la forma de autopercibirme, de nombrarme, de enfrentarme al mundo, tomada de la mano de la cosmovisión que me dio existencia.

Luego de recuperar mi ombligo, pude mirar más allá de las opresiones por ser mujer; había una más: ser indígena. Entonces me aventuré a buscar en la teoría y caminé de la preparatoria, en Azcapotzalco, a la BUAP. En esa universidad cursé un semestre de Derecho; después volví, segura de que el Derecho no me daba las respuestas que buscaba. Entré entonces a la UNAM, a Psicología; cursé dos años de esa carrera y también me di cuenta de que ahí no era. Migrante de carreras; al final, hija de migrantes. Llegué por fin a la UAM, busqué en la Sociología una posible respuesta a tantas y tantas preguntas: ¿por qué existen estas estructuras que nos colocan como seres a medias, con necesidad de ser tutelados? ¿Por qué nos violentan? ¿Por qué nos roban nuestros territorios? ¿Por qué nos prohíben hablar nuestra lengua materna? ¿Por qué nos matan? En esas aulas tuve mi primer encuentro con el feminismo y, sin saberlo, con un profesor que me motivó a recuperar mi identidad. En la lectura de una de mis profesoras, en sus explicaciones, encontré no sólo argumentos para responder a esas interrogantes, sino también la fuerza y el cobijo para, además, poder nombrarme como mujer lesbiana indígena.

El paso por la universidad me hizo darme cuenta de la necesidad de poder nombrarme, hacerme visible. Entonces, en un acto de recuperación, comencé a asistir a clases con enagua y huipil, a decir: sí, soy zapoteca, como lo son mis padres, como lo fueron mis abuelos; sí, estoy aquí, reclamando para mí la identidad que me fue negada, que el sistema intentó negar y anular, pero que hoy recupero para mí desde el orgullo, quitándome años de desprecio y silencio.

La universidad me brindó la posibilidad de entender de teorías, de saber que, aunque muchas veces no lo digamos, los y las indígenas estamos por todos lados, hacemos ciencia, escribimos, estudiamos, trabajamos, construimos conocimiento. Por supuesto que asistir a la universidad no me salvó de los comentarios racistas, de ser vista como “eres la del aseo, ¿no?” Porque, en

el imaginario colectivo, las mujeres indígenas sólo podemos desempeñarnos en labores del aseo. Incluso también hubo quien dudó de mi capacidad intelectual: “¿Segura que sabes redactar?”

Entonces, ahora el reto era poder señalar esos actos de racismo y, por supuesto, crear alianzas con otras y otros indígenas para poder lograrlo.

2. Nguiu²

Durante mi etapa como estudiante de secundaria, se rumoraba que la maestra de español era lesbiana, porque en su mano portaba una pulsera color arcoíris. Yo jamás había escuchado hablar acerca de la bandera gay, aunque en mi infancia sí tuve cercanía con una pareja de lesbianas, quienes iban a recoger a su hijo a la escuela a la que yo asistía. Eran demasiado obvias las miradas hacia la mujer que con libertad desafiaba la feminidad impuesta y portaba ropa que se consideraba masculina, y no sólo las miradas, sino también se hacían oír los comentarios. Entrenadas en el sistema patriarcal que nos pone a las mujeres a competir todo el tiempo, el rumor se volvió el arma perfecta para desacreditar la maternidad de una mujer lesbiana. Sobre aquella madre se hacían comentarios de todo tipo, los rumores corrían de boca en boca: que si tenía un hermano que intentó suicidarse, que si ella fue violada de niña, que si odiaba a los hombres, que si quería convertirse en uno de ellos. Y, claro, hubo quien sugirió que los padres y madres tenían que pedir la expulsión del niño, porque los y las demás éramos víctimas de dos perversas.

Por ende, lo primero que aprendí de ser lesbiana es que no había que hacerlo visible, porque las personas siempre distorsionarían nuestra realidad. Aunque yo era una niña, en esa pareja no veía perversión; podía identificar que eran dos madres amorosas, preocupadas por el bienestar del hijo, que juntas maternaban. Luego, durante la secundaria, me preguntaba si la profesora de Español también era lesbiana, si lo era de una forma más o

² Vocablo en zapoteco para referirse a las lesbianas; se traduce como “machorra”.

menos visible o prefería callar para no ser el blanco de las críticas. Esa maestra me acercó a la lectura, me ayudó a desarrollar mis habilidades para escribir. Un día, por casualidad y coincidencia de caminos, al regresar a casa, la vi esperando a su pareja: sí, la maestra de español tenía novia y, a mi parecer, esa joven maestra, recién egresada de la Normal Superior, no era tampoco una pervertida; era una profesional comprometida con la enseñanza, estricta pero dulce, amable, inteligente, con conocimientos vastos sobre literatura, con una respuesta cálida.

No veía en ella una amenaza: ¡cómo verla si se trataba de otra mujer que, como yo, también sentía atracción por otras mujeres! En unas vacaciones de verano viajé a Veracruz; a mis 14 años besé por primera vez a una mujer: sentadas en la playa, ella y yo sabíamos que el mucho cariño que sentíamos la una por la otra, desde la infancia, en nuestro natal Juchitán, no era sólo un cariño de amigas, sino el primer amor lésbico. Sin embargo, un sistema que impone la heterosexualidad, que la coloca como única opción viable y “normal”, me atrapó, y entonces por años me relacioné con varones.

Se ha considerado que Juchitán es la ciudad en que las mujeres mandan, donde prevalece un matriarcado. Pero nada más lejano de la realidad: aunque las mujeres están más presentes en lo que se denomina la esfera de lo público, ese imaginario social y cultural en que se nos coloca como amazonas salvajes con potestad suficiente para derrocar un sistema tan bien plantado como el patriarcado ha surgido de una visión externa, de quienes afanosos van a las comunidades a intentar explicarlas, porque, tristemente, al interior, se siguen perpetuando violencias que, como dijera Lorena Cabnal, mujer maya xinka, representante del feminismo comunitario, vienen desde muy atrás y son conocidas como patriarcado ancestral.

El miedo de tener en mi familia un padre y tres hermanos en las filas de la milicia, me obligó a callar mi gusto y deseo por otras mujeres, ¿qué haría yo si mi papá decidía correrme de la casa o si mis hermanos reaccionaban de forma violenta? Porque sí, ya los había visto reaccionar de formas violentas en múltiples situaciones. Así que comencé a vivir dos vidas, por así decirlo.

En una de ellas podía explorar un mundo lésbico. Y, en el deseo y necesidad de explorar mi ser lesbiana, hice lo que Norma Mogrovejo explicaría

como “sexilio”: salir de la comunidad, del lugar de residencia, para poder vivirse abiertamente lesbiana. Así que con 18 años cumplidos, decidí asentarme en Puebla, para conocer mujeres, para vivir la experiencia lésbica. A mi familia le dije que iría a la universidad y, bueno, sí fue así, pero no convencida de ser abogada. Regresé a la Ciudad de México ansiosa de encontrar un espacio donde no estuviera prohibido hablar desde nosotras, donde los encuentros eróticos entre mujeres no fueran sólo pensados desde la pornografía, en la cual la mirada masculina hace un fetiche con nuestros cuerpos y nuestras formas de expresar la sexualidad.

En mi otra vida, yo era una mujer heterosexual en una relación violenta con un hombre que casi me quita la vida; sobreviví a un intento de feminicidio que me dejaría una marca no sólo física, sino emocional. Viví una relación donde todos esos miedos depositados crecieron. Un hombre machista que, sabiéndose con el poder para violentarme –el cual le fue otorgado por un sistema social que respalda hombres violentos–, se dedicó a minimizar mi autoestima a través de mi cuerpo: el tema de ser gorda se hizo presente nuevamente, algo que fue alimentado desde la infancia y ahora reaparecía, y con ello la inseguridad de mis formas. Ese hombre también ejerció sobre mí la violencia racial desde su privilegio de hombre blanco: decía que debía agradecer que alguien con piel clara se hubiera fijado en mí y, constantemente, repetía que si no estaba disponible sexualmente para él, me dejaría y con él se iría la única opción real de que alguien me amara.

Cansada de su fachada de hombre manipulador –se mostraba frente a los demás caballeroso como crítico de la realidad social, aunque en la intimidad me golpeaba, me amenazaba y destruía mi autoestima–, decidí terminar con nuestra relación y, ante eso, ante la posibilidad de perder lo que él consideraba su objeto, respondió con violencia: en una discusión en su domicilio, a puño cerrado rompió un espejo, y empuñando un trozo se me abalanzó y casi cortó mi cuello con el vidrio, pero interpusé mi mano en un acto de defensa. Como pude salí de ahí y corrí al médico. El resultado: ocho puntadas y despertar a la violencia estructural de un sistema de justicia que me revictimizó todo el tiempo.

Enfrenté el proceso de demanda sin el apoyo de mi familia; seguía con miedo de la reacción de mi papá, de que nuevamente él me fuera a culpar por haber caído en una relación violenta. Así que, acompañada de algunas amigas y de una abogada que me consiguieron las redes feministas con las que contaba en ese momento, narré una y otra vez lo que había sucedido, sólo para ser cuestionada por haber elegido mal a mi pareja, por haber aguantado tantos focos rojos de violencia, por no haberme portado como una novia complaciente y no haber accedido a sus peticiones sexuales.

Finalmente, aquel intento de feminicidio quedó impune. Ese hombre con el que estuve tres años se presentaba en eventos feministas y se decía aliado de la causa. Yo pensaba constantemente en cuántas y cuántas lesbianas seguíamos atrapadas en relaciones con hombres; cuántas y cuántas por ello estábamos tristes, frustradas, enojadas. Sin embargo, nadie nos había enseñado que era posible salir de ese lugar, que aquello, al menos para nosotras, representaba una jaula, un lugar ajeno que nos alejaba cada vez más de nuestra genealogía como mujeres y como lesbianas. Necesitaba una representación, algo que me diera certezas, conocer mujeres a través de las que yo pudiera ver y saber que es posible vivirse abiertamente lesbiana.

Busqué en el cine, la literatura, pero casi todas esas representaciones venían de visiones masculinas: ellos intentando explicar un universo al que jamás tendrían acceso. Por supuesto, a mis 22 años, comencé a frecuentar la llamada Zona Rosa de la Ciudad de México; un universo se abrió frente a mí, la escena LGBT, el lenguaje en femenino, las fiestas, las lesbianas, los gays, el movimiento trans, todo ahora me parecía posible. Sin embargo, seguí atrapada, continué por algunos años buscando la forma de nombrarme lesbiana, de encontrar la seguridad, las certezas para vivirme.

Me di cuenta de que no por nombrarme feminista tenía que ser acrítica con respecto a todo aquello que se presentaba con el letrero luminoso del feminismo. Muchas acciones presuntamente feministas invalidaban aspectos de mi persona; me enfrenté a esta situación sobre todo cuando mujeres, desde su mirada academicista, hicieron a un lado mis conocimientos y los tacharon de subjetivos o atrasados. Por ello traté de buscar un espacio donde mi identidad indígena no fuera anulada. Me cuestioné mucho tiempo si en

verdad el feminismo era para mí, porque había aspectos que tenían que ver directamente con mi identidad, mi percepción comunitaria. Hasta ese momento no había encontrado relación entre el feminismo y mi raíz indígena. Pronto entendí que había un movimiento amplio de mujeres y que muchas de ellas, indígenas, no se nombraban feministas, justamente porque encontraban racismo en sus postulados. Muchas hemos hablado de la necesidad de descolonizar al feminismo, de dejar de verlo como un movimiento de mujeres blancas con acceso a la educación; para ello es necesario hacer uso de la interseccionalidad, con el objetivo de hablar de contextos muy particulares: ser mujer, ser indígena y, en mi caso, ser lesbiana. Asimismo, hemos coincidido en que es necesario respetar las posturas de otras compañeras indígenas que han aportado y que deciden no adscribirse al feminismo. Ser indígena y moverse desde otras trincheras no tendría por qué estar peleado con el feminismo.

Lesbiana

Nguiu es la enagua colorida y la guayabera re bien planchada
Nguiu es el son Paulina
Nguiu es el cabello corto desafiando la feminidad
Nguiu es la paridora de luciérnagas
Nguiu es aquella que llegó en pantalón y sin maquillaje a la vela
Nguiu es el baúl heredado de la abuela
Nguiu es la flor de mayo
Nguiu es la totopera caminado por las calles de la novena sección
Nguiu es el polvo de chintul
Nguiu es el armadillo que corrió junto al mar cuando nació
Nguiu es una mariposa que abre sus alas al vuelo

3. La poesía

Escribir siempre ha sido para mí un acto de salvación, un acto que me permite sublimar lo que voy sintiendo, las experiencias de vida, los lugares comunes que le dan sentido a mi vida y que le han dado fuerza a mi andar. Leer fue mi primer refugio; desde muy niña encontré historias que alimentaron mi imaginación, pero también en esas páginas constantemente busqué representación, personajes que se parecieran a mí, a mi familia, escenarios que fueran similares al lugar donde yo había nacido, poco encontraba en las páginas de los libros.

Fue hasta la educación preparatoria de la mano de Marco Antonio García, profesor de literatura, que descubrí que por supuesto había indígenas escribiendo; que tanto me había alejado de mi comunidad, de mi tierra, de mi arraigo, que no me pasaba por la cabeza el hecho de que personas de mi pueblo estuvieran escribiendo. Descubrí a Natalia Toledo, a Irma Pineda, poetas indígenas, cuya lectura me devolvía paso a paso a mi raíz. Lo que más me gustaba era leer la representación de rituales, de comidas, de lugares “comunes”, porque finalmente de eso está hecha la poesía, de contextos propios.

Empecé entonces a experimentar con textos, con palabras, con paisajes, creé una narrativa propia, una narrativa que hoy por hoy se centra en hablar del amor entre mujeres, del erotismo, de mi raíz, de las mujeres de mi familia, de mi abuela asesinada, de mi mamá curandera, de las hierbas que sanan, una narrativa que quizá no está apegada a las normas literarias; yo respeto muchísimo a quienes son especialistas en estos temas.

Escribir también se convirtió en un acto de resistencia; por ejemplo, a las exigencias de la academia, que invisibilizan a las mujeres, y aún más a las mujeres indígenas. Se abrieron para mí horizontes nuevos y las redes sociales se volvieron un escenario para darme a conocer. Proyectos de mujeres como *Poesía de Morras* o *Poesía Safística* me brindaron la oportunidad de que mis poemas se extendieran por toda la red, de que otras mujeres escribiendo conocieran de mí y yo de ellas. También comenzaron las colaboraciones con otras revistas digitales: *Amazonas*, *FemFutura*, *Fèmina Fanzine*,

Ingrávida, Fanzine Imposible, editada en España; asimismo, participé en lecturas en micrófonos abiertos y en el Sexto Encuentro de Mujeres Poetas en el Istmo de Tehuantepec.

Siguiendo las recomendaciones hechas por la poeta chicana lesbiana Gloria Anzaldúa a escritoras tercermundistas, escribo todo el tiempo, cada que puedo, en todo lugar; no esperaré hasta tener una habitación propia, como lo decía Virginia Woolf, porque muchas veces las mujeres no poseemos ni la intimidad de una habitación propia para sentarnos a escribir ni el capitalismo nos permite tomar descansos; nos exige productividad y para el sistema neoliberal la poesía no es una actividad importante. Sin embargo, ahora parafraseando a Audre Lorde, tenemos que entender que para las mujeres la poesía no es un lujo, es una necesidad en un sistema que quiere aplastarnos, borrararnos. La poesía también es un acto político, es posicionarnos, hablar de nuestra resistencia como parte de comunidades originarias, es la lucha contra el extractivismo, una afrenta contra el intento de borrar nuestros conocimientos ancestrales. La poesía se convirtió en una aliada para poder darme visibilidad, hablar desde mi mirada del mundo, expresar mis sentires; se volvió parte fundamental también de mi activismo político y de mi estilo de vida.

4. Indígena

Dicen que nada es peor que haber nacido indígena, pero mi enagua guarda la historia del mundo, la fuerza de los vientos, el canto suave de las mujeres nube, el olor a jazmín, la receta del *guetabingui*, el secreto de los sueños de mi madre, los caminos recorridos desde que dejé la tierra del sol, el son de cooperación, el color del adobe adornando mi rostro, el cántaro que le da forma a mi cuerpo. Entonces me veo al espejo y me digo: aquí habitan todas las mujeres que me han dado vida, aquí habita la resistencia.

5. Hierbas contra la tristeza

En 2017, tras haber salido de una relación violenta y de meses colapsada por crisis de ansiedad, depresión y miedo, vio la luz *Hierbas contra la tristeza*, un texto en que narro mi experiencia con la depresión y la ansiedad, pero en el cual también recojo los conocimientos vivos de medicina herbolaria de las mujeres de mi familia y de mi comunidad; asimismo, en esa obra hago énfasis en la necesidad de crear espacios de sanación para mujeres, en la fuerza que puede existir en esos espacios, en la importancia de los cuidados y del autocuidado. *Hierbas contra la tristeza* no nació como un manual, sino para compartir la experiencia con el uso de varias hierbas. En aquel 2017, la Feria del Libro Feminista y Decolonial del Estado de Oaxaca, lanzó su convocatoria para inscribir ponencias, conversatorios y presentaciones de libros bajo el lema: “Cuerpo, rebeldía y sanación”. En ese espacio me pareció pertinente presentar mi propuesta para hablar de mi experiencia.

Tras haber estado en tratamiento psiquiátrico sin mejoría aparente, tanto a mis ojos como a los de mi familia, una noche llegó mi mamá con ruda, albahaca, romero, alcohol y huevo: “Ahora sí, mijita, te voy a limpiar, ya estuvo suave de verte así”. Sus palabras me dejaron marcada para siempre, pues en primer lugar hacían referencia al enorme acto de amor de una madre que ve a su hija muy lastimada y, en segundo, porque en casa no se acostumbraban ese tipo de prácticas. Esa noche comenzó a revelarse una parte fundamental de mi vida. Entre lágrimas mi mamá me narró el feminicidio de mi abuela, su madre: su primo hermano la asesinó en los campos de Oaxaca; él la acusaba de bruja, de haber trabajado a su esposa para evitar que se embarazara. La acechó por días, mientras ambas acudían a cuidar su siembra; armado con una pistola, frente a mi mamá, que era una niña de 12 años, le arrebató la vida a mi Nana Áurea. Tras este acto, se creó en la mente de mi mamá un estigma en contra de las hierbas y de todos los conocimientos que en mi linaje materno se habían preservado de generación en generación. A mi abuela la mataron por ser una mujer que poseía sabiduría ancestral, lo mismo curaba de susto que leía la vela de sebo, sobaba y ayudaba a las mujeres a parir. Mi mamá se quedó huérfana y su vida cambió, pues pronto mi abuelo

retomó su vida al lado de otra mujer y dejó a mi mamá al cuidado de su abuela Lucía.

La historia del feminicidio de mi abuela era una herida que siempre había estado oculta en mi familia. Sabíamos que había muerto cuando mi mamá era una niña, pero no conocíamos la historia de dolor que guardaba. Nos dimos cuenta de que hablarlo entre nosotras había logrado crear un espacio de confianza, de sanación; verbalizar fue un acto terapéutico para mi mamá y nos dimos cuenta entonces de la necesidad de continuar creando esos lazos, esos espacios de sanación.

El manual se hizo realidad gracias a la presencia de dos mujeres en la Feria Internacional del Libro de Estudios de las Mujeres y Feminismos (FILMUFE) Oaxaca. Fue publicado por sendas editoriales independientes, una de Veracruz y otra de la Ciudad de México. Las editoras me hablaron de la pertinencia de compartir el texto, pues estábamos y estamos viviendo un momento crucial de múltiples formas de violencia contra las mujeres; entonces la sanación se vuelve un acto político. Aquella sala, llena de mujeres en busca de cuidar de sí mismas y de las otras, me hizo aceptar ambas propuestas. Cada editorial haría su versión del texto. Parte fundamental del escrito se basa en los conocimientos de las mujeres sanadoras del Abya Yala y tiene como referente a Lorena Cabnal, mujer maya, feminista comunitaria, quien por fortuna pudo acompañarme a la presentación del texto. Coincidimos en la necesidad de crear lazos entre mujeres y recuperar nuestro cuerpo como primer territorio de defensa, así como, por supuesto, seguir cuidando los conocimientos de nuestras comunidades.

El manual fue recibido como nunca lo imaginé. Hubo presentaciones en el IAGO, en UAM Xochimilco, en el Centro Cultural El Rulo de la Ciudad de México, en la UACM Centro Histórico; también hubo una presentación a distancia para el Grupo de Estudios Feministas de la Universidad Erasmo de Rotterdam, con sede en Países Bajos, y fue considerado para formar parte del archivo *Historia Política de las Flores*, en Barcelona.

El conocimiento comunitario no le pertenece a un individuo, es comunitario, por lo cual decidimos que una versión del manual estuviera disponible para descarga libre en PDF, así podría llegar a más personas. Pronto, mis

redes sociales se llenaron con mensajes de mujeres agradeciéndome por el texto, por haber compartido; me enviaron fotografías del manual impreso en Argentina para un encuentro de mujeres, así como en Bolivia, en España, en la India, en Rusia; me escribieron psicólogas diciéndome que lo utilizaban como un apoyo en sus sesiones de terapia; se volvió parte del acervo de Consorcio Oaxaca, asociación feminista.

Con esa experiencia supe que el conocimiento de mis ancestras no podía morir ahí y con la ayuda de mi tía María escribí otro manual, ahora de vaporizaciones vaginales, prácticas que estaban presentes en muchas culturas de América Latina. En este nuevo texto continué con el énfasis en las hierbas y hablé de la comunidad que se teje entre mujeres. Asimismo, decidí ponerlo en descarga libre y fue ilustrado por una de mis mejores amigas, tatuadora y con quien comparto muchas vivencias en torno a mi diagnóstico de lupus.

6. Cartografiando tristezas, sanando juntas

Después de la aceptación y el buen recibimiento de *Hierbas contra la tristeza*, y con el entendimiento de que el conocimiento es comunitario, pensé que, aunque el texto estaba circulando muy bien en internet, no podía sólo quedarse como manual. Así que, después de un proceso autodidacta de leer y buscar información, comencé a crear un taller titulado *Cartografiando tristezas, sanando juntas*, cuyo objetivo es crear un espacio de confianza para poder verbalizar las violencias ejercidas en nuestro cuerpo, acción que tiene repercusión en una dimensión psicológica y espiritual. El taller se vale de las herramientas de la cartografía corporal, que nos hace reflexionar sobre nuestro cuerpo como primer territorio de defensa, mapear en él las secuelas de las violencias y observar cómo se transforman en malestares físicos. Por medio del dibujo, las participantes pueden expresar las zonas de su cuerpo donde recaen estos malestares. También se les invita a contar la historia detrás de esas violencias, por medio de palabras clave e imágenes. Asimismo, ellas deben crear un verso o un pequeño cuento con base en la terapia narrativa o en las llamadas prácticas narrativas, las cuales sostienen que cada

mujer es la propia especialista en su historia; entonces sólo cada una de nosotras puede contar la que le corresponde.

Al tratarse de un espacio comunitario, se encuentran las herramientas necesarias para re-historiar esas vivencias y con ello resignificarlas, se dan tipos de autocuidado y del cuidado de las otras, como pequeñas técnicas de masaje o automasaje y, por supuesto, una lista de hierbas y sus beneficios. Como acto ritual, se les pide a las asistentes que se den una limpia entre ellas, todo con el afán de fomentar la confianza y darle sentido a las prácticas comunitarias de sanación.

El taller ha recibido constante trabajo, cambios y modificaciones, y ha sido presentado en distintos ámbitos: para mujeres defensoras del territorio, mujeres reconstructoras después del sismo de 2017 en Juchitán, para mujeres periodistas que cubren notas de violencia de género y feminicidio, para mujeres lesbianas, para mujeres indígenas, mujeres víctimas de violencias, para niñas. He participado dos años consecutivos con el taller en el Campamento Feminista para Niñas, organizado por Mano Vuelta A. C., organización con sede en la Ciudad de Oaxaca.

Cartografiando tristezas será parte del banco virtual de iniciativas que promueve el Enlace Continental de Mujeres Indígenas de las Américas (ECMIA), cuyo fin es mostrar las buenas prácticas, una especie de mapeo para conocer proyectos de intervención que tengan como eje fundamental la prevención o acción contra las violencias hacia las mujeres.

Con las circunstancias de la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19, se está habilitando el taller para que se puedan abordar temas relacionados con el cuidado y el autocuidado en procesos de duelo; la adaptación a la nueva normalidad continúa, pues ahora nos estamos conectando de forma virtual.

El taller me ha devuelto la posibilidad de poner todos mis conocimientos al servicio de mi comunidad, y yo algo pude devolver en el taller que se implementó después de los sismos de 2017.

7. CONAMI y Colectivo Yehcoa Um

En búsqueda de respuestas sobre mi identidad, un día, en Facebook me topé con la convocatoria a un seminario de investigación sobre mujeres indígenas, así que, sin mucho pensarlo, apliqué para participar; se llevaría a cabo en la Ciudad Universitaria. Poder participar me regaló la oportunidad de conocer a otras mujeres indígenas, así como, sobre todo, enterarme de la existencia de la Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas (CONAMI) y de que había mujeres trabajando en temas que nos atravesaban a todas: migración, la pelea con la identidad, no sentirnos parte de la ciudad pero a la vez el temor de volver a las comunidades, de donde muchas habíamos salido para estudiar.

Durante aquel seminario conocí el maravilloso trabajo que desde hacía años llevaba a cabo la Coordinadora. En ese momento comencé a tejer cercanía con otras mujeres; una de ellas fue Laura Hernández, quien pronto me invitó a apoyar en labores de logística, ya que se aproximaba el 20 aniversario. Después de algunas otras colaboraciones como apoyo, recibí la invitación formal para ser parte del Colectivo Yehcoa Um, que es una organización que pertenece a la Coordinadora y en la que se trabajan temas de juventud indígena en la Ciudad. Por el colectivo han pasado varias integrantes que por una u otra razón han desertado, pero les han dado sustento a las bases que hasta el día de hoy acompañan nuestro caminar. Como parte del colectivo he tenido la fortuna de participar en los encuentros que organiza CONAMI, en los cuales he podido coincidir con compañeras de varios estados de la República y más recientemente con el ECMIA.

Encontrar un lugar dentro de CONAMI ha traído también grandes proyectos en mi vida; poder sentirme parte de una comunidad de mujeres que, como yo, estuvieron buscando un lugar en el mundo, ver a las mayores, me motiva, me da esperanza; saber que soy parte de una organización con una historia propia, con mujeres que han hecho historia, me devuelve sin duda a mi raíz; participar en los conversatorios, en las discusiones, y poder enunciar me sin miedo, me ha regalado libertad, y he encontrado en las mayores, en las jóvenes y en todas las mujeres que caminan en CONAMI compañeras de lucha, pero también de alegrías, de apoyo, de redes de sororidad, de redes

de confianza y amor. Encontré también otras jóvenes que desde esos espacios se enuncian como feministas y están en la lucha por los derechos sexuales y reproductivos, por la defensa de la vida de las mujeres indígenas, y, aunque muchas otras compañeras de lucha indígena no se definen como feministas y yo sí, hemos encontrado un espacio en común.

8. Cierre...

Todas las vivencias que he tenido a lo largo de mi vida configuraron gran parte de mi activismo en redes; siempre procuro tocar temas como el racismo, el clasismo, la misoginia y el lesbo-odio. Trato de recuperar para mí la vida y la sabiduría de mi abuela, de mi mamá, de mi tía María y de la recién fallecida tía Nina. Sin la fuerza de las mujeres que anduvieron antes de mí, hoy no podría caminar con la libertad que camino en la ciudad, y en cualquier lugar por donde me mueva.

Trabajar con mujeres indígenas y exponer en las aulas universitarias los conocimientos que he aprendido me dejan claro que es posible compaginar los saberes académicos con los saberes ancestrales y, además, ponerlos al alcance de nuestra comunidad. Ello no significa que estamos en una posición de poder con respecto a las otras y los otros, sino que estamos en un ejercicio de descolonización.

Hoy, poder nombrarme zapoteca es un orgullo para mí y está muy lejos de los estigmas que aprendí de niña. Estaré aquí habitando el mundo, como dijo Estela Hernández (2017), “hasta que la dignidad se haga costumbre”.

Referencias

- Hernández, E. (21 de febrero, 2017). Hasta que la dignidad se haga costumbre. Estela Hernández, hija de Jacinta Francisco Marcial. *Portal Político del Ciudadano. INEP, A.C.* Recuperado de: <http://www.inep.org/biblioteca/34-21-feb-2017-hasta-que-la-dignidad-se-haga-costumbre-estela-hernandez>

Autoetnografía de experiencias: formación, desarrollo de liderazgo y construcción de identidad indígena desde la academia

MANUEL LÓPEZ DELGADO

Resumen

Mediante la metodología de la autoetnografía, este documento aborda las experiencias y vivencias personales, familiares y escolares durante el trayecto formativo de una persona indígena que trabaja en el ámbito académico. En la narrativa son descritos el origen, la formación académica y la experiencia profesional. El proceso de reflexión con base en la construcción de la narrativa permitió encontrar dos factores que favorecieron el éxito en la educación superior, cuando no había programas de apoyo para las personas indígenas. Estos factores fueron las altas expectativas académicas de la familia de origen y la autoeficacia, relacionada con valores como la tenacidad, perseverancia y resiliencia. También fue identificado un activismo que puede darse desde la academia a favor de los pueblos indígenas. Específicamente del trabajo académico, se narran vivencias desde la enseñanza, gestión e investigación. El documento concluye resaltando cómo la autoeficacia, identificada en la revisión de la literatura y en el caso presentado, fue un factor determinante para lograr el éxito en la educación superior.

Introducción

El acceso, la permanencia y la participación en la educación superior por parte de los pueblos indígenas han sido limitados. Varios estudios que se presentan al inicio de este documento analizan algunas de las causas reportadas por las que los jóvenes de origen indígena no acceden a la educación superior. En la actualidad muchas de las instituciones de educación superior han establecido mecanismos de incorporación de las personas indígenas, lo cual ha permitido el acceso gradual y cada vez mayor de tales personas a los estudios universitarios.

El título de este trabajo habla sobre autoetnografía, experiencias, formación, desarrollo de liderazgo y construcción de la identidad indígena desde la academia. En el caso de la autoetnografía hace referencia a la metodología utilizada para escribir este documento. La autoetnografía es una metodología que examina el mundo social a través de las experiencias personales del investigador (Wall, 2016). Las narrativas autoetnográficas son escritas típicamente en primera persona y contienen detalles contextuales, diálogos, emociones y anécdotas que han sido influidos por la historia, y las estructuras social y cultural (Ellis y Bochner, 2000). Su característica central supone que el investigador que escribe la narrativa realiza un análisis profundo de sí mismo (McIlveen, 2008).

Respecto de las experiencias, se rescatan a nivel personal, familiar y educativo aquellas que permitieron que concluyera mis estudios de licenciatura y posgrado, sobre todo en tiempos donde no había programas de apoyo para personas indígenas. En el aspecto del liderazgo, creo que he desarrollado de manera paulatina algunas aptitudes sin habérmelo propuesto, lo que ha permitido mi participación en la presentación de las problemáticas de los pueblos indígenas a nivel Naciones Unidas. Sin embargo, como el liderazgo es un proceso, considero que todavía hay mucho que aprender en esta parte, sobre todo desde las perspectivas indígenas.

La construcción de la identidad indígena en la academia ha sido también un proceso gradual. Es importante comentar que mi visión y mi perspectiva se dan desde las experiencias vividas como indígena migrante a

una ciudad determinada, en un tiempo determinado, con un trayecto formativo particular.

Ser indígena en la actualidad tiene muchas facetas y es difícil estandarizar quién es persona indígena y cómo se es o se debe ser indígena. Recuerdo el caso de una persona rarámuri de la ciudad de Chihuahua que en una plática nos comentó que él conoció la región serrana ya de joven adulto. Él había nacido y crecido en una comunidad urbana, habla la lengua y convive con la comunidad indígena migrante. Aquí en Chihuahua, una de las primeras preguntas que tanto personas no indígenas como en algunos casos personas indígenas te hacen cuando te autoidentificas como indígena es “¿de qué parte de la sierra eres?”

Sabemos que el territorio es de importancia vital para las comunidades indígenas por la relación que tradicionalmente se tiene con la tierra. Sin embargo, los fenómenos de saqueo de recursos naturales y sobreexplotación que han generado las políticas públicas implementadas en las últimas décadas y que afectan directamente a los territorios y a las comunidades indígenas han generado cambios sociales, como la migración. Esto nos permite encontrar diferentes perfiles formativos y de experiencias, visiones de la vivencia indígena. En el presente documento describo las experiencias y las vivencias en mi trayecto formativo como persona indígena, especialmente en el nivel superior, al mismo tiempo que narro mis experiencias como académico indígena.

1. Participación de las personas indígenas en la educación superior

La baja participación de los pueblos indígenas en la educación superior es un problema presente a nivel global (Smith y Larkin, 2017). Investigadores de Canadá, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Australia han hecho visible este problema por varias décadas (Kirkness y Barnhardt, 1991; Jefferies, 1998; Smith, 2000; Deloria, 2001; Battiste, 2002; Guillory y Wolverson, 2008; Behrendt, Larkin, Griew y Kelly, 2012). En el caso mexicano, el acceso reportado

a la educación superior es de 1 a 3% (Schmelkes, 2013). Ampliar la participación de las personas indígenas en el nivel superior debe ser una política prioritaria (Anderson, 2016). La baja participación de las personas indígenas en la educación superior se debe a varias barreras, entre las que se incluyen problemas económicos y pobreza (James, Krause y Jennings, 2010), así como políticas públicas que propician el aislamiento cultural de los pueblos indígenas, prejuicios negativos por parte de la población no indígena, barreras de la lengua y bajo desempeño académico (Oliver, Grote, Rochecouste y Dann, 2015).

Wiks y Wilson (2015) han señalado que en la población indígena un mayor número de responsabilidades familiares y comunitarias en comparación con la población no indígena también es un factor que ha influido en la decisión de no continuar con los estudios de nivel superior. Otros investigadores como Bin-Sallik (2000) señalan causas como la falta de redes de apoyo familiares, tensiones culturales con estudiantes y profesores no indígenas, y dificultades en el desempeño académico (Barney, 2016).

Algunas universidades han establecido programas de apoyo para eliminar las barreras de incorporación de estudiantes indígenas y favorecer su éxito académico. Morgan (2001) demostró la importancia de los servicios de apoyo para estudiantes indígenas para ayudarlos a cursar y completar grados académicos con éxito. De igual manera, Andersen, Bandura y Walter (2008) señalan la función esencial que tienen las unidades/centros de apoyo para estudiantes indígenas. Di Gregorio, Farrington y Page (2000) sugieren como vital proveer ambientes de aprendizaje positivos y manejar cuidadosamente los procesos de orientación y seguimiento para los estudiantes indígenas cuando comienzan sus estudios universitarios.

Estos programas serían más efectivos si son complementados con apoyo emocional provisto por consejeros culturalmente capaces (Frawley, Ober, Olcay y Smith, 2017). Otro aspecto importante es el reclutamiento de personal indígena administrativo y docente para mejorar el acceso y éxito de los estudiantes indígenas en la educación superior (Andersen *et al.*, 2008).

Por otro lado, las investigaciones llevadas a cabo en casos de éxito de estudiantes indígenas en la educación superior señalan la autoeficacia como

un aspecto que podría ser fortalecido para mejorar su desempeño y logro. La autoeficacia académica es definida como los juicios personales sobre la capacidad de uno mismo para organizar y ejecutar acciones encaminadas a alcanzar el desempeño académico esperado (Zimmerman, 1995). La autoeficacia se refiere a las creencias de una persona respecto de sus habilidades para desempeñar tareas académicas (Bandura, 1997). Las investigaciones han encontrado que es más probable que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia tengan éxito en sus esfuerzos académicos (Chemers, Hu y García, 2001).

En el caso de estudiantes indígenas, la investigación realizada por Bryan (2004) en los Estados Unidos encontró que los esfuerzos para mejorar la autoeficacia impactaron positivamente en el desempeño académico de estudiantes navajo. De igual forma, Golightly (2006) encontró en estudiantes de este pueblo que los bajos niveles de autoeficacia de algunos de ellos son “uno de los factores que probablemente contribuyen a las bajas expectativas en su desempeño académico y la baja matriculación en niveles de preparatoria y educación superior” (p. 19).

Otro estudio llevado a cabo por Gloria y Kurpius (2001) sugiere una perspectiva amplia de factores no cognitivos que influyen en el desempeño académico y la decisión de no continuar con estudios de nivel superior de personas indígenas. Ellos encontraron que la autoeficacia es esencial para navegar en ambientes potencialmente negativos y discriminatorios. Esto mismo fue confirmado por Cumming-Ruwhiu (2012), quien investigó los factores determinantes en estudiantes indígenas maoríes en Nueva Zelanda que tuvieron éxito en el nivel superior. Se encontró la autoeficacia como factor determinante.

2. Origen, formación académica y experiencia profesional

Soy indígena rarámuri originario de Tomochi, Chihuahua, en la región de la sierra Tarahumara. Tomochi se encuentra a 45 minutos de la cascada de Basaseachi, la segunda más alta de Norteamérica. Es un pueblo histórico

tradicionalmente revolucionario. Fue la tierra de Gabriel Teporaca, un guerrero rarámuri que luchó en contra de la Conquista y colonización española en el levantamiento indígena más importante del norte de México. Asimismo, fue el pueblo que en 1891 se levantó en armas contra Porfirio Díaz.

En 2012 me convertí en el primer indígena originario del estado de Chihuahua en obtener el grado de doctor. Fui el primero de cinco hijos de José Esteban López Ledezma y María Luisa Delgado González. Cuando tenía cuatro años y empezaba mis estudios de preescolar, recuerdo los diálogos entre mi padre y mi madre sobre la posibilidad de dejar la sierra y emigrar a la ciudad de Chihuahua. Mi padre le comentaba a mi madre que en la ciudad sus hijos podrían acceder a más oportunidades de educación. Eso fue lo que motivó nuestra salida de la región serrana y nos establecimos en la ciudad de Chihuahua.

En Chihuahua cursé mi último grado de preescolar, y la primaria, la secundaria, el bachillerato, la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología, en la Escuela Normal del Estado de Chihuahua (ENECH), mis estudios como Ingeniero Zootecnista en Sistemas de Producción, por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y mis estudios de posgrado en la maestría en Administración, en la Facultad de Contaduría y Administración de la UACH. Posteriormente cursé la maestría en Educación en la Universidad Estatal de Nuevo México (NMSU, por sus siglas en inglés), en los Estados Unidos; finalmente, realicé mis estudios de doctorado en Educación en la Universidad de Birmingham, Inglaterra.

Respecto a mi experiencia profesional, en septiembre de 2001 comencé mi carrera como docente a nivel secundaria en el municipio de Guadalupe y Calvo, Chihuahua, en la región de la sierra Tarahumara. Este municipio colinda con los estados de Sinaloa y Durango y es uno de los municipios con mayor marginación en el estado. Al tiempo que inicié mi servicio docente, comenzaron mis estudios de posgrado en la maestría en Administración, lo cual implicaba mi traslado de Guadalupe y Calvo a la ciudad de Chihuahua los fines de semana. Los viernes por la tarde salía de la sierra en un viaje que duraba 12 horas para llegar en la madrugada y tomar clases el sábado por la

mañana. Los domingos muy temprano tomaba camino de regreso y llegaba por la tarde a Guadalupe y Calvo.

A los pocos meses de haber sido asignado como docente en Guadalupe y Calvo, fui invitado por el Centro de Maestros No. 11 para colaborar como asesor técnico pedagógico (ATP) a nivel secundaria. Mi función era capacitar y actualizar a los maestros, directores e inspectores de secundaria y telesecundaria en las diversas comunidades del municipio. Trabajaba como docente de secundaria por la mañana y en el Centro de Maestros por la tarde. Me desempeñé como docente y ATP por cuatro años, lo que me permitió conocer de cerca las realidades educativas y sociales de diversas comunidades indígenas tepehuanas u odami, presentes en ese municipio.

Posteriormente, en 2005, me enteré de una convocatoria por parte de la NMSU para contratar siete asistentes de investigación (*Research Assistant*) del estado de Chihuahua para colaborar en proyectos de investigación con población indígena en Chihuahua y al mismo tiempo cursar estudios de maestría. Como supe de esto cuando ya iba muy avanzado el proceso de selección, en una de las últimas visitas de los promotores del programa me acerqué con ellos. Al momento de manifestar mi intención de participar en el programa, les hice ver que era la única persona indígena presente, que vivía en la sierra y que conocía de cerca las realidades de las poblaciones indígenas. Consideraron mi comentario y me dijeron que, como debía de saber, los estudios y la interacción en NMSU eran en inglés y me pidieron que les dijera en inglés todo lo que les acababa de explicar, y lo hice. Después siguió una ronda de preguntas y respuestas también en inglés. Me pidieron que saliera un momento, me volvieron a llamar y me comentaron que iban a considerar mi caso, pero que debía presentar el examen TOEFL y obtener el puntaje que exigía la universidad para los estudiantes extranjeros. Quiero comentar que mi aprendizaje del inglés se dio de forma autodidacta mientras estuve trabajando en la región serrana: durante las noches estudiaba con unos libros y un material audiovisual que había conseguido.

La única institución que aplicaba el examen TOEFL en Chihuahua en aquellos años era el Tecnológico de Monterrey. Realicé mi examen y me quedé a 4 puntos de los 550 que solicitaba la universidad. Les presenté mis resultados y

consideraron que podrían tomar en cuenta mi candidatura; sin embargo, debía presentar el TOEFL oficial, ya que el presentado en el Tecnológico de Monterrey Campus Chihuahua no tenía validez en los Estados Unidos. Las opciones cercanas eran El Paso, Monterrey, Ciudad de México o Guadalajara. Me quedaba más cerca El Paso, pero, como no tenía visa, decidí ir a Monterrey y los resultados de este examen fueron muy similares a los del primero. La NMSU decidió aceptarme como estudiante de la maestría en Educación y obtener un empleo de Asistente de Investigación.

Cuando fui aceptado por la NMSU, solicité el cambio de mi plaza de profesor a una zona urbana mientras comenzaba el semestre, porque, cada vez que la NMSU requería algo, yo tenía que pedir permiso en mi trabajo y estaba descuidando mis funciones como docente y ATP; entonces me ofrecieron Ciudad Juárez. Mi experiencia en la NMSU fue bastante gratificante, porque tuve la oportunidad de profundizar mi conocimiento en el campo de la educación y de observar prácticas educativas en los Estados Unidos; además, pude colaborar en proyectos de investigación e intervención con pueblos indígenas de la región serrana del estado de Chihuahua y pueblos indígenas de Arizona y de Taos, Tesuque y Jemez, en Nuevo México.

Al final de mi maestría, un colega mexicano me comentó sobre las becas de la Fundación Ford para indígenas en México, por lo que decidí postular para continuar mis estudios de doctorado. Fui uno de los cuatro becarios de doctorado aceptados en 2008. Sin embargo, pasé por un tiempo de mucha reflexión, porque también me habían invitado a quedarme de forma definitiva en la NMSU impartiendo clases para adultos en el Doña Anna Community College y al mismo tiempo continuar con mis estudios de doctorado en aquella universidad. Finalmente decidí tomar la beca de la Fundación Ford. En 2009 comencé mis estudios de doctorado en Educación en la Universidad de Birmingham en Inglaterra y los concluí en 2012. Me convertí en el primer indígena originario del estado de Chihuahua con el grado de doctor.

En 2013 participé en una convocatoria que emite la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y obtuve una plaza como profesor investigador en el Departamento de Humanidades para el programa de Educación, en la cual me desempeño hasta la fecha. A la par, sigo trabajando en mi plaza inicial de

profesor de educación secundaria y he colaborado en los programas de maestría y doctorado en educación de la Universidad Regional del Norte, en Chihuahua. Actualmente colaboro como profesor invitado en la maestría en Desarrollo Profesional Docente de la Escuela Normal Superior de Chihuahua (ENSJM). En 2017 tuve la oportunidad de participar como Visiting Scholar en el Multinational Institute of American Studies de la Universidad de Nueva York Steinhardt (NYU).

En 2018 me postulé en el Programa de Becarios Indígenas de las Naciones Unidas, que se ofrece en las cuatro lenguas oficiales (inglés, francés, español y ruso), en Ginebra, Suiza. Ese año hubo alrededor de 800 postulaciones y se seleccionaron 35 becarios de 29 países. En mi caso fui seleccionado como Senior Indigenous Fellow. Como Senior Fellow tuve la oportunidad de trabajar por cuatro meses para las Naciones Unidas en la sección de Pueblos Indígenas y Minorías de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Esta experiencia me dio la oportunidad de conocer a profundidad los mecanismos e instrumentos disponibles para la defensa de los derechos de los pueblos indígenas. Posteriormente, he tenido la oportunidad de seguir participando en Naciones Unidas. Por ejemplo, en 2018 estuve en la revisión de México por el Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés); ese mismo año participé en la revisión de México por el Comité de la ONU contra las Desapariciones Forzadas y en el tercer ciclo del Examen Periódico Universal (EPU)-Revisión de México. En 2019 estuve presente en el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. En 2020 me registré para participar en el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, pero el evento se pospuso debido a la pandemia de COVID-19.

3. Categorías emergentes

En esta parte se abordarán aquellas categorías temáticas que considero relevantes, determinantes y que han influido en mi experiencia como persona de origen indígena que ha tenido la oportunidad de acceder a la educación

superior. Estos temas se han originado por medio del ejercicio profundo de reflexión durante el trabajo con mi autobiografía.

3.1 Factores que favorecieron al éxito en la experiencia en la educación superior

Esta primera dimensión hace referencia a aquellos factores que me permitieron haber cursado con éxito mis estudios de licenciatura y posgrado. Quiero comentar que el acceso, la permanencia y la conclusión de mis estudios superiores no fueron sencillos. De hecho, como indígena viviendo en una zona urbana tendría que hablar, en un inicio, un poco sobre el camino recorrido para llegar al nivel superior. Mis experiencias en la educación básica preescolar, primaria y secundaria no las considero muy diferentes de las de cualquier niño y cualquier adolescente que cursaran su educación en una escuela pública de una zona periférica de la ciudad de Chihuahua de hace casi 40 años: pobreza, carencias, limitaciones. En particular, sobre mi condición como indígena tengo recuerdos muy puntuales de discriminación por parte de algunos compañeros de secundaria, quienes en ocasiones me hicieron burla y comentarios despectivos por ser indígena. Cursé mi secundaria en dos escuelas y en las dos tuve esas experiencias.

Siento que enfrenté las dificultades más grandes en la educación media superior, que comencé hace casi 30 años. Al terminar la secundaria me inscribí en el Colegio de Bachilleres plantel 1 y para acceder a un espacio debía obtener un puntaje alto en el examen de admisión. No quedé en mi primera opción y batallé bastante para que me aceptaran en el plantel 2.

A la distancia, y ahora que me dedico a la educación, entiendo varias cosas, entre ellas que la educación pública brindada a las poblaciones que viven en condiciones de pobreza no es de la misma calidad que la que se brinda, por ejemplo, a estratos de clase media. Generalmente las escuelas que atienden a las poblaciones que viven en pobreza están menos equipadas, hay más demora en la asignación de maestro y por lo tanto los alumnos pierden mayor número de clases, entre otras problemáticas. Esta situación repercute en la competencia por un espacio educativo en una institución o

carrera por medio del puntaje en un examen de ingreso. Me tocó ver tales experiencias cuando trabajé como maestro en la región serrana: algunos jóvenes iban a las ciudades con mucha ilusión y en varios casos no quedaban en la carrera que elegían.

Regresando a mi caso en el bachillerato, como joven indígena fue relevante haber sentido que no pertenecía a ese ambiente educativo. Realmente fui el único estudiante indígena en el plantel y tuve muchas dificultades para adaptarme, lo cual se manifestó en mi bajo desempeño académico y propició que por poco me expulsaran, ya que había acumulado materias reprobadas. Sin embargo, hice mi mayor esfuerzo y logré regularizar mi situación.

De igual manera, durante el nivel superior tuve muchas dificultades, sobre todo económicas. Es importante destacar que inicié mis estudios de educación superior hace unos 25 años. En aquellos tiempos, en las instituciones de educación superior no había muchos de los programas de apoyo y becas para estudiantes indígenas que existen en la actualidad. A pesar de las circunstancias, empecé mis estudios en la UACH, que siempre ha sido de las universidades públicas más caras del país. Por ejemplo, Figueroa reporta que en 2015 el costo de la colegiatura por semestre en la UACH alcanzó hasta los siete mil pesos por semestre, lo cual contrasta por mucho con los costos de otras universidades del centro y sur del país. Al término de mi segundo semestre, me vi en la necesidad de abandonar temporalmente mis estudios, porque no tenía la manera de pagar la colegiatura; por lo tanto, decidí ingresar al CONAFE como maestro comunitario por un año. Así, obtendría una beca por tres años y podría retomar mis estudios.

A pesar de las dificultades, hubo otros elementos que me ayudaron a terminar mis estudios universitarios con éxito. A continuación, desarrollo un par de ellos:

— *Altas expectativas académicas de la familia de origen.* Un elemento que considero que ha sido determinante para haber obtenido educación superior fueron las altas expectativas y el valor que se le dio a la educación en mi familia. Como mencioné al principio, la razón principal de emigrar a la ciudad hace casi 40 años, por parte de mis padres, fue que sus hijos

tuvieran más oportunidades de educación. Sin embargo, las condiciones en las que llegamos y vivimos en la ciudad de Chihuahua fueron muy limitadas. Mi padre vendió la casa en Tomochi y algunas cabezas de ganado, depositó el dinero en el banco y se comprometió a destinarlo a la educación de sus cinco hijos y para casos de emergencia. Compró una casa pequeña en la periferia y ahí vivimos.

Mi padre trabajó como peón y velador hasta el último día de su vida. Sus ahorros le duraron 18 años y los usó principalmente para nuestros gastos de educación y para ocasiones en que se quedaba sin trabajo. Mi padre no dudaba en retirar para el pago de inscripciones o materiales educativos que necesitábamos. Todavía recuerdo cuando fue a retirar el último dinero que le quedaba, con eso pagué la inscripción al segundo semestre de mis estudios en la UACH.

Finalmente, sus cinco hijos logramos cursar estudios de nivel superior y superamos muchas dificultades. Mi padre falleció un año antes de que yo, como el mayor de los hijos, terminara mi licenciatura. Sus hijos, desde muy pequeños, entendimos el sacrificio y la importancia que tenían los estudios para nuestros padres.

— *Tenacidad, perseverancia y resiliencia.* Otro rasgo que considero que influyó en que haya obtenido estudios de nivel superior han sido la tenacidad, la perseverancia y la resiliencia. Muchas veces me he puesto a pensar que he excedido por mucho los logros académicos de amigos, conocidos y vecinos con los que crecí. De todos los compañeros de la primaria, soy el único que cursó la universidad. La situación fue muy similar en secundaria: sólo dos compañeros y yo cursamos estudios universitarios. Y de todos los compañeros de educación básica, soy el único con estudios de doctorado. En este sentido, considero que la determinación y la habilidad de superar muchos obstáculos, retos y situaciones personales difíciles ha sido fundamental para avanzar como estudiante y actualmente en mi carrera como académico.

Como mencioné con anterioridad, crecimos en un ambiente de muchas limitaciones, porque lo que mi padre ganaba como velador alcanzaba sólo

para cubrir las necesidades básicas de la familia; en ocasiones llegaba a recurrir a sus ahorros cuando teníamos dificultades económicas. Yo me di cuenta de esa situación y desde los 10 años comencé a trabajar vendiendo el periódico todas las mañanas. Durante la primaria y parte de la secundaria, estuve en el turno vespertino, así que por tres años vendí el periódico para cubrir parte de mis gastos. En el bachillerato también quedé en el turno vespertino, así que durante las mañanas trabajé en un taller de enderezado y pintura, en una vulcanizadora y en una fábrica de escobas y trapeadores. En estos lugares los dueños accedieron a darme trabajo de medio tiempo.

Algo importante a resaltar en mi etapa de bachillerato fue que me sentí como fuera de ambiente, como que no pertenecía ahí, batallé para adaptarme. En este periodo comencé a reprobado materias y, al terminar cuarto semestre, ya había acumulado cinco materias reprobadas; debía pasar al menos una de ellas en los exámenes extraordinarios para tener derecho a inscribirme en quinto semestre y no quedar fuera del Colegio de Bachilleres. Logré recuperar dos de ellas y más adelante las restantes, así hasta que egresé con éxito. Siento que era muy evidente que venía de un estrato social diferente al de mis compañeros, además de mi origen indígena. Durante el bachillerato no recuerdo experiencias negativas o positivas por pertenecer a un pueblo indígena en comparación con la etapa de secundaria. Sin embargo, a la distancia reflexiono que ese poco acercamiento se dio porque en aquellos tiempos los docentes no eran formados con enfoques educativos basados en la inclusión y tampoco prestaban atención diferenciada. Sin embargo, al final logré superar las barreras y egresé del bachillerato con éxito, aunque no con muy buenas calificaciones.

Después comenzaron mis estudios de nivel superior en la UACH, en la carrera de Ingeniero Zootecnista. Ahí tuve la limitante de que entraba a las siete de la mañana a mis clases y terminaba a las tres de la tarde, además de que las instalaciones estaban muy lejos. Esta circunstancia me imposibilitó conseguir un trabajo de medio tiempo por las tardes. Mi padre me apoyó con los gastos de inscripción de los dos primeros semestres

y después tuve que abandonar temporalmente mis estudios. Ingresé al CONAFE como prestador de servicio social dando clases de primaria en una comunidad rural y me hice acreedor a una beca por tres años. Ahí descubrí mi pasión por la enseñanza. Entonces mostré interés por inscribirme en la Normal para formarme como docente. Coincidió que la licenciatura que me interesaba (Educación Secundaria con especialidad en Biología) era vespertina. Así que para cuando regresé de CONAFE, ya con una beca mensual, retomé la carrera de Ingeniero Zootecnista, a la que asistía por las mañanas, y en el turno vespertino comencé la carrera de docente en la Normal del estado. Así que cursé dos licenciaturas al mismo tiempo. A pesar de ello la situación en mi hogar seguía siendo difícil, porque mis demás hermanos también cursaban sus estudios de bachillerato y de nivel superior; dos de mis hermanas sí tuvieron la posibilidad de conseguir un empleo para estudiar y trabajar al mismo tiempo.

Respecto de mi experiencia como indígena en el nivel superior, recuerdo que en una ocasión un profesor de Zootecnia platicó conmigo y me comentó que era la primera persona indígena que él veía como estudiante universitario; me dijo que tenía una gran responsabilidad por mi gente. En el caso de la Escuela Normal, no hubo ninguna experiencia relacionada con pertenecer a un pueblo originario y de igual manera en los cuatro años de carrera fui el único estudiante indígena.

Un suceso relevante en el nivel superior fue la muerte repentina de mi padre, en un accidente, un año antes de que terminara mis estudios. Me dolió mucho porque era mi ilusión que él me viera graduarme; ésa fue la razón principal por la que él decidió que saliéramos de la sierra y no pudo ver consumado ese sueño.

Cuando fui asignado maestro en Guadalupe y Calvo, uno de los municipios más remotos del estado de Chihuahua, viví otras experiencias que muestran tenacidad y perseverancia. Por las noches estudiaba inglés de forma autodidacta con unos materiales escritos y audiovisuales que conseguí. En aquellos tiempos no tenía internet, así que no podía tomar clases en línea, por lo que decidí aprender por mi cuenta. Fueron tres años de estudiar solo casi todas las noches; gracias a ello más adelante pude

obtener un empleo y un espacio para cursar la maestría en Educación en la Universidad Estatal de Nuevo México y los estudios de doctorado en la Universidad de Birmingham.

En marzo de 2012, tres meses antes de que terminara mi doctorado, ocurrió un evento de mucha relevancia en mi vida. Viajé de Inglaterra a Chihuahua para casarme; llegué un viernes a Juárez; ahí vi a mi madre y a dos hermanas, quienes cruzarían el sábado por la mañana a El Paso para comprar sus vestidos para la boda. El sábado se levantaron temprano para irse, yo también me levanté pero decidí quedarme en Juárez para descansar un poco del viaje del día anterior. Me despedí de ellas. No sabía que me estaba despidiendo para siempre. A la media hora sonó el teléfono y nos dijeron que había ocurrido un accidente y que había fallecido una de ellas, pero finalmente fallecieron las tres.

Ahí perdí a la mitad de mi familia. La boda estaba programada para una semana después; no la cancelamos y, en el mismo lugar en que fueron los funerales de la mitad de mi familia, me estaba casando tres días después. Fue un suceso que me afectó bastante. A la semana regresé a Inglaterra. Tuve que terminar los capítulos finales y más importantes de mi tesis con esa vivencia emocional tan complicada. Me repuse gradualmente, saqué la tesis y concluí mis estudios doctorales.

3.2 Trabajo desde la academia

La formación y preparación que obtenía me llevaban de manera gradual hacia el trabajo académico. Primero en la experiencia como docente de educación básica y asesor técnico pedagógico, luego en mis estudios de posgrado como asistente de investigación, y actualmente como profesor investigador e invitado en otras instituciones. Desde esas primeras experiencias como asesor en la región serrana, tuve contacto y trabajé con las comunidades indígenas. En los cursos y talleres que brindaba a los docentes en servicio de las diferentes escuelas del municipio, los capacitaba para que brindaran una educación culturalmente pertinente en la que las prácticas pedagógicas

favorecieran el uso y la preservación de las lenguas indígenas y de las prácticas culturales tradicionales.

De igual manera, muchas de estas comunidades conviven con comunidades no indígenas; por ello trabajaba con los profesores los enfoques interculturales. Posteriormente, en mis estudios de posgrado, colaboré en proyectos de investigación con grupos indígenas de los Estados Unidos, lo que me permitió conocer parte de su historia, sus problemáticas y luchas. En la actualidad, me desempeño como profesor investigador y he tenido la posibilidad de irme desarrollando e incursionar en un activismo desde una perspectiva académica.

He sido activista en distintos ámbitos, como la docencia, la gestión e investigación, la organización de eventos y foros en que se discuten asuntos importantes para las comunidades indígenas, y en la participación en eventos organizados de forma autónoma por las comunidades indígenas de Ciudad Juárez y en los convocados por instancias municipales y estatales. De la misma manera, he desempeñado mi activismo a nivel internacional en el Consulado de los Estados Unidos promoviendo diferentes programas para los estudiantes indígenas de la UACJ, así como en las Naciones Unidas, participación de la que he hablado antes.

A continuación, quiero hablar de mis experiencias como persona indígena en las facetas relacionadas con la actividad académica.

— *Enseñanza*. Transcurrió un año entre que terminé mi doctorado y tuve la oportunidad de concursar por una plaza en la UACJ. Generalmente, cuando se terminan los estudios de posgrado, lo primero que se busca es una oportunidad para colaborar en alguna institución. Recuerdo una plática con una colega rarámuri que ya tenía su maestría, pero que no podía obtener una plaza como profesora porque la universidad que existe en la comunidad donde ella vive es pequeña y no se generan espacios con tanta frecuencia. En mi caso, antes de concursar por la plaza, anduve buscando en diversas instituciones y universidades. De hecho, en ese año de búsqueda impartí diferentes cursos como profesor sin contrato fijo.

Ingresé como profesor de tiempo completo al programa de Educación de la UACJ. En este campo es en el que he tenido mi formación y desempeño profesional. Mi interés se ha centrado en aspectos relacionados con la educación intercultural. A mi ingreso al programa, como ya tenía su organización, me ofrecieron las clases que tenían disponibles. Poco a poco me he ido acomodando para trabajar cursos de mi interés en los que puedo abordar diferentes aspectos de las comunidades indígenas. El más cercano es el curso de Educación Comunitaria, en el que abordamos aspectos que se viven en las comunidades rurales, indígenas y de migrantes en regiones urbanas, además de las metodologías más favorables para la enseñanza en esas poblaciones. Varias materias del programa de Educación tendrían que ver con la educación indígena; sin embargo, una limitación es que uno debe apegarse a la carta descriptiva oficial del curso. Aun cuando se tiene libre cátedra, no se pueden agregar contenidos y en general el programa de Educación está enfocado en contextos urbanos.

El curso de Educación Comunitaria es el único cuyos contenidos se relacionan directamente con las comunidades indígenas rurales y urbanas. Generalmente, el curso se me satura; muchos alumnos buscan tomarlo conmigo aun cuando el sistema no les permite ya inscribirse por cupo lleno; entonces los alumnos me buscan para que abogue por ellos ante la coordinación del programa. Considero que esto sucede porque tienen a un profesor indígena hablando sobre cuestiones indígenas. Las instituciones de educación superior nos han acostumbrado a que los temas indígenas sean abordados por especialistas no indígenas.

Impartir Educación Comunitaria ha sido una experiencia muy satisfactoria, porque he tenido la oportunidad de compartir con jóvenes que se forman como docentes aspectos de cómo viven las comunidades indígenas y cómo se debe ofrecer una educación culturalmente pertinente. Algunos egresados sí solicitan enseñar en la región serrana, pero como también hay población indígena migrante en las ciudades (en Ciudad Juárez, por ejemplo, han migrado más de 20 mil indígenas), también se requieren profesores formados con este perfil.

Como docente, también he tenido experiencias en otras instituciones; por ejemplo, he sido profesor invitado de posgrado en Chihuahua en la Universidad Regional del Norte (URN) y en la Escuela Normal Superior de Chihuahua (ENSJM), en diferentes cursos y a lo largo de los últimos nueve años. He impartido varias materias en las que, aun siguiendo el programa, he tenido más oportunidad de relacionar contenidos que tienen que ver con los derechos a la educación de los pueblos indígenas y la interculturalidad.

Se me hizo interesante la experiencia de impartir clases por tres años en la URN, campus Nuevo Casas Grandes, en donde está presente la interculturalidad, porque en esta región conviven mestizos, mormones, menonitas, población indígena de Chihuahua y migrante. En la ENSJM imparto varios cursos; uno de los que más me gusta es el de Alternativas de Atención a la Diversidad, porque aborda más aspectos de los pueblos indígenas. Al igual que en la UACJ, los estudiantes se muestran satisfechos de que sea un especialista indígena el que les hable de aspectos de la educación indígena misma.

— *Gestión e investigación.* Otras de las funciones que desempeño como académico son la gestión y la investigación. La gestión dentro de la universidad implica participar en academias, comités, reuniones, entre otros eventos. Aquí he realizado activismo a favor de los pueblos indígenas, sobre todo en la incorporación de más estudiantes indígenas a los diferentes programas de la universidad. Ingresé en julio de 2013 y un mes después se conformó un equipo para favorecer la presencia y el fortalecimiento de las culturas indígenas dentro de la universidad.

Asimismo, fui invitado como miembro en la elaboración de la propuesta de integración de estudiantes indígenas a la universidad y participé en la redacción del documento que se presentó ante el Consejo Universitario –después de un año de trabajo se le nombraría Comisión de Apoyo a Estudiantes Indígenas de la UACJ–. En ese documento solicitamos la creación de una instancia dentro de la universidad para la incorporación de estudiantes indígenas y su acompañamiento durante sus estudios,

así como un apoyo más cercano por parte de la universidad hacia las comunidades indígenas de Ciudad Juárez. Así surgió en 2014 el Comité de Apoyo a Estudiantes Indígenas de la UACJ. Hemos ido incorporando gradualmente un número mayor de estudiantes indígenas a los diferentes programas de estudio, al mismo tiempo que realizamos reuniones, talleres y encuentros para fortalecer la identidad indígena. De igual manera los estudiantes indígenas tienen garantizada una beca que los exime del pago de colegiaturas durante sus estudios.

Otro aspecto que me gustaría resaltar fue mi participación en la creación del Modelo Educativo Visión 2040 de la UACJ, en el cual profesores con amplio reconocimiento y desempeño nos encargamos de definir el rumbo que debe tomar la universidad en los próximos 20 años. En mi caso, representé al Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA) y promoví e hice énfasis en que la universidad fortalezca aún más los mecanismos de incorporación y apoyo a estudiantes de grupos indígenas y de otros grupos vulnerables.

Es importante destacar que en marzo de 2021 apareció en *El Economista* el *ranking* de universidades. En él la UACJ se posiciona como la tercer mejor universidad del noroeste de México y destaca precisamente en los aspectos de Diversidad e Inclusión (Molina, 2021). Dos semanas antes de que iniciara el confinamiento por el COVID-19, en una plática con el rector, le mencioné la necesidad de pasar del modelo de incorporar a estudiantes indígenas a incorporar también a más profesores y académicos indígenas y de grupos vulnerables. Él mostró interés en la propuesta, pero entramos en confinamiento y ya no hemos podido dar seguimiento a esa petición.

Con respecto a mi actividad como investigador, he enfocado mi trabajo en la educación indígena. Tengo varios artículos publicados y los últimos en revistas internacionales con factor de alto impacto. Esto me ha llevado a pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores. También he participado como ponente a nivel nacional e internacional y como investigador visitante en la Universidad de Nueva York.

Conclusiones

Este ejercicio me ha permitido reflexionar sobre mi historia como académico indígena y ha propiciado que me detenga a analizar una variedad de aspectos en mis experiencias educativas en los distintos niveles, al igual que analizar vivencias personales y familiares que han influido en mi vida educativa. Todavía, en muchos casos, para los pueblos indígenas es complicado acceder a la educación superior; se continúa marginando nuestra participación plena en distintos ámbitos y continúa la desigualdad de condiciones en contraste con la población no indígena.

En la revisión de la literatura presentada al inicio de este documento, he mencionado la percepción de autoeficacia como factor importante en la conclusión exitosa de estudios de nivel superior en personas indígenas. Al analizar las distintas vivencias narradas en este documento, en mi caso, la autopercepción de mi capacidad, la perseverancia y la determinación fueron claves para superar muchas de las dificultades encontradas a lo largo de mi formación académica. Por ello, creo que es importante que se fomente en las nuevas generaciones de niños y jóvenes indígenas el desarrollo de un autoconcepto positivo y habilidades de resiliencia que les permitan ingresar y concluir sus estudios de nivel superior con éxito para beneficio de sus comunidades y de ellos mismos.

Referencias

- Anderson, I. (2016). Indigenous Australians and higher education: The contemporary policy agenda. En A. Harvey, C. Burnheim y M. Brett (Eds.). *Student Equity in Australian Higher Education: Twenty-five years of a fair chance for all* (pp. 221-239). Singapur: Springer Nature.
- Andersen, C., Bandura, T. y Walter, M. (2008). Indigenous higher education: the role of universities in releasing the potential. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 37(1), 1-8.

- Battiste, M. (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education: A literature review with recommendations. Prepared for the National Working Group on Education and the Minister of Indigenous Affairs*. Ontario: Indian and Northern Affairs Canada.
- Behrendt, L., Larkin, S., Griew, R. y Kelly, P. (2012). *Review of Higher Education access and outcomes for Aboriginal and Torres Strait Islander people: Final report*. Canberra: Panel of the Review of Higher Education Access and Outcomes for Aboriginal and Torres Strait Islander People (“the Panel”).
- Bin-Sallik, M. (2000). *Aboriginal Women by Degrees: Their stories of the journey towards academic achievement*. St. Lucia: University of Queensland Press.
- Barney, K. (2016). Listening to and learning from the experiences of Aboriginal and Torres Strait Islander students to facilitate success. *Student Success*, 7(1), 1-11.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of self control*. Nueva York: Freeman.
- Bryan, M. (2004). An examination of Navajo cultural identity and its relationship to academic achievement. Provo: Brigham Young University.
- Chemers, M. M., Hu L. T. y Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Cumming-Ruwhiu, A. S. M. (2012). *Te Ara Manukura: the factors motivating young Māori to enter university*. Palmerston North: Massey University.
- Deloria, V. (2001). Higher education and self-determination. En V. Deloria y D. Wildcat (Eds.), *Power and place: Indian education in America* (pp. 123-134). Colorado: American Indian Graduate Center and Fulcrum Resources.
- Di Gregorio, K., Farrington, S. y Page, S. (2000). Listening to our students: Understanding the factors that affect Aboriginal and Torres Strait Islander students’ academic success. *Higher Education Research and Development*, 19(3), 297-309.

- Ellis, C. y Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Figueroa, M. E. (06 de agosto de 2015). Son la UACJ y la UACH de las más caras del país. *El Diario*. Recuperado de: https://diario.mx/Local/2015-08-06_ce0ff0e9/son-uacj-y-uach-de-las-mas-caras-del-pais/.
- Frawley, J., Ober, R., Olcay, M. y Smith, J. A. (2017). *Indigenous Achievement in Higher Education and the Role of Self-Efficacy: Rippling Stories of Success*. National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE), Perth: Curtin University.
- Guillorrry, R. y Wolverton, M. (2008). It's about family: Native American persistence in higher education. *The Journal of Higher Education*, 79(1), 58-87.
- Golightly, R. (2006). Defining the components of academic self-efficacy in Navajo American Indian High School Students (tesis de doctorado). Brigham Young University, Provo. Recuperado de: <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/817/>.
- Gloria, A. M. y Robinson Kurpius, S. E. (2001). Influences of self-beliefs, social support and comfort in the university environment on the academic nonpersistence decisions of American Indian undergraduates. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7(1), 88-102.
- James, R., Krause, K. L. y Jennings, C. (2010). *The first year experience in Australian universities*. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Jefferies, R. (1988). Maori participation in tertiary education: barriers and strategies to overcome them. Prepared for the Te Puni Kokiri. Wellington: Ministry for Maori Development.
- Kirkness, V. y Barnhardt, R. (1991). First Nations and higher education: The four Rs –respect, relevance, reciprocity, responsibility. *Journal of American Indian Education*, 30(3), 1-15.
- McIlveen, P. (2008). Autoethnography as a method for reflexive research and practice invocational psychology. *Australian Journal of Career Development*, 17, 13-20.

- Molina, M. C. H. (12 de marzo de 2021). UACJ, entre las mejores de la región. *Gaceta UACJ*. Recuperado de: <https://gaceta.uacj.mx/blog/2021/03/12/uacj-entre-las-mejores-de-la-region/>.
- Morgan, D. (2001). Indigenous education: Factors affecting students' decisions to continue or withdraw from tertiary studies at Flinders University. *International Education Journal*, 2(4), 233-239.
- Oliver, R., Grote, E., Rochecouste, J. y Dann, T. (2015). Indigenous student perspectives on support and impediments at university. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 45(1), 23-35.
- Schmelkes, S. (2013). Indigenous students as graduates of higher education institutions in Mexico. En R. Cortina y C. Baker (Eds.), *The Education of Indigenous Citizens in Latin America* (pp. 124-147). Bristol: Multilingual Matters.
- Smith, G. (2000). Maori education: Revolution and transformative action. *Canadian Journal of Native Education*, 24(1), 57-72.
- Smith, J., Trinidad, S. y Larkin, S. (2017). Understanding the nexus between equity and Aboriginal and Torres Strait Islander higher education policy agendas in Australia. En J. Frawley, S. Larkin y J. Smith (Eds.), *Indigenous pathways, transitions and participation in higher education: From policy to practice* (pp. 15-30). Singapore: Springer Nature.
- Wall, Sarah S. (2016). Toward a moderate autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1), 1-9.
- Wiks, J. y Wilson, K. (2015). Indigenous Australia: A profile of the Aboriginal and Torres Strait Islander higher education student population. *Australian Universities' Review*, 57(2), 17-30.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 203-231). Nueva York: Cambridge University Press.

Andares desde la dignidad: identidad, profesionalización y luchas de una mujer ayuujk

ZENAIDA PÉREZ GUTIÉRREZ

1. Jä'äyäjten, jukyäjten. Wunmä'äyën¹

*Para las niñas no conocer la historia de las mujeres
es privarlas de un futuro mejor.*

SARA LÓPEZ²

Convocada para escribir en tiempos de pandemia, año 2020. Atrás habían quedado los temores del cambio de milenio; sin embargo, de nuevo se nos obliga a un alto, a un retorno, a un repaso de lo vivido.

Algunas personas lo han vivido en su cuerpo, otras en su función de cuidadoras/es y unas más como parte de la comunidad. Juntas hemos atestiguado cómo se desmorona el discurso de que la salud es un derecho básico al que todas las personas tenemos acceso de manera gratuita. La COVID-19 nos hizo revisar y recurrir a los recursos con los que contábamos para afrontar el miedo, el desconocimiento, la incertidumbre. Muchos retornamos a nuestros

¹ Traducido al español diría: “Ser persona, tener vida y tener pensamiento propio”.

² Fundadora de Herstóricas, proyecto feminista de divulgación e investigación que reivindica la aportación de las mujeres.

territorios, retornamos a la medicina propia; otros retornaron a su nido familiar; otros más se quedaron en el sitio que les permitiera sobrevivir.

Me tocó el retorno por decisión, pues me correspondía asumir un cargo en mi comunidad para la fiesta tradicional de mayo, una celebración de gran concurrencia que dinamiza la vida comunitaria, fortalece el tejido de la organización propia y da una oportunidad para seguir afianzando lazos comunitarios.

La pandemia me alcanzó en mi comunidad, desde donde hago trabajo a distancia y alterno mis reuniones virtuales con el cuidado de mis aves de traspatio, de mis hortalizas y flores; además, en este 2021, me corresponde atender un nuevo cargo comunitario. Desde este espacio, ensayo conciliar mi tiempo personal, laboral y comunitario, un ejercicio complejo que representa un desafío cuando una ya conoce el ejercicio del tiempo personal, pero no necesariamente tiene presente el tiempo familiar o comunitario.

Trabajar desde casa permite a mis seres queridos, sobre todo a las generaciones que me siguen, conocer esa otra modalidad de ejercer la vida profesional, la que se hace a distancia; los deja ver que, a través de las nuevas posibilidades de comunicación, podemos desde acá seguir conociendo e influyendo en las decisiones del exterior. Desde mi pueblo, por ejemplo, pude participar en el proceso de la candidatura a la titularidad del Consejo Nacional para Prevenir La Discriminación (CONAPRED),³ desde aquí participé en la charla TEDx⁴ y desde este lugar de retorno compartiré, por medio de este escrito, parte de mi camino andado en la vida estudiantil, personal, comunitaria y profesional.

Soy Zenaida Pérez Gutiérrez, mujer ayuujk. Nieta de Marta García y María Vásquez, hija de Victoriana Gutiérrez Vásquez y Ramón Pérez García, comunera y ciudadana de Tlahuitoltepec, Mixe. Migrante a los 14 años. Soy profesionista, activista y defensora de los derechos de las mujeres y pueblos

³ El CONAPRED es un órgano de Estado, institución rectora que promueve políticas y medidas tendientes a avanzar en la inclusión social y garantizar el derecho a la igualdad de todas las personas.

⁴ Las charlas TEDx convocan y brindan plataformas a emprendedores, pensadores y figuras de todas las áreas para compartir ideas que apasionen, que motiven, que inspiren y llamen a la acción por mundos mejores.

indígenas, aliada en la lucha de las mujeres afromexicanas. Hermana, hija, comadre, amiga y tía de muchas sobrinas y sobrinos.

He desempeñado cargos comunitarios en mi pueblo natal, también he participado en la administración pública, fui activista en movimientos juveniles y estudiantiles, colaboro en organizaciones de la sociedad civil, soy parte del movimiento de derechos humanos en general y en específico de las mujeres indígenas, estoy aprendiendo sobre racismo y soy parte de diversas articulaciones de las redes de mujeres indígenas de México y Centroamérica.

Desde estas identidades escribiré parte de mis andanzas, aprendizajes y reflexiones, abonadas por mi ser ayuujk, *Xaam jä'äy*, habitante del barrio Matsyut, Tsenkutyum de Tlahuitoltepec, pueblo situado en la Sierra Mixe, que es parte de la cadena montañosa de la Sierra Madre del Sur, cobijada por el Zempoaltépetl y distintos sitios sagrados que nos brindan fortaleza y esperanza. Hablaré desde éste, mi lugar de origen y retorno, desde esta tierra que alberga mi ombligo y me da raíz.

2. Mi pueblo. Las raíces, nuestros aportes y aspiraciones

*...ku yä'ät ja wyëntsë'jk'iiny tpëktä'äky,
jëts yä'ät ja et ja nyäyx myo'ët kyaxët ja ëyäjten...*⁵

El Zempoaltépetl es uno de nuestros mayores sitios de ritualidad, ofrenda y adoración. Cuentan las múltiples historias que ahí aguardan Konk y Tajëew,⁶ hermanos que, a pesar de sus diferencias físicas de animal-humano, supieron poner en común sus fortalezas, habilidades y sabiduría para sacar adelante a su pueblo Ayuujk de embates externos. Hoy son el sitio de petición, de recordatorio, de llamada de atención y de agradecimiento, por lo que nos

⁵ “Ahora que realiza su ofrenda, que la tierra le colme de bienestar”, extracto de las palabras de ofrecimiento de un/una *majä'äy* (principal) en la apertura del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente de Tlahuitoltepec.

⁶ Son las deidades que acorde con nuestra memoria, historia y presente nos dan la fortaleza para afrontar los embates que las circunstancias nos presentan.

acuerpan, acompañan y fortalecen en cada uno de nuestros caminares y andanzas en esta vida acá, sobre la tierra.

Cada familia tiene relaciones diferentes con estas deidades: unos más cercanos, otros más ocasionales, dependiendo también de las historias de control, transmisión, manipulación o despojo, o de la resistencia de sus abuelas y abuelos que resguardaron y transmitieron su sabiduría, aunque eso, en tiempos de invasión, significó poner en riesgo su vida misma.

Por ello hoy honro y agradezco a esas madres, abuelas/os, curanderas/os, guías, las y los *Xëmaapyë*,⁷ que, a pesar de todo, no olvidaron sus conocimientos; que, con la fuerza de la naturaleza, crearon todas las estrategias posibles para no perder la memoria; que utilizaron –y eso sucede hasta hoy– medios como los sueños, los aires o los viajes para transmitir, para no olvidar quiénes somos y quiénes nos sostienen en esta vida.

Xaamkëxp⁸ es el nombre ayuuik (mixe) de mi pueblo. Santa María Tlahuitoltepec, mis abuelos/as contaban que es éste el lugar, punto de equilibrio, el centro, por eso hay que procurar la paz, porque el día que aquí estalle una guerra no va a parar y será el fin de nuestros tiempos. Esto lo tienen claro nuestras autoridades y consejeras/os, quienes siempre nos convocan a darle gran valor y respeto a la palabra. Desde la escucha nos comparten que podemos lograr el entendimiento, la toma de conciencia; a través del diálogo se puede lograr la transformación cultural, aunque en estos tiempos de *fast track* estos valores se aprecien como caminos lentos; sin embargo, la permanencia del pueblo, a pesar de tantos embates, hace ver que éste es uno de los caminos necesarios para andar.

En mi pueblo, la vida se honra desde el nacimiento. A la nueva persona que llega a este mundo se le recibe con un ritual y su cordón umbilical se resguarda en una olla, de preferencia nueva, que se siembra en las entrañas de la tierra, para no olvidar de dónde somos y anclar con ella un lugar y una posibilidad de retorno. Así nos lo recuerdan frecuentemente los guías, a quienes llamamos *Xëmaapyë*; ellos también nos recuerdan que para sentirnos y

⁷ Guía y sanador que utiliza y lee el ciclo del tiempo para identificar afectaciones y para sanar.

⁸ Puede traducirse al español como “el lugar apacible”.

re-conocernos parte de esta tierra es necesario hallar e inscribirnos en el sitio sagrado que nos corresponde por nacimiento, así tendremos siempre un lugar desde donde fortalecernos y ayudarnos en lo espiritual. Así nuestra relación con la madre-tierra-naturaleza está tejida desde el nacimiento.

Contar con valores, conocimientos, sistema y filosofía de vida *ayuu-jk-xaam* nos ha permitido seguir siendo pueblo en este presente, a pesar de los constantes embates desde diferentes frentes y desde hace muchos años.

Como pueblo Ayuujk y parte de los 68 pueblos indígenas que actualmente ocupan y sostienen México, el país pluricultural, son diversas las estrategias que hemos adoptado para la resistencia y reconstitución. Según el Censo 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), somos 9 653 habitantes de Tlahuitoltepec, Mixe, que representamos 0.2% de la población y territorio estatal; de ellos 94.85% hablamos lengua indígena.

¿Qué nos ha sostenido como pueblo hasta estos días? La relación con el exterior ha tenido que adoptar diversas formas y dinámicas que mermen el efecto negativo de su invasión-imposición sistemática. Así, en la década de 1970 se tuvo que mover la organización regional y focal para defender los bienes comunes. Independientemente de ello cada pueblo ha tenido que generar sus estrategias por una relación menos asimétrica con el Estado.

Para el caso de Tlahuitoltepec, Mixe, a finales de los setenta, emergieron diversos procesos de reflexión, construcción y proyección de un plan de acción que permitiera, revitalizara y reconociera oficial y legalmente el modo de vida propio. El sistema de escolarización y la medicina tradicional fueron algunas de las acciones que han logrado el reconocimiento legal y a su vez han servido de ejemplo para replicarlo en y con otros pueblos y otras culturas.

El Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM) fue una de las primeras escuelas creadas en la comunidad con perfil musical; se fundó en 1977. Después, en 1981 vio la luz la Escuela Secundaria Comunal. Para 1996 el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) iniciaba como plan piloto y logró su reconocimiento oficial en 1999, lo cual sirvió como base para otros modelos de bachilleratos comunitarios de Oaxaca. En el 2000 el Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM) se

concretó, así como en años más recientes la Universidad Comunal del Zempoaltépetl.

En relación con el sistema de salud indígena, a finales de los ochena y principios de los noventa se promovieron espacios de encuentro con médicos/as tradicionales con el objetivo de articular esfuerzos para buscar el reconocimiento de la medicina propia y gestionar el acceso a la salud que el Estado debe garantizar.

Tras varios encuentros regionales, se configuró la Organización de Promotores de la Salud Mixe (OPROSAMIX), que tuvo entre sus grandes logros la configuración de la Farmacia Comunitaria Mixta en 1993, un espacio de atención a la salud en idioma propio, con médicos y medicina propia combinada con medicina externa. Hasta hoy en día es única en su tipo en la comunidad, porque en ella atienden médicas tradicionales. A pesar de que empezó como un espacio mixto, hoy son sólo médicas tradicionales las que atienden en ella.

Dentro de las comunidades, la generación de espacios como éste, que cuentan con el respaldo de las autoridades comunitarias y externas, brinda reconocimiento y validez al conocimiento milenario de los pueblos indígenas, conocimiento que se alberga en sus curanderas/os, quienes reciben diferentes nombres en mixe según sus especialidades: entre ellos se encuentran las y los *Xëmaapyë, jä´äxpë, uunk jä´äxpë, muu'kpë, wojpjë´kpë, yikwätspë*.⁹ Estos médicos y médicas tradicionales reciben a pacientes que buscan sanación en su mente, cuerpo y alma-espíritu. La práctica no sólo se acota para la gente de la comunidad, sino que ha trascendido fronteras, pues personas de otras culturas, estados o países recurren a esta sanación-curación cuando la tristeza y desolación los rebasa. Las médicas y médicos tradicionales son la esperanza en tiempos inciertos, así lo ha dejado claro esta pandemia, pues ellos no sólo confortan y sanan, sino nos hacen entender y vivir la importancia del vínculo con toda la naturaleza y los sitios sagrados.

⁹ *Jä´äxpë, uunk jä´äxpë, muu'kpë, wojpjë´kpë, yikwätspë* son denominaciones que reciben las personas que nos sanan: sobadoras/es, parteras, chupadores, venteros/as y limpiadoras/es, respectivamente. El nombre está determinado por el conocimiento y oficio de quien ejerce.

A pesar de las grandes contribuciones, el Estado está en deuda con el reconocimiento legal de la partería y de toda la práctica de la medicina tradicional, no sólo en la asignación de espacios, sino en el reconocimiento de los conocimientos que aporta. Es necesario poner un alto a la criminalización y al racismo que pesa sobre esta práctica. Por ejemplo, en el caso de las parteras, que son las únicas que ha medio reconocido el sistema de salud, un tiempo permitió un sistema de coordinación, pero actualmente les niega el ejercicio de sus funciones, las criminaliza y desconoce a los recién nacidos atendidos por ellas. Se trata de una gran deuda, pues históricamente las parteras han suplido la ausencia del Estado, que no llega a cubrir todos los rincones de este extenso país.

Si existieran el respeto, la garantía y la promoción de prácticas de la medicina de los pueblos, en cada generación, en vez de negarse al don o la herencia de ser médica o médico tradicional, se ampliaría su aceptación. Es preocupante que queden pocas personas jóvenes ejerciendo esta práctica; sin embargo, en algunos casos, como en mi propia genealogía familiar, el abuelo de mi madre era *Xëëmapyë*, la madre de mi mamá fue *muu'kpë*, mi madre es partera y huesera, y una de mis hermanas también es *Xëëmapyë*. Se dice que la herencia de estos conocimientos se desarrolla a través de ciclos, tiempos y otras situaciones; no necesariamente es vertical. Quienes no nos dedicamos a la curación-sanación tradicional sabemos que algo podríamos aprender en las convivencias si el ejercicio de esta práctica se hiciera de manera más abierta y masiva.

No cabrían en estas páginas todas las propuestas que han emergido de este pueblo y que han contribuido a la sociedad mexicana. Lo cierto es que se ha establecido una relación desigual entre los sistemas de organización institucionalizados desde el Estado y los sistemas creados desde los propios pueblos. Así, por ejemplo, nuestro sistema de justicia debe ser validado por el sistema de justicia positivo, que, en la realidad, en la atención de casos, ya no se da abasto. Según el marco constitucional y de derechos humanos, lo ideal sería que accediéramos a la jurisdicción del Estado en las áreas de salud, educación, justicia, dignidad e igualdad, por ejemplo, pero quienes

compartimos la identidad étnica racializada en esta sociedad no hemos tenido ese acceso.

A modo de ejemplo, en el Censo 2020 del INEGI se señala que 23% de personas de mi comunidad no tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela, 51.1% llegó a la educación básica y sólo 7.7% culminó la universidad. En cuanto a la seguridad social, sólo alrededor de 9% puede tener acceso a servicios como ISSSTE (5.4%) o IMSS (2.8%); la mayoría (88.5%) está afiliada al Instituto de Salud para el Bienestar (INSABI), un seguro popular que sólo cubre lo básico.

El principio de los derechos humanos bien señala que éstos son interdependientes. Ello quiere decir que la exclusión del acceso a la educación escolarizada limita el acceso al empleo digno y, por tanto, el acceso a la salud y seguridad social, lo cual deja pocas posibilidades de movilidad social. Por ende, cuando nos sintamos tentados a decir que “los pobres son pobres porque quieren”, estamos obligados a revisar los datos y estudios que evidencian que la desigualdad social es consecuencia de condiciones estructurales, determinadas por intereses económicos y por un grupo que por todos los medios buscará permanecer en la posición más alta.

Al respecto, Luis Ángel Monroy (2017), maestro en Economía por el Colegio de México (COLMEX) señala que “si bien se ha avanzado en la construcción de un diagnóstico que ligue la desigualdad de oportunidades con la movilidad social relativa y la desigualdad de ingresos, en la parte de política pública no se ha avanzado mucho”. La razón es que, como lo dice la física, dos cuerpos no pueden ocupar el mismo espacio: que asciendan unos significa que otros tendrán que bajar. Por ello, en sociedades con altos niveles de desigualdad, el descenso en la escala socioeconómica implica un empeoramiento en las condiciones de vida de quienes descienden, por eso tratarán de no caer y buscarán un arreglo institucional que les favorezca, aunque ello implique la permanencia de la desigualdad. Así que procuremos no olvidar que la meritocracia es una trampa, una narrativa que se ha instalado para hacer pensar a las y los excluidos que es su única responsabilidad y su pereza lo que les ha dejado fuera de las oportunidades.

Como han evidenciado las prácticas narrativas, la cancha para historiar no ha sido pareja: hay historias dominantes y hay historias periféricas; en la segunda por lo general quedamos las personas étnico-racializadas, pero esto no puede seguir así. Nuestra apuesta es seguir visibilizando esas historias no contadas para, como dice Chimamanda Ngozi (2009), no caer en el peligro de una sola historia, que por lo general es blanca occidentalizada y legítima discursos de dominación y violencia.

Hemos encontrado en la historia colectiva una posibilidad de narrarnos desde la dignidad, de re-historiarnos con el fin de contar nuestro pasado, nuestras luchas y logros, así como los pendientes y anhelos. A través de nuestra voz y nuestra palabra, queremos llamar a mirar las desigualdades y violencias que nos han limitado, queremos liberarnos de responsabilidades que no son nuestras, queremos para las generaciones futuras una vida en dignidad desde su ser e identidad indígena con todo lo que ella configura.

3. Sortear las exclusiones. Antes y después de la universidad

En mi infancia creía que las personas que culminaban la primaria ya eran grandes, ya habían logrado demasiado. Soy la penúltima de las hermanas y todas ya habían culminado ese nivel. Cuando terminé la primaria, una inmensa curiosidad me invitó a continuar con la secundaria; en ella los desafíos aumentaban. Levantarse más temprano, convivir con personas de otros pueblos, prestar más atención a las clases –porque sólo hablaban en español–, autoorganizarse para hacer talleres artísticos.

En la secundaria aprendí a jugar basquetbol y mejoré mi redacción en español. Había talleres técnicos como carpintería, corte y confección, y taquimecanografía, los cuales no se elegían, sino que le tocaban a uno por azar. En el primer año, cuando llevaba como principio el valor de la obediencia, tuve que ir al taller de corte y confección, aunque ya sabía coser, pues aprendí con mi madre precisamente; aun así, me esmeré por hacer las mejores piezas. Recuerdo que le costuré un vestidito rojo a mi sobrina, una falda a mi hermana y una para mí. Fue grato sentir que podía hacer los trazos sin

mayor complicación, pero, por curiosidad, quería saber de taquigrafía, sobre todo de mecanografía, escribir utilizando todos los dedos de las manos.

A punto de culminar el primer año, mi curiosidad fue más grande que mi miedo, por lo que me acerqué al maestro de taquimecanografía y le dije que quería estar en su taller. Él me dijo que no se podía, que los talleres se toman por tres años y que, a esas alturas, después de un año, no podría aceptarme porque mis compañeros ya habían avanzado mucho y yo quedaría muy atrás. En busca de otras opciones, compartí con mis amigas el deseo de ir al taller de mecanografía; dos de ellas tomaban ese taller y me dijeron que también hablarían con el maestro para tratar de persuadirlo.

En un siguiente diálogo, el maestro me dijo: “Ya que andas de insistente te voy a poner una prueba; si la pasas, estás dentro”. Acepté el reto y luego me dijo: “Te voy a hacer un examen de taquigrafía del mismo nivel de tus compañeros; si lo pasas, estás dentro. ¿Cómo vas a estudiar y cómo le vas a hacer? No tengo idea, pero será tu única oportunidad”.

Recurrí de nuevo a mis amigas, ellas me dieron buenos *tips*. Los años segundo y tercero estaban diseñados para aprender mecanografía, mi principal interés, por eso haría el mejor esfuerzo para quedarme en la clase. No sé lo que saqué en el examen, pero después el maestro me dijo: “Estás dentro. ¿Tienes máquina de escribir?” Le dije que vería la manera de llevarla la siguiente clase. Él me contestó: “Sin eso no tiene sentido que estés aquí”.

Regresé a casa y muy contenta le comenté a mi madre. Esa tarde ella iba a sobar a mi prima Hilaria o a alguien de su familia; me dijo que la acompañara. Fuimos y entre la charla comentamos sobre este nuevo requisito en la escuela; entonces el maestro Fidel Pérez dijo que entre sus cachivaches tenían una máquina de escribir pequeña, que estaba ya empolvada y con telarañas, que si quería revisarla, podría prestármela para utilizarla en la escuela.

Días después pasamos por ella, la limpiamos, la aceitamos y quedó como nueva. Con esa maquinita de escribir pude cursar los dos años de mi taller de mecanografía; me gustó mucho, aprendí demasiado; era un paso previo para utilizar la computadora.

Al término de la secundaria me sentí satisfecha de haber logrado lo que quería; tal vez fue uno de mis primeros ejercicios –no tan conscientes– de

que si algo no me agrada, lo puedo cambiar, aunque implique nuevos retos. Para ello, habrá personas dispuestas a apoyar, acompañar y hacer fuerza colectiva para avanzar.

En la secundaria también aprendí a declamar poesía, gracias a los ánimos de una maestra: era la despedida de un director y ella no había preparado un número cultural; entonces me dijo que, como yo era buena para memorizar en pocos días, podría representar al grupo. Recuerdo que yo sí era buena para memorizar, pero no para declamar. Ella me enseñó algunos ademanes, me dijo que sólo se trataba de entender y sentir el mensaje, pero, como el poema era en español, creo que no le entendía del todo y no podía hacer ademanes tan pertinentes, además de que me ganaban los nervios al pasar frente al grupo, frente a toda la escuela. El consejo que me dio es que si sentía nervios, me moviera de lugar, que el miedo no me paralizara. Su confianza me obligó a hacerlo, pero sé que no lo hice del todo bien; era mi primera vez declamando una poesía individual, en la declamación coral me había sentido más acompañada.

Pasó el tiempo y se abrió la convocatoria para un concurso regional y de nuevo la maestra Elena Hernández me animó. Me encargó memorizar *Identidades*, una creación de José de Molina. Ella quería que yo me probara en esto porque me veía potencial; me acompañó a los ensayos e incluso buscó a un maestro declamador, quien me explicó el valor de la mirada, la entonación, el movimiento, los ademanes; entendí que aparte de comunicar con la voz era importante comunicar con el cuerpo.

En ese concurso de poesía se habían inscrito personas que tenían años dedicándose a esto; muchas eran hijas e hijos de maestros. Aunque yo era hija de campesinos, sentía que lo haría mejor que en la ocasión anterior, porque nos habíamos preparado con tiempo; es más, mi abuelita Martha García me prestó su enagua para lucir clara con las identidades y el cobijo de mi ancestral. Ganamos el segundo lugar en el concurso y mi maestra estaba más que realizada; me abrazó y celebró mucho; yo me sentí muy feliz de alegrarle la vida a alguien con mi talento. Como recompensa recibí mi primer diccionario escolar, que por años había deseado, y era producto de mi propio esfuerzo y decisión.

Culminada la secundaria, migré a la ciudad de Oaxaca para continuar con el bachillerato. Después de múltiples peripecias y ciertos disgustos familiares, al fin estaba en la ciudad. Corrían los primeros meses y una maestra se dio cuenta de mi situación económica precarizada; me dijo que buscaría opciones de apoyo y que si fuera necesario, incluso iríamos a buscar a las instituciones, y así sucedió. Una tarde nos apersonamos en las instalaciones del entonces Instituto Nacional Indigenista (INI), hoy Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), porque se decía que era la institución de apoyo.

Después de pasar algunos filtros, llegamos con la persona indicada para recibir nuestra petición; le solicitábamos hacer las gestiones pertinentes para que yo lograra una beca de bachillerato por ser indígena, migrante, en situación de pobreza y estudiante en la ciudad. Sin embargo, su respuesta fue: “¿Pero qué haces aquí? Si en realidad fueras pobre, no habrías salido de tu pueblo. Los realmente pobres nunca salen de ahí. No te creo y no puedo tramitar tu beca”. Sentí, no sé, tal vez incertidumbre, incomodidad; su ignorancia, prejuicio y estigma me paralizaron. Mi maestra, que tampoco sabía de derechos indígenas, no peleó, nos retiramos. Después me pregunté: ¿a quiénes sirve esa institución? ¿Por qué esta persona se comporta así? ¿Así son los servidores públicos? Pensé que si no estaba en sus atribuciones atenderme, habría podido canalizarme a otra institución, buscar otras opciones, pero no, sencillamente cerró la puerta.

Entendí que trabajar en una institución como ésa no implica que se asuma un compromiso; tal vez a la mayoría le importa tener ingresos o sentir que tiene poder, no para apoyar, sino para abusar y violentar a los más desfavorecidos. Esta situación fue determinante para definir las causas por las que lucharía en adelante, entre ellas la demanda de atención con trato digno a todas las personas que acuden a los servicios del Estado.

4. La radio, refugio para las preocupaciones

Dicen los que saben que los medios de comunicación comunitaria son un refugio para las preocupaciones y un aliento para la participación, y lo con-

firmó mi experiencia. cursaba el penúltimo semestre de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Universidad José Vasconcelos, de Oaxaca, cuando se abrió la posibilidad de colaborar con la Unidad Regional Oaxaca de Culturas Populares, institución del gobierno federal con representación estatal, en la que trabajaban promotores culturales de diversos pueblos de Oaxaca en equipo con personas mestizas.

Para ser una primera experiencia profesional, sentí que fue un espacio confortable e incluyente. Para poner en práctica mis conocimientos universitarios, una de mis responsabilidades fue editar y subtitular videos, elaborar guiones de radio y conducir el programa radial *Culturas Vivas*, que buscaba ampliar la difusión del aporte de los pueblos indígenas y afromexicano de Oaxaca a través de su identidad e historia. Dicho programa se transmitía en la Radio Universidad de Oaxaca.

En estos programas me permití dialogar y conocer a personas de diversos pueblos de Oaxaca que buscaban fortalecer y dignificar el modo de ser pueblo; con ello afiancé mi identidad y mi compromiso con mi pueblo y mi cultura. Descubrí en la radio un medio clave para esparcir y contar las historias negadas y silenciadas, una invitación a la imaginación. La televisión demanda estar sentado en un solo lugar; en cambio, la radio se puede escuchar trabajando en el campo o en la casa.

Cuando concluí mi formación universitaria, decidí retornar a mi comunidad, motivada por amplificar ahí el conocimiento que había adquirido en el exterior y a la vez por re-conocer a mi pueblo en su dinámica de organización interna, de toma de decisiones, en su relación con el exterior y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que me ofrecieron dos posibilidades de trabajo al terminar la carrera –una en la prensa y otra en televisión comercial–, tenía claro que quería volver al pueblo para devolver parte de lo aprendido en gratitud a la vida y a las deidades de mi cultura, que habían permitido mi buena estancia en un territorio ajeno al de mi origen. Tomé el compromiso de retornar para prestar un año de tequio en lo que fuera, dentro de mi comunidad.

A unos días o quizá semanas de mi regreso –como dice García Márquez (2002), “la vida no es la que uno vivió, sino la que recuerda y cómo la

recuerda para contarla”–, me invitaron a participar en un taller para radio. Me animó saber que me reencontraría con mis contemporáneos; era una oportunidad para reconocernos después de experiencias de migración y retorno, una oportunidad para colectivizar mi aprendizaje externo en el contexto comunitario. Elfego Riveros fue el docente, un gran referente de las radios comunitarias; en ese momento llevaba ya más de 20 años al aire con Radio Teocelo, una radio emblemática en Veracruz. De hecho, fue quien me animó a incorporarme a la radio; me dijo que había sido valioso estudiar y que ahora era tiempo de concretar “la radio que soñamos”, una radio de calidad, que brinde contenido con sello comunitario.

Participar en la radio dentro de mi comunidad implicaba un reto: situarme desde la joven mujer ayuujk profesionista de retorno a la comunidad implicaba generar conexión empática con la audiencia. Eran mis semejantes, eran *Xaam Jääy* como yo, eran también mis vecinos, mi familia, mis padrinos y madrinas, habían sido mis maestras y maestros de la escuela, eran tal vez mis sobrinas o mis amigos. Se trataba entonces de comunicar nuevos horizontes y esperanzas, al tiempo de revitalizar lo propio desde un medio de comunicación indígena comunitario.

Aún sin transmisión al aire, nos tocó acondicionar el espacio; la autoridad municipal había asignado un espacio físico para albergar a la radio, el cual recién había sido remodelado; por tanto, la tarea empezaba por limpiar el lugar, hacer un inventario de los tornillos y cables que quedaron después de la obra. Cuando las personas nos veían ahí, se acercaban a preguntar lo que hacíamos y para cuándo saldría al aire la radio. En especial me preguntaban qué hacía yo en ese espacio que era más de hombres; posiblemente veían que los hombres habían gestionado el proyecto de la radio o eran los que instalaban las antenas. Yo les comunicaba, entonces, que había estudiado una carrera para ello y que aportaría mis conocimientos en la parte operativa-organizativa de la radio. Creo que éste fue un valioso elemento para ir cambiando la percepción hacia que las mujeres pueden ocupar esos espacios que habían sido pensados para hombres; de alguna manera la preparación profesional justificó mi presencia en el espacio público.

En la radio tuve diversas funciones: me tocó ser administradora, coordinadora, conductora, guionista, tallerista, dar atención a autoridades comunitarias, entrevistar a abuelas y abuelos para recuperar los saberes comunitarios, recepcionista, editora, técnica, operadora y programadora, en fin, de todo, porque la autorización de transmisión al aire era de 24 horas y había que llenar el espacio para la transmisión al tiempo de atender las visitas presenciales.

Mi estancia en la radio se articuló alrededor de cuatro años. En ella experimenté grandes lecciones, satisfacciones y sueños concretados; pude hacer el ejercicio de devolución a mi comunidad; pudimos abrir el diálogo sobre violencia de género, sobre participación política de las mujeres, sobre los derechos de la niñez, derechos de los pueblos indígenas; pudimos darle valor a nuestra palabra, nuestra música, nuestro modo de ser pueblo y hacer ver que nuestras historias tienen valor y pueden ser noticiables. A la par pude contribuir en la publicación de una sistematización del caminar de la radio, la cual forma parte de diversas experiencias reunidas en el libro *Ciudadanía y democracia*, coordinado por la fundación Rostros y Voces. Desde la misma radio pude producir el documental *La leyenda de los vientos de fuego*, material audiovisual que narra la historia de la radio y sus peripecias hasta que se logró el permiso legal y cómo ha sido su permanencia dentro de la comunidad.

Éstas fueron mis contribuciones. Aprendí de las mujeres de mi comunidad, aprendí de la recaudación de recursos, de hacer más con menos y sentir la gratitud de mi comunidad a través de la palabra, la acción y la celebración. Hoy la radio sigue vigente en la comunidad, aunque las personas que laboran en ella han cambiado y las condiciones también.

5. Somos las hijas de las mujeres indígenas que no pudiste esterilizar

*Somos tantas, somos muchas,
somos las raíces femeninas del árbol que hoy representas en flor.
Celebramos tu voz, que habla por nosotros, tu actitud, que nos libera.
Tu sentimiento, que es nuestra alma, tus palabras, que son nuestra sabiduría.
Tu coraje, que es nuestra continuidad, ven hija, siéntate aquí, cierra los ojos.*
“Palabras de las abuelas a sus nietas”, SOL KIN¹⁰

Veo en el piso un cartel y leo el mensaje: “Somos las hijas de las mujeres indígenas que no pudiste esterilizar”, colocado al pie del emblemático Monumento a la Revolución, que se encuentra en el centro de la Ciudad de México (CDMX). Además del cartel hay flores y aromas de copal, elementos que acuerpan este encuentro de mujeres indígenas que ocupan y se hacen espacio dentro de la marcha #8M de 2020. Tiempo emblemático, clave, de colarse por las grietas; tiempo histórico para que las muchas veces negadas y oprimidas alcen la voz y retumben en los corazones y memorias de quienes habitaron y habitan esta gran ciudad, la CDMX. A la diversidad de mujeres nos hizo confluir un alto a la violencia, pero las racializadas como indígenas y afro mexicanas gritábamos “el feminismo será antirracista o no será”. Mucho hemos aprendido del movimiento y muchas nos hemos fortalecido con sus principios, pero faltan también conversaciones para lograr hacerlo un movimiento verdaderamente interseccional, integral, incluyente y masivo.

Antes de narrar mi estancia en la CDMX, comparto acciones clave por el avance de los derechos, llevadas a cabo previamente, en Oaxaca. Después de mi trabajo en la radio local y en los cargos comunitarios, fui convocada a sumarme al Encuentro Regional de Mujeres Mixes, en el cual intercambiamos experiencias de trabajo, visiones y lecciones para avanzar en la participación de las mujeres en lo público. Este encuentro avanzó hacia la conformación de la Asamblea de Mujeres Mixes; en la primera etapa fui parte de la comisión

¹⁰ Mujer medicina, danzante de luna Teomalma, sacerdotisa guardiana de las tradiciones.

de seguimiento, y continuaron las transiciones. A nivel estatal me sumé también a la Asamblea de Mujeres Indígenas de Oaxaca, en la que confluimos mujeres con diversas trayectorias de varios pueblos para hablar de nuestras problemáticas y aspiraciones, acompañar a compañeras que buscaban alguna participación política, capacitarnos en ciertos temas y encontrarnos para seguir fortaleciendo nuestros conocimientos y habilidades.

En lo institucional, desde la Secretaría de Asuntos Indígenas, hoy de Pueblos Indígenas, logramos convocar a tres encuentros estatales de mujeres indígenas y afromexicanas para generar la agenda estatal, que fue entregada a titulares de las instancias del gobierno del estado de Oaxaca. En el seguimiento constatamos que en algunas realmente se consideraron estas propuestas para mejorar la atención; en otras no. Desde ese espacio coadyuvé para derrumbar ciertas creencias, estereotipos y estigmas que pesan sobre los pueblos indígenas; por ejemplo, que son estáticos y violentos, que excluyen a las mujeres. Pero esto no es exclusivo de los pueblos, sino de la sociedad imperante. Por ende, desde ese espacio construimos un proceso colectivo de formación, reflexión y acción, con activa participación de autoridades comunitarias y mujeres diversas, el cual quedó sistematizado en el libro *Aportes indígenas para el buen trato entre mujeres y hombres* (2014).

Después de esta experiencia local, migré a la Ciudad de México, donde viven 289 139 personas en hogares indígenas, 125 153 hablan alguna lengua indígena, 66 922 son mujeres (53.5%) y 58 231 (46.5%) son hombres; entre éstos el mixe ocupa el séptimo lugar de las lenguas más habladas, representa 4.4% de hablantes (SEPI, 2021).

La CDMX fue apellidada “capital intercultural”, por poseer leyes y políticas de avanzada; sin embargo, la implementación queda pendiente. Nos encontramos en un país centralista, sigue siendo el espacio con mayores posibilidades de empleo, también ha concentrado las opciones educativas a nivel superior y posgrado. En mi caso, por poco acceso a la información, jamás me enteré de que en la CDMX existía la máxima casa de estudios, por lo que concluí mi formación profesional en Oaxaca, donde pronto empecé la vida laboral entre mi comunidad, la región y la capital.

Nunca fue mi intención vivir en la Ciudad de México, no me gustaba, porque las pocas veces que la visité pude ver el hacinamiento, la vida de prisa, la despersonalización, el mal sistema de drenaje, la lejanía de mi tierra. Durante esos viajes me sorprendía que la gente corría, su modo particular de cruzar la calle sin importar el color del semáforo, la comida en la banqueta para los “oficinistas”, que contrastaba con museos y teatros bien cuidados, un zócalo que por lo general servía como punto de encuentro y en donde los danzantes tenían un lugar especial. Ahí en la ciudad donde todo y nada sucedía, sentía que una se despersonalizaba y no quería estar.

Pero, como bien dicen, nunca digas nunca. En 2014 fui convocada a coordinar el Programa de Mujeres Indígenas del Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir A. C. (ILSB). Me sentí honrada con la invitación, pero no me convencía cambiar de sede; tenía claro que no quería dejar Oaxaca, por los procesos que un cambio conlleva, por las amistades que había construido, por lo bien que me había tratado y porque quedaba cerca de mi pueblo.

Quienes en ese momento formaban parte de la directiva del ILSB hicieron buena labor de convencimiento, pero además respetaron mi tiempo y mi proceso para digerir lo que significaba abandonar de nuevo lo establecido, salir de la zona de confort y aventurarme a nuevos territorios, no sólo físicos, sino también mentales, afectivos y profesionales. Este último aspecto era mi mayor motivación: probarme a mí misma y crecer, con todo lo que ello implicaba.

Gracias al cobijo de las redes de amistad en la Ciudad de México, esta mudanza fue más llevadera. Ellas me acompañaron en dar con el lugar para vivir –me llevó tres meses concretarlo, por cierto–, en amueblar la casa, incluso en permitirme dudar de mi decisión. Una compañera que también había migrado –ella de Yucatán, hacía unos cinco años– me dijo:

¿Recuerdas por qué viniste? Yo te conozco como una persona que toma riesgos, que le hace frente a la adversidad. Recuerdo cuando me contaste de la salida de tu pueblo a la ciudad de Oaxaca para estudiar; te aventuraste a un lugar donde no precisamente hablaban tu idioma, donde no vivían tu cultura, donde no conocías a nadie, y lo hiciste. Ahora que cuentas con más herra-

mientas, ¿dudas?, ¿te quieres regresar? Yo no digo que no regreses [regresa], pero después de varios años, para que al hacerlo digas: fui, aporté esto y regreso. Toma el reto y si a medio camino no te gusta, te retiras, pero al menos lo habrás intentado.

También tuve que hablar con Ximena Andión, quien era mi jefa en ese momento, y le pregunté si no dudaban de la decisión de escogermé para un puesto así, a lo que me contestó:

Nosotras no nos equivocamos. Si te buscamos a ti, es porque vemos tu potencial; eres joven y con ímpetu. Sabemos de la curva de aprendizaje que esto implicará, pero tú asumiste el desafío de un crecimiento profesional. Más bien la pregunta es: ¿tú estás cómoda con eso?, ¿quieres asumirlo? Nosotras no te vamos a detener, no viniste a una cárcel, viniste a crecer en libertad.

Como dice Gioconda Belli (2006), entendí que “crecer es descubrir capacidades que una creía no poseer”. Hoy estoy muy agradecida con las personas que me han desafiado a asumir y ocupar nuevos espacios; al inicio dudé, pero con su confianza me inspiraron a seguir, a aportar lo mejor para consolidar nuestra causa: el reconocimiento de nuestros derechos como mujeres y como pueblos. Hacemos nuestra labor a través de los medios de comunicación, plataformas digitales, espacios públicos, institucionales y académicos, para potenciar nuestra visión, dignificar nuestras historias y generar esperanzas.

Me fortalecí en esta etapa profesional y personal gracias a diversas redes: me articulé con asociaciones de migrantes, estudiantes jóvenes, trabajadoras del hogar, movimientos mixtos indígenas, redes de mujeres indígenas, que me permitieron ampliar mis reflexiones y visiones sobre todas las problemáticas. Recuerdo que con las jóvenes reflexionamos que muchas nunca cambiamos la dirección de nuestra INE, siempre se quedó con el registro del territorio de origen, por lo que en tiempos de elecciones regresábamos a votar a nuestro pueblo. Reconocimos que, aunque aportábamos mucho a la CDMX, nunca nos asumimos sus ciudadanas, a pesar de los más de cuatro o

cinco años que llevábamos ahí, porque siempre quedaba el anhelo de regresar a la comunidad.

Con las redes indígenas me di cuenta de que una línea del movimiento identificaba en la ruta institucional una oportunidad de incidir y, por tanto, peleaba por el derecho a la participación y representación en el poder ejecutivo o legislativo, y que monitoreaba la asignación presupuestal del anexo 10 para pueblos indígenas, entre otros aspectos, pero fue en la articulación de las mujeres indígenas donde encontré mi lugar.

Antes de mudarme a la Ciudad de México, identificaba dos articulaciones de mujeres indígenas: la Alianza de Mujeres Indígenas de México y Centroamérica y la Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas. Cuando llegué a la Ciudad de México, se estaba preparando el Foro Nacional de Mujeres Indígenas, convocado por estas dos articulaciones, y el Programa de Mujeres Indígenas, encabezado en ese entonces por Martha Sánchez Néstor.¹¹ El fin era hacer un balance a 20 años del caminar de las mujeres indígenas organizadas, desde su aparición pública con la Ley Revolucionaria de las Mujeres Zapatistas.

El hallazgo fue que, sin duda, muchas mujeres que habían estado en primera línea habían desertado de la causa, otras siguieron por la vía institucional y pocas eran las que le daban vitalidad al movimiento. La razón principal fue que se esperanzaron en la ley COCOPA;¹² pensaron que ahora sí, con toda la fuerza del movimiento indígena articulado en un sólo frente, como el EZLN, el gobierno les iba a hacer caso y con ello terminarían 500 años de violencia, despojo y más.

La respuesta institucional no fue lo que esperaban, ante lo cual se desalentaron y regresaron a lo que anteriormente hacían. Algunas de las compañeras que continúan en el movimiento trabajan con ímpetu, de manera constante, y otras más participan en eventos coyunturales. Ellas consideraron valioso este tiempo, compartieron sus sueños y anhelos. Decían que,

¹¹ Lideresa amuzga de Guerrero que ha promovido diversos espacios de formación, articulación y participación de mujeres indígenas.

¹² Nombre que se le dio a la propuesta de ley de cultura y derechos indígenas, elaborada por la Comisión de Concordia y Pacificación. Se presentó al ejecutivo en 2001, la cual fue aprobada, pero con severas modificaciones alejadas sustancialmente de la propuesta inicial.

independientemente del movimiento mixto, tenían planteamientos específicos para las mujeres indígenas, como que las más jóvenes pudieran decidir su proyecto de vida, que tuvieran una participación más activa, en funciones más públicas dentro del movimiento indígena mixto; que reconocieran su identidad y a la vez fueran profesionistas para que pudieran escribir las historias de sus ancestras; que sirvieran de referencia para las futuras generaciones, de inspiración y ejemplo como mujeres indígenas que supieron combinar saberes propios con el exterior, que desafiaron lo establecido y contribuyeron a la transformación de su comunidad y su país desde espacios públicos y políticos.

Años después, definimos el para qué de este nuevo espacio y cómo desde aquí podría darse seguimiento a las peticiones de las ancestras. Fue en Cuernavaca, Morelos, en 2015, cuando varias mujeres, representantes de la Comisión de Seguimiento del Congreso, nos congregamos y dimos nombre a esta articulación: Asamblea de Mujeres Indígenas. Queríamos replicar los valores de nuestros pueblos: la colectividad, la toma de decisiones por consenso, la participación voluntaria, la reciprocidad, entre otros. En aquel momento de definición, una compañera preguntó: “¿La asamblea va a ser como cualquiera de las otras articulaciones que ya existen?” Después de algunas reflexiones, coincidimos en que su principal acción sería de incidencia política en lo público; por tanto, el nombre completo quedó como Asamblea Nacional Política de Mujeres Indígenas (ANPMI o Asamblea). Con esa claridad y el comprometido trabajo de sus integrantes, en poco tiempo la Asamblea ha logrado mucho.

Por ejemplo, la Asamblea ha entablado diálogos de alto nivel con autoridades federales; fue anfitriona de la reunión con Victoria Tauli Corpuz, relatora de derechos de los pueblos indígenas de la ONU, durante su visita a México; también realizó el Informe Sombra sobre Participación Política de las Mujeres Indígenas (CEDAW, 2018; ILSB, ANPMI, 2019); ha consolidado una agenda de trabajo que recupera las principales demandas de las mujeres indígenas de México; junto a otras aliadas, logró la permanencia de las Casas de la Mujer Indígena (CAMI) ante el cambio de sexenio, así como la recuperación del presupuesto asignado a las mismas; logró ganarse un lugar en el

Foro Global Generación Igualdad, espacio que busca actualizar la agenda de género y proyectar acciones y compromisos con agencias multilaterales, gobiernos, empresas y sociedad civil durante los próximos cinco años.

A nivel nacional la ANPMI logró el reconocimiento del Día Nacional de la Mujer Indígena (DOF, 2020). Este y otros logros han sido posibles gracias a la estrecha colaboración con el ILSB, el Grupo de Estudios sobre la Mujer Rosario Castellanos (GESMUJER), el Centro Profesional Indígena de Asesoría Defensa y Traducción, A. C. (CEPIADET), el Centro para los Derechos de la Mujer Naxwiiny, A. C. y el Centro de Derechos Humanos Xochitépétl, A. C.

Una decisión significativa en mi vida ha sido sumarme a la causa de las compañeras afromexicanas. Comencé trabajando con oaxaqueñas y, cuando me mudé a la CDMX, mi labor se amplió con las compañeras de Guerrero, con quienes compartimos un territorio y una historia que difícilmente la división geopolítica nos puede quitar. El trabajo con las mujeres afromexicanas es inspirador; comienza con un proceso formativo, con encuentros locales y regionales y, poco a poco, se vuelve un espacio de participación y representación, para mirarse desde la identidad étnica y de género; se vuelve un espacio propio de las mujeres para que en confianza repasen sus historias, honren a sus ancestras, recuperen su dignidad y salgan a exigir su participación y reconocimiento en todas las esferas de la sociedad.

Ahora hablaré de la Colectiva de Mujeres Afromexicanas (MUAFRO). Con ellas he aprendido mucho y poco a poco he ido entendiendo los efectos del racismo y el colonialismo en nuestra historia, nuestra memoria y nuestro cuerpo; he entendido que, más allá de nosotras, hay otras poblaciones negadas y excluidas, que al menos en el reconocimiento jurídico ellas y sus pueblos han quedado en el olvido. Apenas en 2019 se les incluyó en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el contexto del decenio de las poblaciones afromexicanas (2015-2024) y apenas hace unos días se declaró al 10 de agosto como el Día de la Afromexicanidad.

Con las mujeres afromexicanas hay un gran pendiente; sin embargo, es inspirador saber que hay organizaciones y colectivas de mujeres que se están autoorganizando y convocan desde su identidad de género, porque, como en todo movimiento, empezaron desde movimientos mixtos y, como el

machismo se filtra por todos lados, pocos son los espacios que fueron permitidos para ellas. Hoy reconocen que desde el espacio de mujeres han fortalecido su identidad, han logrado mayor conexión con sus ancestras, construyen un discurso propio con mirada de género y se fortalecen en espacios de confianza desde ser mujer afroamericana.

Aprecio y valoro que aun con toda la adversidad intensificada en estos tiempos puedo verlas, reconocerlas, acompañarlas en los nuevos espacios de participación, diálogo y representación. Gracias, compañeras, por siempre contagiar alegría, gozo y franqueza. Gracias por hacernos ver que a través del arte podemos cambiar conciencias. Gracias por resistir, crear y transformar.

Quiero honrar a las mujeres que han sido mis compañeras y jefas, porque con su estilo de liderazgo me han inspirado y han afianzado mi convicción de que he elegido el camino correcto. Gracias a todas las aliadas, compañeras de camino, en cada charla, encuentro, dilema, contradicción y consenso. Me han permitido dudar, contradecirme, sopesar entre las creencias de origen y las adquiridas, afianzarme y clarificar mis convicciones.

Mi llamado es a despertar esa curiosidad genuina, para recuperar nuestra memoria; reconocernos, respetarnos y valorarnos. Invito a seguir en alianza por un feminismo más interseccional y antirracista, vamos juntas por un movimiento diverso que integre múltiples miradas y valore nuestros aportes.

Busco, junto con las diversas colectividades, hacer pública nuestra contribución como pueblos y mujeres indígenas, como parte de los grupos históricamente excluidos; buscamos poner en duda las creencias predeterminadas; hacemos frente al racismo y el clasismo; queremos contar muchas historias. Nunca más una sola historia oficial.

A todas las personas con las que he coincidido en este caminar, gracias por fortalecerme; por acercar oportunidades para que hoy con más temple, dignidad y sabiduría siga con la orientación, el acompañamiento y la participación en las diversas articulaciones y espacios. Mi compromiso sigue siendo por la dignidad de las mujeres y los pueblos, para que algún día la diversidad no sea un motivo de exclusión, sino de reconocimiento.

6. Los cargos comunitarios, la escuela propia

Un tiempo después de vivir ya en la comunidad, posiblemente dos o tres meses, las autoridades electas, cuyo cargo iniciaba el siguiente año, llegaron a mi casa. Me encontraba prácticamente en pijama barriando el patio. Al saludar me preguntaron por mi madre, les respondí que no estaba pero que podían dejarme el recado. Entonces me dijeron: “En realidad venimos a verte a ti”, y yo pregunté: “¿Para qué?” Expusieron su motivo: buscaban a una persona para apoyarlos como secretaria en la tesorería municipal, les echaron flores a mi trabajo y a mi trayectoria, como bien saben hacer las autoridades para convencernos, por las buenas, de que debemos sumarnos al cargo comunitario.

Me quedé muy sorprendida porque no había imaginado ese escenario tan pronto y no le había preguntado a mi madre cómo se responde en esos casos –ella ha sido mi mejor guía en la participación comunitaria–. Por tanto, me limité a escucharlos. Después de las palabras, sacaron la botella de mezcal y el tabaco, y me pidieron que por favor los aceptara, reiteraron que necesitaban personas con mis cualidades. Yo los escuché atentamente. Cuando me tocó el turno de hablar, respondí que agradecía enormemente su reconocimiento, que me sentía muy honrada, pero que en ese momento me era imposible aceptar, porque, en primer lugar, aún no había concluido mi trámite de titulación en la universidad, y luego debía juntar el recurso suficiente para pagarlo, no tenía con qué sobrevivir, mi participación en la radio era voluntaria. Les dije que si había oportunidad en los años posteriores, con gusto prestaría mi servicio a la comunidad, porque para ello había regresado a vivir al pueblo.

Se quedó grabada en mi mente y en mi corazón la respuesta del presidente electo: “Aquí no estamos para obstruir pasos, hemos animado a nuestras juventudes, a nuestras hijas e hijos a que estudien; por eso te animamos a seguir, a concluir bien tu etapa estudiantil; acá te esperamos y sí queremos verte después desempeñando cargos. No nos vayas a fallar”.

Los cargos comunitarios son mi otra escuela. En ellos aprendí de las ritualidades, los tiempos, la organización, la toma de decisiones, los acuerdos,

desacuerdos y consensos, avanzar por decisión colectiva, aunque en lo personal no nos parezca lo más idóneo: el tiempo responde si las decisiones fueron acertadas o no.

En 2008 tuve la primera oportunidad de servir a mi pueblo a través de un cargo comunitario: secretaria de la Regiduría de Educación, Cultura y Deporte. El presidente municipal de ese año tenía apertura y motivaba la participación de juventudes y mujeres; en el cabildo había dos o tres mujeres con fortaleza comunitaria, porque ya habían tenido cargos previos; esto nos permitió trabajar el género desde el interior del cabildo.

Las reflexiones con las *Xaamtē'ëxy*¹³ fueron valiosas, me hicieron ver que, a pesar de ser mujeres mixes de la misma comunidad, no éramos iguales: algunas eran comuneras, otras esposas de los titulares de los cargos, algunas más eran titulares de sus propios cargos, otras estaban como auxiliares-vocales; unas tenían estudios y otras no, unas más eran profesionistas, otras eran solteras, unas viudas o casadas, jóvenes o adultas, algunas más con empleo formal, otras no.

Desde este espacio pude reconocer también que los cargos político-administrativos están estrechamente vinculados con la religión y es importante comunicar con finura nuestras ideas para no ofender o malinterpretar. Me di cuenta de que es diferente el alcance de las acciones, la convocatoria o el evento cuando provienen de las autoridades comunitarias, porque legitiman. Gracias a esa apertura, pudimos trabajar en el museo comunitario; recuperar utensilios e instrumentos agrícolas, espacios de reflexión sobre el presente; abordar las disyuntivas y los dilemas que nos aquejan como comunidad; ensayar visionar a nuestro pueblo para los años venideros; identificar la función clave de las mujeres en la continuidad del pueblo, la necesidad de que la juventud se involucre en estas acciones, los cargos necesarios y los que pudieran modificarse para el bienestar colectivo.

Años después recibí un segundo cargo comunitario; éste por parte del Comité de Patrimonio Comunal, lugar en que aprendí a escuchar y aportar ideas para la toma de decisiones clave cuando se trata de los bienes de la

¹³ Forma ayuujk para nombrar a las mujeres mixes.

comunidad. Y ahora, al escribir este documento, ejerzo mi tercer cargo comunitario, en el paraje denominado *Iixiyom*, donde estamos aprendiendo a actuar en tiempos de pandemia: nada sencillo cuando se sabe que las decisiones u omisiones afectarán a toda la comunidad, por lo que vamos con precaución, lentos, pero avanzando.

En estos ejercicios aprendí que la base del entendimiento es el diálogo, la comunicación abierta y confiable, en este intercambio de saberes y cosmovisiones para construir nuevas posibilidades de relacionarnos entre mujeres, hombres y diversidades. Los diálogos son necesarios para fortalecer un sistema de organización y acción política propia que haga frente a los embates del exterior.

Me gusta participar en los cargos comunitarios porque aprendo mucho, aprendo a confrontarme con mi identidad adquirida del exterior, con mi perspectiva de derechos humanos, con la construcción de ser mujer desde dentro y desde fuera. Me convoca a revisar las funciones tradicionales y lo que procuramos resignificar. La participación implica, sobre todo, tener la capacidad de pensar en colectivo, de dimensionar los tiempos, de no olvidar lo espiritual como lo que da sentido y protege una buena gestión.

A las compañeras mujeres con quienes coincidí en este camino les agradezco el valor y la confianza que me han dado, les reconozco apoyarse unas a otras aun sabiendo que los caminos no son fáciles. En mi primer cargo recuerdo el consejo de una abuela autoridad que decía: “Esto es así, hija. Hay días que pasará más fácil tu propuesta y otros que tendrás que respirar profundo dos o tres veces y esperar al siguiente día para volver a intentarlo. Mientras tengas claro que tus ideas fortalecen, algún día pasarán. La clave es la creatividad y la persistencia”.

Aprecio enormemente toda la sabiduría y herencia de mis ancestas y ancestros, la manera de sanar, de organizarse. En mi comunidad aprendí sobre la reciprocidad, la relación espiritual con la tierra-territorio y los elementos que en ella habitan, la relación con la siembra y la cosecha, las ofrendas y ritualidades, la convivencia permanente entre quienes somos y quienes fueron, sobre el valor de la palabra y la sabiduría que adquieren a través de los años, sobre la articulación de discursos en *ayuujk* con gran sentido de

responsabilidad para pedir por las personas que amamos, sobre el saludo a todas las personas sin importar si son cercanas o no, sobre el respeto a nuestros sitios sagrados, a las plantas medicinales y a otros elementos. Gracias por compartir la fuerza de la colectividad y el valor de la vida misma.

Agradezco el hecho de pertenecer a un pueblo, pues en él tengo la oportunidad de vivir la escuela comunitaria, los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las fiestas, la vida cotidiana y, sobre todo, los cargos comunitarios y espacios de decisión. Gracias a sus conocimientos mantengo, fortalezco y reafirmo mi identidad como mujer ayuujk.

La sabiduría que en mí ha generado esta combinación de diversas fuentes de conocimientos, desde el caminar comunitario –en la sociedad civil, en movimientos indígenas, de juventudes, de mujeres, indígenas y afro mexicanas, en los movimientos feministas y de derechos humanos–, me sitúa y demanda mayor responsabilidad para hacer acompañamientos pertinentes, con perspectiva interseccional y abordando elementos multidimensionales para disminuir tensiones innecesarias. Como lo ha señalado Victoria Tauli Corpuz (2006), para proteger los derechos de las mujeres indígenas es necesario un cambio de paradigma que logre ese delicado equilibrio entre la protección de las mujeres indígenas y el respeto a la libre determinación y autonomía de los pueblos. Entonces es fundamental nuestra participación y consulta en espacios clave de decisión para salir fortalecidos en nuestra permanencia como colectividad, como pueblos indígenas.

Referencias

- Belli, G. (2006). *La mujer habitada*. Buenos Aires: Seix Barral.
- García-Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Ciudad de México: Diana.
- Gobierno de México (21 de octubre de 2020). Decreto por el que se declara el 5 de septiembre de cada año, como el “Día Nacional de la Mujer Indígena”. Diario Oficial de la Federación (DOF). Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5603225&fecha=21/10/2020.

- ILSB, ANPMI (2019). Informe Sombra sobre Participación Política de las Mujeres Indígenas (CEDAW 2018). Recuperado de: <https://ilsb.org.mx/informe-sombra-sobre-participacion-politica-de-las-mujeres-indigenas-cedaw-2018/>.
- Monroy-Gómez-Franco, L. (2017). Las distintas relaciones entre movilidad social y desigualdad. *Nexos*. Recuperado de: <https://economia.nexos.com.mx/las-distintas-relaciones-entre-movilidad-social-y-desigualdad/>.
- Ngozi, Ch. (2009). El peligro de la historia única. *TED*. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es#t-525.
- Rostros y Voces (2008). *Ciudadanía y democracia. Sistematización de los aportes e incidencia de las organizaciones civiles al desarrollo local*. México: Rostros y Voces, A. C.
- SEPI (2021). Infografías: hablantes de lenguas indígenas. SEPI. Recuperado de: <https://www.sepi.cdmx.gob.mx/censo2020-Lenguasindigenas-cdmx>.
- VV.AA. (2014). *Aportes indígenas para el buen trato entre mujeres y hombres. Hacia la construcción de modelos de atención a la violencia de género en comunidades indígenas*. Oaxaca: S. E.

La comunidad habitada. La experiencia autonarrativa de la educación sensorial comunitaria cha'kñ'a

NAYELI MATEO ARENAS

Introducción

Las experiencias de aprendizaje forman parte de las vivencias que acontecen en el cuerpo, el cual va habitando con base en tejidos y relaciones –con el cuerpo, con la familia, con el contexto sociocultural, con el mundo emocional-afectivo–, en construcción con otras y otros, y a partir de encuentros o desencuentros según las distintas formas en que concebimos el mundo y nos posicionamos en nuestras realidades. El texto autobiográfico narrativo parte de las reflexiones del sujeto, del diálogo y la experiencia; supone una apuesta por vincular en las historias de vida tanto la dimensión personal como la social y política (Rivas, 2012). La potencia de las autonarrativas es la construcción del conocimiento desde un acontecer vivencial. En la medida en que se da valor a la voz del sujeto y se le coloca en un lugar preferente, se puede decir que, a través de la investigación con historias de vida y la investigación narrativa, tiene lugar una construcción pública del conocimiento, desde el diálogo y la relación intersubjetiva (Rivas, 2012).

Con base en que el objetivo de las narrativas autobiográficas es comprender el modo en que los sujetos construyen sus identidades en relación con los contextos socioculturales (familiares, políticos, económicos, laborales, recreativos, etcétera) (Rivas, 2018), en el presente texto se tiene como eje

vertebral el acto educativo centrado en escenarios interno (comunidad) y externo (universidad, colectivos, otros espacios que generan comunidad), y se hace énfasis en aquellos elementos educativos que la comunidad me brindó para poder desplazarme y moverme en distintos contextos.

Cabe mencionar que la comunidad no está exenta de contradicciones internas y externas como resultado de un proceso histórico-político y las relaciones impuestas por el sistema económico capitalista, las cuales generan tensiones, conflictos entre los sujetos, la sociedad y las formas de vida entre lo local y lo global. Por ende, subrayo que se intenta con el texto tener otra mirada de lo que sí cuenta la comunidad, ya que existen textos académicos que remarcan la ausencia y pobreza al mirar a los pueblos con alguna pertenencia étnica. No se trata de dicotomías o una cuestión moral entre el bien y el mal; la intención es que podamos converger en distintos conocimientos, formas de habitar el mundo, para hacer de esta tierra un lugar común.

1. Habitar el cuerpo en comunidad, experiencia del acto educativo en colectividad

El punto de partida o retorno a la narrativa autobiográfica es desde la experiencia y el movimiento como forma de aprendizaje, que tiene como principio el cuerpo, un espacio en el que acontece el acto educativo; habitar siendo en el cuerpo como un proceso inacabado de experiencias relacionales, que está en constante transformación por las condiciones sociales, culturales, simbólicas, en las que nos desenvolvemos en diferentes contextos y geografías. El tejido relacional se va corporalizando en la medida en que nos tejemos unos con otros. Se va habitando, encarnando, tomando forma de acuerdo con el espacio de nacimiento, crecimiento y las interacciones humanas.

El cuerpo habitado es contenedor de memorias, pensamientos, puentes relacionales, encuentros, desencuentros, la subjetividad del sujeto que pone en movimiento al ser que lo evoca: el cuerpo como ese primer territorio, –de relaciones de afecto, de emociones–, un territorio individual que se

colectiviza en ese entramado de relaciones que establece con su cultura, familia, amigos, escuela y todos los espacios de socialización en donde constantemente estamos en proceso de aprendizaje, a sabiendas de que la historia de la autonarración es también una historia social y política, un juego de repeticiones y de diferencias que encarnamos como transmisores de la cultura.

Mi experiencia comunitaria comenzó al nacer en un espacio colectivo, en los *Cha'kñ'a*, de Tataltepec de Valdés, Oaxaca; mi primer momento relacional y de vínculo con la naturaleza se dio a través de una práctica ritual de enraizar y de regresar a la tierra estableciendo una conexión con ella. Para ello, el papá (progenitor) y una persona conocedora del territorio, llamado rezandero, acuden por la mañana, antes de los primeros rayos del sol, a una ciénega y siembran parte del cordón umbilical del recién nacido, así como llevan alimentos y productos para ofrendar la nueva vida que llega a ese territorio; padre y curandero a través de la palabra hacen peticiones para el camino que ha de recorrer este nuevo ser por el mundo, porque, como dicen en el pueblo, *así no va por la vida tambaleando*, tiene una raíz, está sembrado a la tierra, ese cuerpo pertenece a ella. *Obligiar* al sujeto supone un principio de pertenencia al territorio y a la cultura, pero también una forma de que sus pasos por este mundo los haga de forma firme y sostenida por la tierra.

Los tejidos relacionales con la comunidad inician desde el vientre de la madre; el cuerpo que allí se forma es parte de una cultura, de un sistema de creencias familiares y sociales y en torno a este sistema comunitario se dan procesos de crianza y socialización en que se forma y educa el sujeto en comunidad. En el vientre de la madre, el hijo se nutre de las memorias emocionales colectivas, históricas y simbólicas, aprende de la relación con la comida, ya que los alimentos también forman parte de ese sistema cultural, los cuidados para el parto, el acompañamiento de los médicos tradicionales y alópatas. Asimismo, la situación política comunitaria tiene un impacto en los aprendizajes del cuerpo; por ejemplo, si hay un ambiente de conflicto agrario, de lucha por el territorio, contra proyectos mineros, divorcios, conflictos intrafamiliares, problemas de alcoholismo y aquellas situaciones que generan un antecedente de cómo se formó a ese sujeto.

1.1 Aprender desde el cuerpo: la infancia comunitaria

La familia es el espacio estratégico de reproducción de la vida en comunidad, es el lugar educativo por excelencia; aquí se inician la preparación y formación del sujeto comunitario. Es el primer espacio de socialización para que aprenda a *ser persona, ser buena gente, ser buen hijo, ser buen ciudadano*, señala el pueblo chatino. En este espacio se depositan las esperanzas de seguir siendo y viviendo en comunidad.

Desde mi experiencia comunitaria, el principio de relacionalidad se mueve a través de lo que considero tres principales grupos de familia: la nuclear; los padrinos-compadres, amistades y vecinos, y la familia extendida-comunidad. Para nosotros, los chatinos, al niño se le nombra como “muchito o muchita”, en la lengua *Cha'kñ'a*, y sólo existen dos momentos importantes en la vida del ser humano: ser niño y ser adulto.

1.2 La naturaleza como maestra comunitaria

Durante los primeros años de mi vida en la comunidad pienso que crecí como cualquier niña que aprende de su contexto. Crecí en un clima tropical, jugaba a trepar árboles, ésa era una forma de diversión y de conocimiento del mundo que se explora a través de los sentidos; aprendí a reconocer qué árbol es comestible, medicinal o puede generar algún malestar al cuerpo. Ir con los familiares a cosechar frutos al campo implicaba un conocimiento del camino, dónde pisar, dar los saltos, cortar por senderos para llegar al destino.

El conocimiento del medio es importante porque es parte de la seguridad personal y de los que allí habitan, es decir, saber pisar implica no pasar por un lugar donde podría haber víboras o que tu presencia asustara a algún animal. Estar en el terreno, como se le suele nombrar en la comunidad, hacía que uno aprendiera a guiarse por el sol para tomar descansos, comer o regresar a casa, y no hacerlo en horas en que el calor es sofocante.

Recuerdo acompañar a mis abuelos a la milpa, me parecía divertido, frecuentemente asistía toda la familia; me encantaba jugar con mis primos o tíos a ver quién terminaba de poner abono a la milpa primero. Cabe mencionar

que se siembra en forma de surcos; habría que decir que no eran terrenos planos, tenían una pendiente bastante pronunciada; tocaba surfear las espinas, los mosquitos, las ramas y los animales propios del lugar, pero llegar a la cima era divertido y satisfactorio. Ahora, en mi vida adulta, creo que estos aprendizajes me estaban preparando para las tormentas que habrían de tocarme.

Otra de las experiencias que recuerdo con añoranza y nostalgia es la corta de café, una práctica que hoy pocas personas realizan en la comunidad. Mi abuela Hortencia, mamá Tencha, como le decimos de cariño, me llevaba con ella, nos *acompañábamos* mi tío, unas vecinas y a veces el abuelo José, Che; siempre vi esta actividad como un juego, como diversión, aunque en realidad ya estaba trabajando. Cuando mi abuela terminaba con todo el proceso de molido, me daba mi porción para tomar en casa con mi mamá y mi hermano, como forma de pago por la corta del café. En esos momentos, jamás sentí que estaba siendo explotada; esa mirada de “pobrecito” se exteriorizó por una idea hegemónica de infancia.

Recuerdo que la abuela caminaba adelante. Ahora entiendo, ella tan sabia, conocía el camino, me indicaba dónde pisar, cómo hacerlo, puesto que un paso en falso era una caída a un barranco o algún arroyo o el río, ya que los terrenos de café se ubican en zona montañosa. Pasábamos todo el día entre los cafetales; recoger los frutos rojos y ponerlos en los contenedores me resultaba divertido, escuchar al fondo el río, el sonido de los pájaros, las guacamayas, tomar los alimentos sentados bajo las hojas secas respirando tranquilidad. Tomar un descanso en el columpio que mi tío me hacía con las ramas de los árboles me daba felicidad; colgarme de las pronunciadas ramas al estilo Tarzán y dejarme caer al suelo o resbalar sobre las hojas era un juego divertido.

Por otra parte, las formas de interacción y de relación con la naturaleza en la comunidad forman parte de un modo de vida, de estar y habitar el mundo, aunque, en la actualidad, hay una cierta tendencia a las prácticas espirituales de conexión con la tierra desde un enfoque romántico y como un modismo. Pero aprender de la tierra, también implica hallarse en un estado natural, entendido como lo espontáneo, incluso como algo instintivo, animalesco. Y

con ello no refrendo la idea que se ha perpetuado de lo bárbaro sólo por la ignorancia, el desconocimiento y la aniquilación de otras formas de vivir y estar en el mundo. Para mí era tan “normal” vivir en un modo constante con la naturaleza, desde caminar con los pies descalzos, recorrer el territorio, conocer veredas, arroyos, cruces, límites y las distintas exploraciones de lo sensible en el mundo natural.

1.3 Sentir y conocer por el mundo sensorial

En la comunidad he aprendido por las prácticas discursivas que el “yo siento” antecede al “yo pienso”, el decir pasa por una emoción, un sentir, un *corazonar*, antes que una racionalidad. La palabra sentida tiende el puente entre corazón y pensamiento, se manifiesta desde la emoción, sea alegría, dolor, tristeza, enojo, etcétera. La palabra es situacional, contextual, vivencial, experiencial. Este emocionar a veces es colectivo y otras veces individual; el emocionar colectivo se expresa en las prácticas de la vida asamblearia, que acontece a un sujeto en su subjetividad.

La vida comunitaria se mueve por principios de reciprocidad; se acompaña en el dolor, en las pérdidas de familiares, en las enfermedades. Cuando esto pasa, se visita a la persona para hacerle saber que está acompañada, para escucharla, para conversar, también se comparten experiencias de sanación. Estar en la alegría es otra forma de celebrar la vida a través de las festividades de mayordomías o convivencia familiar, práctica reiterada de colectivizar.

El proceso de crecimiento en la comunidad es una experiencia marcada por lo sensorial, se aprende desde los sentidos: gusto, olfato, tacto, vista, oídos e instinto. Como he señalado anteriormente, las memorias corporales se gestan desde el útero; cuando se explora el mundo comunitario, vamos aprendiendo a reconocer los diferentes tipos de alimentos, a clasificarlos, diferenciarlos, etcétera, tomamos en cuenta aquellos productos silvestres comestibles. La dieta alimentaria también influye en la forma en que nos relacionamos con la comida y nuestra percepción de lo sagrado, ya que la tierra es la gran dadora y para ello hay que conocerla, cuidarla, ofrendar y

agradecer. Durante los primeros años de mi vida jugaba a crear mis juguetes con productos de la naturaleza: hacía paraguas, joyas, objetos, la imaginación ilimitada y la naturaleza proveían de esos recursos para inventar el juguete que queríamos.

A los seis o siete años, jugaba con una vecina debajo de los árboles de limones, los trepábamos y simulábamos que eran nuestra casa; nos comunicábamos a través de teléfonos hechos de limones y ramas; cuando nos encontrábamos en alguna casa, íbamos de compras para hacer comida, cortábamos flores, hacíamos fogatas con las ramas y con el barro preparamos las tortillas. El juego representaba una forma de imitación de las prácticas comunitarias. A los 10-12 años, aprendí hacer tortillas; mi madre siempre recalcó la importancia de que lo hiciera porque era una forma de ser autosuficiente; me resistía a aprender porque quería estudiar la universidad, pero ella insistía en que ese aprendizaje me daría una forma de generar un sustento. Estas prácticas forman parte del sentido de pertenencia, ya que para esa edad es un conocimiento que se debe tener en la comunidad. Creo que como toda cultura, enseña, educa y forma a sus integrantes para generar condiciones que les permitan desenvolverse en ese mundo.

En aquella misma época, a mi abuela materna la acompañaba a traer el barro para elaborar ollas, jarros y comales para uso personal y uno que otro producto para la venta. Dar forma a la cerámica me parecía un mundo deslumbrante: la postura de su cuerpo, sus manos, sus gestos, el silencio con el que tocaba; decía que no podía trabajar cuando estaba enojada porque el barro siente y las ollas, al momento de la cremación, se romperían o podrían dejar filtrar el agua.

La educación sensorial comunitaria es parte esencial del aprendizaje de vida que dota de herramientas y habilidades que me han permitido desenvolverme en distintos espacios fuera de mi lugar de nacimiento. Algunos elementos como el juego, la imitación, la exploración y las sensaciones a través del cuerpo fueron importantes para aprender a vivir en colectividad, pero también en la propia individualidad, ya que constantemente se hacen prácticas rituales de fortalecimiento al espíritu para una vida sana y tranquila en su paso por la Tierra.

1.4 Ser mujer, otra forma de habitar la comunidad

Soy la segunda de cuatro hermanos. Por razones de salud, dos de ellos murieron. Entonces me tocó ser la mayor. Ahora, el hermano que me queda y yo compartimos camino, esperanzas, sueños y un linaje. Mi padre fue un joven soñador y trabajador; como todo ser humano, fue permeado por su sistema de creencias y prácticas comunitarias, las cuales marcaron una diferencia entre los hermanos según las condiciones de género. A pesar de ello, aprendí de mi papá el valor de la palabra; un hombre que acotaba que lo que digas, lo tienes que cumplir, que la palabra cuenta, te compromete, hay que hacer lo que dijiste, porque habla el apellido por ti y la persona que eres. A la corta edad de 28 años, después de su cumpleaños, fue asesinado. Le gustaba cantar y montar a caballo, amaba trabajar la tierra y el campo; de allí deviene mi alegría por la vida, las ganas constantes de estar en relación con la madre Tierra. Él era hablante de la lengua *Cha'kñ'a*, sus padres y abuelos también lo son. Por otra parte, mi madre, una mujer ejemplar, trabajadora y tenaz en la vida, tuvo que asumir a la misma edad la ardua tarea de educar sola a sus hijos, aunque, de forma indirecta, con la colectividad del pueblo.

Soy la hija mujer que no esperaban. Desde un principio fui el cuerpo negado, me parece que como muchas mujeres de distintas geografías: por el sistema patriarcal, se espera que el primogénito sea un hijo hombre, se inferioriza el valor de la mujer en el seno familiar y también en la comunidad. Esto sí ha ido cambiando tras luchas históricas de cada mujer en sus comunidades y a lo largo del tiempo. La muerte de mi padre significó un cambio en la forma en que habría de crecer, mi condición de orfandad ha marcado mi vida como mujer y como ser humano.

Tanto en la historia familiar materna como en la paterna, soy la primera mujer en terminar estudios universitarios; eso no significa un reconocimiento, puesto que quizá las expectativas de algunos integrantes estaban en la reproducción de la familia, en la función que rompí cuando decidí tomar los estudios y no el matrimonio. Elegir un camino diferente dentro de la norma comunitaria según las reglas preestablecidas, como toda ruptura, implica cuestionamientos, ser juzgada, señalada y desvalorizada por las elecciones de vida.

Durante los 18 años que viví en la comunidad, fui habitando el cuerpo de mi ser mujer desde un sistema de creencias familiares, en el que se me enseñaron las formas de comportamiento social y comunitario, al mismo tiempo que aprendí sobre la libertad, esa que mi madre procuró para que explorara el mundo. Subí árboles, eso no era exclusivo de hombres, jugué fútbol, hice danza, por ahí de los 15 años visité junto con mis primas lugares sin que nos vigilaran, para mi tiempo, un permiso del que no gozaban las chicas de mi edad. Crecí siendo llamada Nayeli; con eso bastaba, eso era suficiente, solían decir “la hija de la señora Maura”, ese principio relacional que marca la vida comunitaria. Crecí sabiendo que era capaz de hacer lo que quisiera, también que había límites dentro de la misma comunidad. Sin embargo, el que me haya educado una mujer me dio la libertad de no ser encasillada y no me fueron impuestos conceptos, colores, formas de “ser femenina”. En este tiempo no me llamaron pobre, indígena u otro adjetivo que me etiquetara de una u otra manera.

Aproximadamente a los seis años empecé con los trabajos domésticos, cuidé a mi hermano, ayudé en las labores del hogar. Recuerdo que cursaba la primaria por la tarde. A la salida pasaba por la casa de mi tía, la hermana mayor de mi mamá, para recoger mi canasta de pan para la venta nocturna y de la mañana; así me ganaba mi propio dinero para comprarme lo que quisiera en el receso escolar. Como ya he dicho, para mi mirada de niña, la venta de pan era un juego: de trayecto a la casa pasaba con mis amigas ofreciendo el pan; así me divertía. Ahora, pienso que la comunidad siempre estuvo allí, apoyando, sosteniendo; trabajar es una forma de crecer y de ser autosuficiente. Incluso en la lengua chatina, significa gente de la palabra trabajosa; los misak (Mateo, 2017), al igual que en mi comunidad, pensamos que el trabajo es todo el pensar y el hacer. Es la materialización de los sueños, de las visiones, de los saberes. Son todas las experiencias cotidianas que le permiten a una transformar permanentemente la realidad en perspectiva, de lograr su supervivencia como persona, como integrante de la familia y como miembro de la comunidad.

Son diversos los trabajos que fui realizando para vivir. Yo me sentí acompañada y respaldada por la comunidad, porque de alguna u otra forma

ayudó a mi crecimiento al darme muestras de solidaridad, al compartir productos de alimentos de la cosecha –maíz, frijol, chile, entre otros–, al comprar los productos que mi madre hacía para la venta, al vigilar mi comportamiento, al darme un consejo cuando estaba haciendo cosas incorrectas, etcétera. Así también me ayudó mi madre con sus llamadas de atención, y sus formas de corrección y de guía. Todas ellas, herramientas que permitieron más tarde estudiar en la Ciudad de México.

Haber crecido en un contexto comunitario hizo de mi modo de vida una constante búsqueda por crear espacios de colectividad, por la terca necesidad de tener compañía. No puedo vislumbrar un pasado que quizá hubiera sido hostil y desértico si hubiera crecido en contextos urbanos, marcados por la indiferencia e individualización, en la que muchos jóvenes terminan en situación de calle o presos por las drogas. El acompañamiento colectivo hizo llevadera mi vida. Ahora que la recuerdo, fui feliz y me formó para saber moverme por el mundo.

Como ya he dicho, crecí creyendo que soy autosuficiente, que el trabajo dignifica mi vida, que es mejor caminar si es en compañía, que la gran proveedora es la naturaleza, que, como me enseñaron mis padres y abuelos, se vive para servir, con humildad. Mi madre me enseñó sobre el respeto y la solidaridad, que siempre es mejor compartir lo que se tiene; recuerdo que me decía: “Sé buena persona”, “No le hagas mal a nadie”, “No tomes nada personal”. Pese a lo dura que fue la relación con mis abuelos paternos, me enseñó el valor del perdón y la nobleza, que si alguien llega a casa pidiendo ayuda, hacer lo que uno pueda, que la comida siempre se comparte. Había días que en casa teníamos lo necesario para nosotros, pero ella siempre decía: “Alcanza y es suficiente para alguien más que lo necesite”, y así era: cuando pasaban personas vendiendo productos de cualquier tipo –por lo general solían venir de otros lugares–, ella, bondadosa, les daba de comer o les ofrecía asiento y agua; a veces la economía no alcanzaba para comprar y se disculpaba. Quizá recordaba nuestra propia condición o nuestra historia, parecida a la de muchos mexicanos.

Creí a veces a oscuras, otras con luz. Los días de oscuridad me enseñaron a caminar con la luz de la luna, a confiar en mis pies, en los ojos del

instinto: si la distancia era larga y era preciso andar el camino por alguna situación familiar, debía prender fuego o acompañarme de una lámpara en los días en que el servicio eléctrico dejaba de funcionar –algo que no era impedimento para continuar y transitar la oscuridad–. A veces tocaba caminar en la noche; de eso saben mucho los campesinos que cuidan la milpa de tlacuaches y animales que se comen el maíz. Algo así también pasaba cuando todos en mi familia íbamos a pescar, solos, frente al río extenso, el cielo inmenso y el silencio de testigo, unos con la red, otros recogiendo, con una lámpara que apenas alcanzaba a dar luz para ver los peces que caían. Después de un largo rato en el agua, el cuerpo empieza a sentir el temblor, los pies bajo el agua son la guía: hay que aprender a confiar en el camino, en los pasos que das, porque un paso en falso y te caes, pero allí aprendes que a veces, aunque estés acompañado, nadie dará el paso por ti. Haber caminado por los ríos, las veredas, las espinas, me enseñó a quitarlas o a construir nuevas vías y seguir el camino; también que a veces el aprendizaje conlleva dolor, pero hay que recorrer el sendero llamado vida.

2. Cuerpo habitado en errante pertenencia

Al cumplir los 18 años, junto con mi madre tomé la decisión de estudiar una carrera universitaria. Desde niña tuve habilidades para el estudio y había forjado una trayectoria de dedicación y constancia; mi mamá confiaba en mis capacidades para lograr los estudios superiores. Por un momento dudé, no de mí, sino de las condiciones económicas que no estaban a favor. Recuerdo que en ese tiempo le dije a mi madre que, como muchos paisanos y mexicanos, quería irme de ilegal a Estados Unidos a trabajar y ahorrar para estudiar. Con un rotundo “no”, ella me negó el permiso, el apoyo, pues desconfiaba de las cosas que se decían o se veían en el pueblo en los casos de algunas mujeres de mi edad, quienes en Estados Unidos habían terminado por tragarse sus ilusiones y sus sueños para entregarse al trabajo, a crear una familia, o bien al mundo de la diversión.

Además, cuando estaba estudiando la secundaria, ella se fue de “ilegal”, como les dicen a las personas que van a aquel país. Fue por poco tiempo, porque cada vez que sus hijos la llamábamos, requeríamos a nuestra madre. Ella logró tener ahorros, que fueron de gran ayuda para sostener mi estancia en la universidad. Con su experiencia e intuición de madre, me hizo saber que, si realmente quería estudiar, ella me apoyaría, encontraríamos la forma de terminar los estudios.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, en la Ciudad de México, me acogió durante casi cinco años de formación y de titulación. Más tarde estudié la maestría en Desarrollo Educativo. Aún recuerdo aquella madrugada; es de esas cosas que se quedan en la memoria bien grabadas y encarnadas: durante el trayecto de doce horas de mi pueblo hasta la ciudad, me quedé dormida y, de pronto, como si mi corazón supiera que me estaba acercando a mi destino, abrí los ojos y me encontré un mar de luces. El autobús seguía avanzando y mi mirada estaba fija; iban los pensamientos como tormentas, uno a uno; quería respuestas para tantas preguntas; llegó un momento en que tuve miedo, pues las noticias no ayudaban mucho con lo que se decía de la ciudad. Pensé en infinitas posibilidades: perderme, que me robaran, no adaptarme a la vida urbana, no encontrarle el sentido a una cultura ajena, lo cual haría que desistiera de mis sueños. El camino seguía y aquello parecía no tener fin. Entonces pensé en el mar, en aquellas veces que iba a la playa, el mar que era infinito, inmenso, así que miré por primera vez la Ciudad de México, inmensa, majestuosa, un monstruo de asfalto.

El primer semestre implicó un fuerte proceso de adaptación, de confrontación con mis formas de educación, con las de la ciudad, con comportamientos que me conflictuaban, ir tan de prisa, no mirarse y saludar, ver tantos rostros cansados, enojados, desconfiados. De tanto ver indiferencia mi cuerpo optó por una postura de defensa, en un constante estado de alarma.

Tuve que aprender a vivir con ruido. También me conflictuaba mucho comer y que otra persona me viera. En mi comunidad, cuando alguien iba a la casa y estábamos comiendo, se le compartía; en cambio, en la ciudad se actúa como si no existieras, se te niega, evades la mirada, porque al hacerlo

te encuentras, encuentras la humanidad que niegas, que marca distancia social, económica, de estatus.

Como dice una canción en voz de Mercedes Sosa: “Desahuciado está el que tiene que marchar a vivir una cultura diferente” (Gieco, 1978). Tuve que aprender nuevas formas de estar, de relacionarme, de vivir en un mundo ajeno; con el paso de los años aprendí a resignificarlo, a repensar desde dónde y cómo quiero habitarlo y que mi andar por él sea un tránsito de transformación y cambio.

Entonces, con el paso del tiempo y el compartir de compañeros, amigos y profesores, en los distintos espacios de reflexión, de encuentro, de desencuentro e intercambio de la palabra, el conflicto de la diferencia para mí era la posición frente a eso que no correspondía en mi mundo. En un primer momento, experimenté la negación, la resistencia a la imposición, me pregunté qué estoy dispuesta a negociar, si estoy dispuesta a dejar de ser quien soy sólo para pertenecer. Pertenecer a un mundo que constantemente señala que no perteneces, una contradicción cultural. Estuve pensando qué es lo que quiero que resista en esta selva de cemento, qué tengo que aprender para desenvolverme en un contexto individualizado, qué puedo aportar y qué puedo aprender. Constantemente estaba en procesos de intercambio.

Otro de los procesos que experimenté frente a lo diferente fue la comparación como punto de encuentro, incluso la competencia: si una cultura es mejor que la otra. Sin embargo, en el fondo estaba una añoranza, la nostalgia del territorio, de la comida, de la calidez de la familia, de las sonrisas cómplices de la comunidad, la fraternidad.

Algunas veces, construí barreras y límites como mecanismos de protección, para evitar ser objeto de cuestionamientos: que si tus rasgos, que si el acento, porque representas lo ajeno, lo extraño, cuando para mí era al revés. Creo que esta posición nos distancia de comprendernos, de encontrarnos; con el paso del tiempo planteó la apertura desde un lugar de reconocimiento, de respeto y aceptación.

Se ha perpetuado a las imágenes corporalizadas por el imaginario colectivo hegemónico de cómo debe ser tal o cual persona, particularmente en la concepción que tiene el Estado mexicano de los pueblos indígenas. Éste ha

impuesto o adjudicado formas de vestir, de comportarse, de ser, de hablar y de lo que “debe” ser un “indígena”. Se ha folclorizado y asignado como exótica la diferencia étnico cultural. Por lo anterior, las imágenes preconcebidas del otro y proyectar mi subjetividad como verdad absoluta, me parecen actos de violencia simbólica sobre las distintas maneras de ser, pensar, sentir, hablar.

En este sentido, me he rebelado contra aquello que define o intente definirme a partir de parámetros que imponen sobre mi cuerpo categorías, conceptos que me son ajenos, que me hacen sentir extranjera en mi propio ser. El hecho de haberme desplazado por distintos escenarios me ha permitido posicionarme en un lugar en que tengo libertad de elección de pensamiento, de construcción de lo que para mí es el sentido de pertenecer. Desplazarme perteneciendo es acción en movimiento, de esa manera me reconozco humana y parte de un todo, es decir, una sociedad común.

Conocí en la Ciudad de México las miradas lacerantes, las intimidantes, las que inferiorizan, las que niegan, las que ignoran. Antes nunca me habían visto de esas maneras. Ahí también aprendí a defender mis creencias, siempre que consideraba que estaba siendo violentada y que el otro se colocaba en una posición de superioridad o de racionalidad hegemónica. Para dar un panorama al respecto, cito dos situaciones. La primera fue en una ocasión de camino al trabajo, en la parada del autobús: una señora me hizo la plática y me preguntó de dónde era; quizá mi piel morena, mi acento, mi rostro le develaron otra imagen diferente a la preconcebida de una persona de ciudad. Le respondí que de Oaxaca, exactamente de Tataltepec de Valdés. Ella, claro, no tenía idea de que existía ese pueblo, para ella se escuchaba lejos, pero siguió indagando sobre mi vida: “¿Vas al trabajo?” Respondí con un sí determinante. Ella afirmó: “Trabajas limpiando casas”, a lo que protesté: “¡No! Soy profesora y doy clases en un colegio particular”. Me miró con sorpresa, como pensando: “¿Acaso los indígenas o la gente de pueblo pueden hacer eso?”, como si ser de un lugar determinara las capacidades o lo que uno tiene permitido.

La segunda experiencia es la siguiente: en una comida, un día cualquiera de oficina, en una secretaría que fomenta la interculturalidad, de la que se habla pero no se vive, salió el tema de las caricaturas y me preguntaron

sobre un personaje del que nunca me acuerdo porque no me es significativo. Contesté con toda honestidad: “No sé, no lo he visto, no lo conozco”. Mis compañeros me miraron con esos ojos de “cómo no puedes saberlo”; señalaron que no tuve infancia, con lo que negaron la infancia maravillosa que viví; hablaron desde su desconocimiento y, sobre todo, desde su perspectiva de infancia, del niño sentado viendo la televisión. Esa infancia no la tuve, pero la que viví ha hecho que siga eligiendo siempre caminar en la naturaleza.

He aquí que he pensado qué pasaría si miráramos al revés, si los de ciudad lo han hecho de forma equivocada, se desconectaron de la tierra, olvidaron construir colectividad, se relacionan desde los intereses (cómo me beneficia esa amistad) y no por quien se es. Se trata de un pensamiento que nos posiciona en miradas opuestas, en la clasificación, separa, no encuentra, no dialoga, no aporta, no construye, no converge. Por ello insisto en el encuentro creativo como acción política.

2.1 La universidad, otra forma de hacer comunidad

Los procesos transitivos en la universidad fueron un espacio de intercambio de experiencias, de cuestionamientos, de confrontación y de tejidos relacionales con otras y otros en los que me reconocía, con aquellos que construimos horizontes comunes, otros que ayudan a re-pensar, con aquellos que, como señalan las comunidades zapatistas, crean un mundo en el que caben muchos mundos.

Desde su título, la licenciatura en Educación Indígena tiene un rasgo particular, señala un aspecto de la diversidad étnica. Como ya había contado, antes de la universidad jamás me habían llamado indígena; en mi memoria y en mi cuerpo no sabía cómo habitar una representación que me era ajena. Había escuchado a mis abuelos hablar el chatino en las asambleas, pero ellos decían “somos chatineros”. Después de eso, empezaron mis interrogantes sobre cómo se viste un indígena –yo no uso ropa tradicional–, no soy hablante de la lengua, dentro de la imagen corporalizada preestablecida no encajaba, pero tampoco formaba parte de la gente de otras licenciaturas que la universidad ofertaba. Al dialogar, decían: “tú eres de la licenciatura en Educación

Indígena”; de entrada ya ponían una clasificación para la convivencia. Yo lo afirmaba, pero me preguntaba: ¿quién me nombra?, ¿qué historias cuenta mi cuerpo?, ¿qué dice mi rostro de mí?, ¿cómo quiero ser nombrada?

En esa licenciatura *anidábamos* personas de distintas geografías del país. Había sido transformada por los procesos históricos de los compañeros que nos precedieron. En un primer momento fue pensada para docentes que estaban en el servicio y que emigraban a la ciudad para terminar sus estudios de licenciatura. Estos profesores provenían de los estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero e Hidalgo, principalmente. Con el paso del tiempo aumentó el ingreso de jóvenes de nivel medio superior. Una de las prácticas de organización colectiva que se fue dando de manera generacional fue la creación de un comité estudiantil que seguía el sistema de servicios practicado en nuestras comunidades. Asimismo, la asamblea, el nombramiento de cargo y la gestión para proyectos en beneficio de la comunidad estudiantil se efectuaban bajo principios comunitarios.

Convivir con distintas culturas y aprender de ellas abrió la posibilidad de conocer los distintos mundos que cohabitamos, coexistimos y que tejemos desde geometrías comunes y cosmovisiones diversas, mundos portadores de conocimientos milenarios sustentados en una forma de vida arraigada a la naturaleza. Practicar la solidaridad entre compañeros era el reflejo de nuestra forma de vida comunitaria: compartíamos la comida, hacíamos reuniones de convivencia, préstamos, organizábamos charlas, cuidábamos al otro en días de enfermedad. Sabíamos que nos apoyábamos porque nuestra familia nuclear se encontraba a kilómetros de distancia. La familia universitaria hacía comunidad, arropaba, anidaba, en ella se compartían sentimientos de nostalgia, metas comunes, emociones. Mirarme a través de otros y salir de una realidad para conocer otras realidades siguieron marcando la pauta de construir un mundo diverso.

2.2 *Des-pertenecer para pertenecer*

Mi ser errante en constante búsqueda para dar forma y voz a lo que para mí es vivir, estar, relacionar y crear en el mundo, me ha permitido identificarme

con una condición que acepto: la de viajera, viajar como una forma de aprender, de explorar, de descubrir de lo que es diferente y lo que es común. Haber emigrado para estudiar fue una puerta de autoconocimiento que considero como principio para los tejidos relacionales. La autoexploración nos permite saber qué somos y desde dónde estamos enunciándonos. Llegué a la ciudad y era la primera vez que me tocaba vivir fuera de mi pueblo natal. Fue un pasaje desafiante, pero me dio la oportunidad de cuestionarme, de re-pensarme, de des-pertenecer y saber cómo quiero pertenecer.

En 2010 recibí una beca de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para tomar un curso de verano del idioma inglés en Canadá; se otorgó el apoyo a los mejores promedios de esa generación. Fue la primera vez que estuve en el extranjero y que convivía con un idioma que me era ajeno. Uno de los aprendizajes de esa experiencia que mejor recuerdo fue haber compartido con una familia de pensionados de Filipinas y una chica coreana. Todos los días en Canadá para mí había descubrimientos totales: observaba con ojos de asombro, con una mirada abierta. Me parece que el viaje tiene la potencia de develar y confrontar con las certezas que se suelen tener, con las creencias, con las dudas, pero a la vez tiene la potencia de hacer confiar en los procesos de autoexploración y autonocimiento frente a lo diferente.

El lente con que he querido enfocar las distintas realidades que veo y me acontecen está orientado hacia los procesos de colectividad, de relaciones de fraternidad y solidaridad. Mi estancia en esa casa me enseñó a valorar y cuidar el agua, por ejemplo, pues tienen todo un sistema de manejo de ese elemento, así como tienen cuidado con el ahorro de la energía eléctrica. Creo que, cuando estás abierto a aprender de los demás, todos somos aprendices y maestros.

En 2019 estuve en Guatemala compartiendo y aprendiendo de la medicina maya con sabios y conocedores del tema. Una de las prácticas ancestrales de ritualidad y espiritualidad en la que estuve presente fue la ceremonia con el elemento fuego, espacio de puente y apertura entre el mundo terrenal y cósmico. Los mayas se han caracterizado por ser grandes contadores del tiempo, uno que no corresponde a un tiempo lineal, sino a una idea espiral. Recuerdo aquella madrugada en que me despertaron para acompañar una

ceremonia en las montañas donde fueron encontrados restos de víctimas de la dictadura en aquel país hermano. Entre los aprendizajes que me impactaron, estuvo darme cuenta de las memorias corporales de dolor y violencia a los que hemos estado sometidos por diversas razones: la imposición de una cultura, la castellanización, el modo de consumo capitalista, los cuales han violentado y eliminado los cuerpos. En ese reconocimiento considero que todos los seres humanos, al menos en los contextos en los que he compartido, tienen dolores comunes, creencias arraigadas que someten, que lastiman y aniquilan.

Ser una viajera errante me posiciona en un lugar de constante replanteamiento, en lo que a través de otras y otros voy re-configurando mi estar-siendo humana, que es la condición fundamental con la que transito por la vida. La segunda condición es el nombre al que le doy voz, rostro y sentido, y, en una tercera espiral, una tercera condición, están mis orígenes, mi raíz *Cha'kñ'a* (la forma de enumerar es ilustrativa, para mí emergen y se entretienen en un entramado continuo y sin fin), desde la cual me comparto, veo, aprendo y construyo el autoconocimiento que me lleva a procesos creativos de construcción con otras y otros en comunidades afines.

3. Corporalidad de lo común

Cuando hago referencia a lo común, parto del siguiente entendido: la aspiración, la génesis, lo que se hace, lo que se construye y lo que se siembra. Pero para que exista lo común es necesario que los sujetos construyan esa acción colectiva, den tejido y corporalidad a la comunidad a través de cuerpos comunitarios. Con lo comunitario me refiero al “acto político, es una forma de construcción de democracia, del poder del pueblo hecha por éste y para éste, espacio para la formación de ciudadanos comunitarios” (frase de Luis Villoro, citada en Mateo, 2017).

Aprender de lo común es reconocer que nuestra condición humana atraviesa de la propia diferencia (nuestra vulnerabilidad) hacia el encuentro con el “otro”, al que considero diferente a mí. Cuando le doy apertura a mi

fragilidad corporal, me permito exponerme, narrarme, subjetivarme, reconozco que me cuestiono: ¿cómo acontezco en el otro y cómo acontece él en mí? Cuando eso sucede, nos posicionamos en la noción de encuentro como modo de aprender y de construir un nos-otros, construcción que deja un espacio en el vacío para el proceso creativo de abrirse al mundo de los otros. La diversidad de formas de conocer, sentir, hacer, saber, pensar y construir el conocimiento brinda infinitas posibilidades de acontecer en distintos mundos.

Veo a la educación como el lugar de encuentro con el otro y de la exploración de maneras de sensibilizarnos con ese encuentro, como una oportunidad de aprender del otro, de su manera particular de abrirse al mundo. La diversidad de formas de aprender, sentir, saber, pensar y construir el conocimiento brinda infinitas posibilidades de acontecer en distintos mundos. Por ello considero importante tener un punto referencial del cual partamos, nos enunciemos, nombremos al mundo, puesto que desde ahí nos narramos con los otros, hacemos un nosotros. El lugar de enunciación cobra vital importancia, puesto que habla del lugar político, social, simbólico y cultural de esa voz que lo nombra. En ese sentido, pienso en mi identidad o bien en los procesos de identificación dentro de mi propio contexto cultural y mi propia comunidad, así como en los distintos espacios en los que me significan y resignifican.

Se trata de pensar en la posibilidad de que el sujeto sea el que se nombre en relación con otros, es decir, que esa imagen corporalizada que se ha dicho sobre mí, mi cultura, mi comunidad, sea pensada desde mi vivencia. Esto se debe a que muchas categorías, sobre todo en los pueblos indígenas, han sido dadas desde un pensamiento eurocéntrico para nombrar la diferencia. Estas palabras se internalizan en la subjetividad, en los pensamientos, pero también tienen importancia en el cuerpo, se corporalizan. Ejemplos de ello son “indio”, “feo”, “negro”, “blanco”, “pobre”, “rico”, “rural”. Estos conceptos operan de manera soterrada en el cuerpo. Cuando alguien emite esas palabras en un tono despectivo o con una intención de inferiorizar, discriminar, acontece algo en el cuerpo. Habría que ver dónde acontece la emoción o el pensamiento: quizá el cuerpo toma una postura encorvada de inferioridad o quizá de agresividad, porque ese pensamiento pasa por una emoción.

La corporalidad de lo común, como la he llamado, es habitarnos en el nos-otros; construir puentes de diálogo en los que converjan distintos pensamientos, conocimientos, ciencias que contribuyan a resolver problemáticas humanitarias, a reducir las brechas de la desigualdad social y económica; es tomar la sabiduría, las epistemologías de nuestros pueblos, las epistemes, para que en ellas se articulen pensamiento y corazón y que así se construya un planeta más humano, un planeta comunitario.

Referencias

- Gieco, León (1978). Sólo le pido a dios. Mercedes Sosa (Intérprete). Recuperado de: <https://youtu.be/SIrot1Flczg>.
- Mateo, N. (2017). *Hacer siendo común: Educación comunitaria en los chatinos de Tataltepec de Valdés, Oaxaca* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/33445.pdf>.
- Rivas Flores, J. (2012). La investigación biográfica y narrativa: el sujeto en el centro. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, *Materiales de apoyo a la investigación educativa*. Recuperado de: <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2012/07/In-Biografica-Narrativa-RIVAS-FLORES.pdf>.

Reflexiones finales

YASMANI SANTANA COLIN

Realizar un trabajo como el que aquí presentamos es complejo. El ejercicio de autonarrarse no fue tarea fácil, significó salir de lo privado a lo público, con todo lo que ello implica. En primer lugar, representa revivir emociones guardadas, pero que duelen, que hacen reír, que interpelan. No es fácil expresar esas emociones en un texto público y en el que de cierta manera te expones a la crítica. Sin embargo, somos conscientes de que esas eventualidades son parte de la lucha por hacernos visibles en los medios de difusión del conocimiento, son una posibilidad de habitar espacios que también han sido cerrados y negados a los pueblos indígenas.

En segundo lugar, en este trabajo, como dijimos en las primeras páginas, presentamos historias individuales, pero también colectivas, y es justamente esa colectividad la que es compleja de expresar; es decir, se debe tratar con mucho cuidado la vida de esos otros que nos han acompañado en el caminar de los procesos comunitarios y académicos, porque, al final, nosotros, los autores, hemos aceptado entrar al mundo de lo público, pero nuestros acompañantes de la vida no necesariamente.

Quienes colaboramos en este libro entendemos que la universidad también es un territorio de lucha; no podemos ser ajenos a las herramientas que ésta posibilita hoy en día. Cabe aclarar que no estamos idealizando el espacio

universitario; reconocemos que sigue siendo un lugar de privilegio para algunos, que es un espacio aún renuente a la apertura de la diversidad, que invisibiliza sujetos y prácticas “no convencionales”, que discrimina, eso lo tenemos claro, pero también tenemos claro que no podemos autoexcluirnos, que debemos afrontar las adversidades que representa ser un joven indígena en la universidad.

Hemos entendido que las estructuras se tienen que abrir desde adentro y para ello hay que entrar, no podemos quedarnos fuera. Las comunidades de hoy no son lo que eran en años anteriores, se han ido transformando, moviéndose conforme a los cambios que hoy nos acontecen, y seguirán cambiando; las culturas no son estáticas, vivimos entre la “modernidad” y lo comunitario, ambos mundos nos atraviesan. Sería utópico pensar que en medio de esta globalidad podemos quedarnos encerrados en nuestras comunidades, tenemos que salir a conocer el mundo y a que el mundo nos conozca, a adquirir otros conocimientos que nos permitan defender los nuestros, lo propio, necesitamos conocer los códigos de las sociedades dominantes, conocer las reglas del juego para no ser siempre quienes pierden.

En las diversas reuniones que los autores sostuvimos, se manifestaba de manera constante que el acto de escribir las trayectorias estaba resultando, por un lado, interesante en términos de que narrarse a sí mismo significa desnudar los sentimientos y las emociones, regresar en el tiempo para revivir acontecimientos que significan. Por otro lado, estaba siendo complejo elegir qué temas incluir y cuáles dejar fuera. En ese sentido, inicialmente implicó la búsqueda y el reencuentro de las historias familiares, comunitarias, es decir, la reconstrucción de los orígenes identitarios o su reafirmación. Así, a pesar de ser profesionistas, ninguno de ellos antepuso sus logros académicos por encima de la pertenencia comunitaria; esta cuestión reafirma lo que en las narrativas se expresa en torno a la resignificación identitaria y al compromiso que éstos adquieren con sus comunidades una vez que culminan sus estudios universitarios. Por ello, es importante no perder de vista que los profesionistas indígenas no son agentes particulares en tanto que pertenecen a un colectivo, y su rol y su campo de acción en distintos

momentos es comunitario; en este sentido, no podemos entenderlos como sujetos individuales, sino como parte de una colectividad.

Así, de estos profesionistas surgen propuestas para repensar a los pueblos indígenas dentro de la “modernidad”; ello, a partir de contribuciones escritas que posicionan al pensamiento indígena dentro de un orden social que continúa siendo racial. En el caso de México, los profesionistas indígenas constituyen un sector tal vez menos visible que el de países como Bolivia o Ecuador, pero es un sector que sin duda ha marcado una coyuntura que ha servido en la resistencia de los pueblos indígenas del país.

Por otro lado, aunque de manera incipiente, en los últimos años algunas universidades están redefiniendo la imagen homogénea que se ha construido sobre el tipo de estudiantes que reciben; actualmente se comienza a visibilizar una heterogeneidad de estudiantes provenientes de distintos grupos sociales y culturales. En ese aspecto, aún hay mucho trabajo por realizar, pues las intenciones son buenas pero los esfuerzos han sido muy pocos; de ahí la voluntad de plasmar en este trabajo la importancia de seguir abriendo la universidad a experiencias más plurales.

No obstante, también creemos que los jóvenes indígenas deben tener la posibilidad de elegir qué quieren estudiar y en qué universidad, sin que la pertenencia étnica sea una limitante. En México, contamos con un buen número de experiencias de estudiantes indígenas que utilizan las herramientas que la universidad convencional les brindó y están resignificando su identidad cultural, ponen sus conocimientos al servicio de sus comunidades. Estas experiencias tienen que servirnos para reflexionar sobre el tipo de educación superior que requieren y solicitan distintos jóvenes de poblaciones indígenas, con miras a incrementar el número de estudiantes de este sector social en las universidades del país. Coincidimos en que sin importar qué se estudió o dónde se estudió, existe un compromiso comunitario, desde el conocimiento que se adquiere en la academia y desde los cargos que se ocupan en la comunidad.

No es mi intención esencializar y generalizar al sector indígena profesionalizado; es cierto que no todos asumen el reconocimiento de su identidad cultural ni tampoco el trabajo comunitario. Sin embargo, en estas narrativas

vemos que quienes reconocen su identidad cultural buscan contribuir a la visibilización de diversas problemáticas que tanto para ellos como para sus pueblos y sus organizaciones son importantes.

De ahí que, parte del activismo de los profesionistas indígenas sea posicionar el pensamiento de sus pueblos en los lugares que legitiman el conocimiento, en los lugares donde se pueden exponer sus formas de vida, sus demandas, sus preocupaciones, sus críticas y las formas en que los propios pueblos buscan caminar. Y no porque sea necesario que los conocimientos de las comunidades se legitimen desde afuera, pero sí como una forma de que se conozcan y se respeten.

En este sentido, podemos ver que no existe una única forma de vivir la profesionalización; las experiencias de los profesionistas indígenas con formación académica son muy heterogéneas y complejas a la vez. No obstante, las narrativas de los profesionistas que participaron en esta publicación nos abren otras aristas para repensar el quehacer de la universidad en tanto institución que permite generar procesos de autoidentificación, empoderamiento y, particularmente, otras formas de activismo, frente a las necesidades de los pueblos indígenas.

Finalmente, con respecto a la experiencia en torno al dialogismo en este trabajo, podemos decir que, aunque siempre fue un espacio de mucha apertura y respeto, no significaba estar de acuerdo en todos los temas. En algunos momentos estos diálogos implicaron desacuerdo, conflicto, tensión, pero es justamente en esos procesos que se construyen acuerdos, se logran negociaciones; el contraste es parte del ejercicio de trabajar en colectivo.

Para concluir nuestro escrito, reafirmamos que es necesario seguir abriendo paso a trabajos que puedan ser más colaborativos; con ello se abrirán otras posibilidades de seguir caminando hacia procesos emancipadores, interculturales y, tal vez, más horizontales.



UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA
CIUDAD DE MÉXICO